



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



**PROCESSOS SINESTÉSICOS DE APRENDIZAGEM NO RIZOMA AMAZÔNICO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLARIZAÇÃO SATERÉ-MAWÉ**

MANAUS – AM

2022

MICHELLE CARNEIRO SERRÃO

**PROCESSOS SINESTÉSICOS DE APRENDIZAGEM NO RIZOMA AMAZÔNICO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLARIZAÇÃO SATERÉ-MAWÉ**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.
Co-Orientador: Prof. Dr. Olivier Meunier.

MANAUS – AM

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

S487p Serrão, Michelle Carneiro
Processos sinestésicos de aprendizagem no rizoma amazônico :
uma análise a partir da escolarização Sateré-Mawé / Michelle
Carneiro Serrão . 2022
180 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
Coorientadora: Olivier Meunier
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Educação. 2. Sateré-Mawé. 3. Sinestesia. 4. Mediações
Pedagógicas. 5. Identidade. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira
de Medeiros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MICHELLE CARNEIRO SERRÃO

**PROCESSOS SINESTÉSICOS DE APRENDIZAGEM NO RIZOMA AMAZÔNICO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLARIZAÇÃO SATERÉ-MAWÉ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovado em: 27/12/2022

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – UFAM
(Presidente/Orientadora)**

Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas – UFAM (Membro Titular)

Evandro Ghedin – UFAM (Membro Titular)

Profa. Dra. Jonise Nunes Santos – UFAM (Membro Titular)

Profa. Dr. Mauro Gomes da Costa – UEA (Membro Titular)

Prof. Dr. Márcio de Oliveira – UFAM (Membro Suplente)

Profa. Dra. Célia Betiol – UEA (Membro Suplente)

Manaus – AM

2022

Ao meu filho Athos, razão de tudo.

À minha mãe Rosa Serrão pela minha vida e existência e pelo apoio constante.

**Aos meus avós Carlos (in memorian) e Deni (in memorian) pela incansável dedicação de
toda uma vida.**

Ao meu companheiro Waldoneles Aguiar, pelo amor e apoio incondicional.

**Aos amigos/irmãos de jornada Ida Carmen, Fabian e Ivan pelo incentivo,
encorajamento e apoio incondicional para que esse aprendizado de vida se realizasse e
por terem me sustentado quando eu mesma já não acreditava mais.**

Conseguimos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, energia cósmica universal que me sustenta nos caminhos da vida.

A Jesus, fonte inesgotável de amor, amigo e companheiro de todas as horas.

A espiritualidade amiga que nunca tem faltado.

A minha família pelo incentivo, apoio, confiança e segurança necessários para que eu voe conhecendo novos espaços, lugares, pessoas.

Ao meu filho Athos, companheiro e leal, desde a infância, sempre estimulando a novas conquistas e crescimento em todos os aspectos possíveis.

A minha orientadora, Professora Valéria Weigel, que sempre me compreendeu e me deu todo apoio e confiança que eu precisava para realização deste trabalho. Pela humildade sempre constante e por permitir que eu vivenciasse novas experiências, em espaços diferentes e distantes, com outros(as) professores(as) fazendo parte do processo de orientação. Pela confiança que o trabalho de pesquisa se realizaria.

A professora Marilene Correa pelo respeito, amizade e confiança que sempre demonstrou e por ter me propiciado vivenciar experiência de estudo e aprendizado na França, abrindo as portas para que o doutorado sanduíche se concretizasse.

Ao professor Olivier Meunier pelo aceite de orientação na Universidade D'Artois, na França e por muito me ensinar, por meio de seu comportamento, sobre ética e princípios profissionais. Eternamente grata pela confiança depositada e apoio constante, mesmo quando tudo parecia que não daria certo para minha ida a França, nunca desistiu da orientação.

Registra-se aqui os agradecimentos pela relevante contribuição do professor Dr. Olivier Meunier e pelo financiamento oportuno da CAPES/CNPq, sem a qual não teria sido possível a concretização deste plano de trabalho e capacitação.

Aos meus amigos Willas Dias, Carlos Rojas e família, Luis Sérgio e família, Jordeanes Araújo, Jonise Nunes pelo diálogo, força e encorajamento no percurso de construção deste trabalho.

Ao professor Avelino da Aliança Francesa – Manaus que muito me ensinou francês e apoiou para que a viagem a França e o doutorado sanduíche se concretizassem. Tornou-se um grande amigo e companheiro, dando todo apoio necessário mesmo quando profissionalmente já não precisava mais.

Ao meu querido amigo, Jérôme Vandebossche que abriu as portas de sua casa para me acolher em Bapaume - França. Mesmo sem me conhecer deu um voto de confiança e abriu não só as portas de sua casa mas compartilhou comigo sua família (mãe e filhos), aquecendo-me

espiritualmente com afeto, cuidado e ternura, com calor humano. Mesmo passando pelo inverno rigoroso da França, sentia meu espírito aquecido de tanta solidariedade, gentileza e amizade recebida. Grata pela proteção e amparo!

A querida Martine Vandenbossche, pela acolhida na família e em sua casa. Por me apresentar a culinária e hábitos franceses. Grata pela amizade, apoio, amparo de sempre.

As crianças da família Vandenbossche, Manon e Erwan, meus eternos professores de francês, companheiros de brincadeiras, sorrisos largos e risadas soltas, fonte de amizade, amor e ternura que rompe todas as barreiras. Atualmente, meus filhos do coração.

Aos amigos que a França me deu: Bruno Yves Vonga, Mama, Rabia, Kaïra, Malika, Miloud Benouahdi e família, Takoua (da cidade de Villeneuve D'Ascq), Melody e Patricia (Arras) pela acolhida, apoio e amizade constantes.

Aos colegas/amigos de doutorado, em especial Iran, Maria Leogete, Iraci, Alva Rosa, Cris Bruce pelas risadas, companheirismos e compartilhamento de angústias.

Aos professores do PPGE que muito contribuíram na nossa formação acadêmica.

Aos colegas do Departamento de Educação Escolar Indígena/DEEI da Faculdade de Educação/FACED pelo apoio e compreensão.

Aos Sateré-Mawé de Parintins e Barrerinha pela acolhida e aceite da pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação de Barreirinha pelo apoio e autorização para realização da pesquisa.

A Fundação Nacional do Índio/FUNAI pela autorização da pesquisa.

A CAPES/CNPq pelo apoio e incentivo financeiro para que o doutorado sanduíche se concretizasse.

Aos professores que compõem o PROCAD, pela seleção do projeto de pesquisa, por acreditarem na proposta e pela indicação para cursar doutorado sanduíche na França.

Somos um universo mais amplo, que vai além do lugar onde nascemos, da educação que tivemos, das pessoas com quem nos relacionamos, e abarca gostos, preferências, crenças, atitudes e valores. Somos um pouco da região onde moramos, da cidade ou campo onde vivemos nossa infância e juventude, do ambiente onde hoje estamos, dos amigos que tivemos e temos, dos brinquedos e brincadeiras, dos livros que lemos, dos esportes que praticamos, da comida com a qual nos alimentamos. Somos ainda as histórias e lendas que ouvimos dos velhos e a complexidade que carregamos em nós. Somos um emaranhado em construção (JUNQUEIRA, 2020, p. 21).

RESUMO

Os sujeitos inseridos no rizoma amazônico pertencem a diferentes realidades socioculturais e linguísticas, complexas, com seus diferentes níveis de realidade, a qual se relacionam entre si e constituem o que se pode denominar de transrealidades. Os sujeitos de culturas e identidades híbridas percebem e atribuem diferentes sentidos e significados a um mesmo fato, acontecimento, deste modo, palavras e conceitos têm diferentes sentidos e significados porque foram e são aprendidos em diferentes contextos socioculturais, dependendo também das intenções e da realidade sociocultural na qual estão inseridos. Esta realidade plural, complexa e híbrida que constitui o rizoma amazônico, tem em seu bojo, em tese, processos sinestésicos de aprendizagem que emergem mais explicitamente da realidade Sateré-Mawé, reafirmando um caminho educativo diferenciado que considera a diversidade, parte de epistemologias locais e emerge das relações transculturais que são tecidas nos espaços fronteiriços existentes entre os sujeitos. A tese sobre Processos Sinestésicos de Aprendizagem no Rizoma Amazônico: uma análise a partir da escolarização Sateré-Mawé, analisa parte dos processos educativos diferenciados de educação que emergem em contexto transcultural e os impactos das mediações pedagógicas na aprendizagem dos sujeitos e na sua ressignificação identitária. O objetivo geral consiste em analisar os processos educativos diferenciados de educação que emergem em contexto transcultural e as mediações pedagógicas na construção identitária Sateré-Mawé. Objetivamos, especificamente, a) analisar os processos diferenciados de educação indígena Sateré-Mawé e dos não-indígenas e as contradições históricas da educação formal nas escolas urbanas, b) analisar as mediações pedagógicas e suas contribuições no processo de construção identitária Sateré-Mawé e, c) discutir as mediações pedagógicas diferenciadas que emergem nas relações transculturais entre indígenas e não-indígenas na escola urbana. Metodologicamente, essa construção se evidencia a partir das relações de trocas, permutas, compartilhamento de saberes, epistemologias, sentidos e significados em uma hermenêutica-dialética crítica e dialogicidade humana existente no rizoma amazônico, com ênfase para o município de Barreirinha/AM. O caminho metodológico foi organizado em movimentos articulados, quais sejam: 1. levantamento bibliográfico de autores que embasaram os temas discutidos e serviram de sustentação teórica para construção deste trabalho, 2. a pesquisa documental em que foram apreciados os documentos oficiais acerca da Educação Escolar Indígena e, 3. a pesquisa de campo com observação sistemática da dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) professores(as) junto as crianças nas salas de aula das escolas pesquisadas, além de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados com professores(as), pais e/ou responsáveis e, produção de imagens pelas crianças. Nestes termos, como desdobramento e resultados, apontamos que, em tese, em contexto como a escola, com crianças de diferentes realidades socioculturais e linguísticas, emergem processos sinestésicos de educação. A tese insere-se na Linha de Pesquisa Educação Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Palavras-chave: Educação. Sateré-Mawé. Sinestesia. Mediações Pedagógicas. Identidade.

ABSTRACT

The subjects inserted in the Amazonian rhizome belong to different, complex sociocultural and linguistic realities, with their different levels of reality, which are related to each other and constitute what can be called transrealities. The subjects of hybrid cultures and identities perceive and attribute different senses and meanings to the same fact or event; therefore, words and concepts have different senses and meanings because they were and are learned in different sociocultural contexts, also depending on the intentions and sociocultural reality in which they are inserted. This plural, complex and hybrid reality that constitutes the Amazonian rhizome, has at its core, in theory, synesthetic learning processes that emerge more explicitly from the Sateré-Mawé reality, reaffirming a differentiated educational path that considers diversity, starts from local epistemologies and emerges from the transcultural relationships that are woven in the border spaces that exist between the subjects. The thesis on Synesthetic Learning Processes in the Amazon Rhizome: an analysis based on Sateré-Mawé schooling, analyzes part of the differentiated educational processes that emerge in a transcultural context and the impacts of pedagogical mediations on the learning of subjects and their identity resignification. The general objective is to analyze the differentiated educational processes that emerge in a transcultural context and the pedagogical mediations in the construction of the Sateré-Mawé identity. We specifically aim to a) analyze the differentiated processes of education between Sateré-Mawé indigenous people and non-indigenous people and the historical contradictions of formal education in urban schools, b) analyze the pedagogical mediations and their contributions to the process of Sateré-Mawé identity construction, and c) discuss the differentiated pedagogical mediations that emerge in the transcultural relations between indigenous and non-indigenous people in urban schools. Methodologically, this construction is evidenced from the relationships of exchanges, swaps, sharing of knowledge, epistemologies, senses and meanings in a critical hermeneutics-dialectic and human dialogicity existing in the Amazon rhizome, with emphasis on the municipality of Barreirinha/AM. The methodological path was organized in articulated movements, namely: 1. bibliographical survey of authors who supported the themes discussed and served as theoretical support for the construction of this work, 2. documentary research in which official documents about Indigenous School Education were appreciated and, 3. field research with systematic observation of the dynamics of the pedagogical work developed by teachers with children in the classrooms of the schools researched, in addition to semi-structured interviews and questionnaires applied to teachers, parents and/or guardians and production of images by the children. In these terms, as a result and as a result, we point out that, in theory, in a context such as school, with children from different sociocultural and linguistic realities, synesthetic education processes emerge. The thesis is part of the Research Line Education, Training and Praxis of the Educator Facing the Challenges of the Amazon, of the Postgraduate Program in Education (PPGE).

Keywords: Education. Sateré-Mawé. Synesthesia. Pedagogical Mediations. Identity.

RÉSUMÉ

Les sujets insérés dans le rhizome amazonien appartiennent à des réalités socioculturelles et linguistiques différentes et complexes, avec leurs différents niveaux de réalité, qui sont liés les uns aux autres et constituent ce que l'on peut appeler des transréalités. Les sujets de cultures et d'identités hybrides perçoivent et attribuent des sens et des significations différents au même fait ou événement. De cette façon, les mots et les concepts ont des sens et des significations différents parce qu'ils ont été et sont appris dans des contextes socioculturels différents, en fonction également des intentions et de la réalité socioculturelle dans laquelle ils sont insérés. Cette réalité plurielle, complexe et hybride qui constitue le rhizome amazonien, a en son cœur, en théorie, des processus d'apprentissage synesthésiques qui émergent plus explicitement de la réalité Sateré-Mawé, réaffirmant un parcours éducatif différencié qui considère la diversité, part des épistémologies locales et émerge des relations transculturelles qui se tissent dans les espaces frontaliers qui existent entre les sujets. La thèse sur les Processus d'Apprentissage Synesthésiques dans le Rhizome Amazonien : une analyse basée sur la scolarité Sateré-Mawé, analyse une partie des processus éducatifs différenciés qui émergent dans un contexte transculturel et les impacts des médiations pédagogiques sur l'apprentissage des sujets et leur resignification identitaire. L'objectif général est d'analyser les processus éducatifs différenciés qui émergent dans un contexte transculturel et les médiations pédagogiques dans la construction identitaire Sateré-Mawé. Nous visons spécifiquement à a) analyser les processus différenciés de l'éducation autochtone Sateré-Mawé et celle des non-autochtones et les contradictions historiques de l'éducation formelle dans les écoles urbaines, b) analyser les médiations pédagogiques et leurs contributions au processus de construction identitaire Sateré-Mawé, et c) discuter des médiations pédagogiques différenciées qui émergent dans les relations transculturelles entre les autochtones et les non-autochtones dans les écoles urbaines. Méthodologiquement, cette construction est mise en évidence par les relations d'échanges, de permutations, de partage de connaissances, d'épistémologies, de sens et de significations dans une herméneutique-dialectique critique et une dialogicité humaine existant dans le rhizome amazonien, en mettant l'accent sur la municipalité de Barreirinha/AM. Le parcours méthodologique a été organisé en mouvements articulés, à savoir : 1. 2. une recherche documentaire dans laquelle les documents officiels sur l'éducation scolaire autochtone ont été évalués et, 3. une recherche sur le terrain avec observation systématique de la dynamique du travail pédagogique développé par les enseignants avec les enfants dans les classes des écoles étudiées, en plus d'entretiens semi-structurés et de questionnaires appliqués aux enseignants, parents et/ou tuteurs et la production d'images par les enfants. Dans ces termes, en conséquence et comme résultat, nous soulignons que, théoriquement, dans un contexte comme l'école, avec des enfants de réalités socioculturelles et linguistiques différentes, émergent des processus éducatifs synesthésiques. La thèse fait partie de la Ligne de Recherche Formation Éducation et Pratique de l'Éducateur Face aux Défis Amazoniens, du Programme d'Etudes Supérieures en Éducation (PPGE).

Mots-clés : Éducation. Sateré-Mawé. Synesthésie. Médiations pédagogiques. Identité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa do Município de Barreirinha – AM

Figura 02 - Desenho do lugar onde nasceu

Figura 03 – Desenho do lugar onde nasceu

Figura 04 – Desenho do lugar onde nasceu

Figura 05 – Desenho de cultura existente em sala de aula

Figura 06 - Desenho de cultura existente em sala de aula

Figura 07 – Desenho de cultura existente em sala de aula

Figura 08 – Puratig

Figura 09 – Tuxaua Manoelzinho Miquiles - rio Marau – segurando um Puratig

Figura 10 - Esquema sobre Sinestesia

Figura 11 - Tipos de sensações além dos cinco tradicionalmente conhecidos

Figura 12 - Desenho da aula preferida – Criança 1

Figura 13 - Desenho da aula preferida – Criança 2

Figura 14 - Desenho sobre a diversidade cultural na sala de aula

LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDCC	Conselho para Cooperação Cultural
CEEI	Conselho Estadual de Educação Indígena
CGTSM	Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Código Penal
DMT	Departamento de Métodos e Técnicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PACE	Programa Atividade Curricular de Extensão
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PROCAD	Projeto de Cooperação Acadêmica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
SEEI	Setor de Educação Escolar Indígena
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UIMQROO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 OS SATERÉ-MAWÉ: CONCEPÇÃO DE MUNDO E PROCESSO EDUCATIVO	
40	
1.1 O MITO DO IMPERADOR: RELAÇÕES TRANSCULTURAIS E O ENCOBRIMENTO DO OUTRO.....	42
1.2 O PURATĨG	53
1.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA E A IDEIA DE BEM VIVER	62
1.4 PROCESSOS EDUCATIVOS E A ESCOLA: DIFERENTES RITMOS, TEMPOS-ESPAÇOS.....	66
1.5 PROCESSOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS	71
2 PROCESSOS SINESTÉSICOS DE APRENDIZAGEM E AS CONCEPÇÕES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO.....	77
2.1 SINESTESIA: CONCEITO E MODELOS DE SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO CEREBRAL	77
2.2 AS CONCEPÇÕES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO E POSSÍVEIS PROCESSOS SINESTÉSICOS DE APRENDIZAGEM	84
2.3 O MULTICULTURALISMO NO CONTEXTO AMAZÔNICO: POSSIBILIDADES DIFERENCIADAS DE EDUCAÇÃO?	85
2.3.1 O Ensino Remoto via Radio	90
2.3.2 A Inter e Transculturalidade	94
3 A ESCOLA E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS: RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA E EMERGÊNCIA DE METODOLOGIAS	102
3.1 ESCOLA URBANA: ESPAÇO DE PROCESSOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS	112
3.2 POSSIBILIDADES SINESTÉSICAS DE EDUCAÇÃO	125
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ASPECTOS LEGAIS	127
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E TRABALHO PEDAGÓGICO NO RIZOMA AMAZÔNICO.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO

Apresento neste texto minha trajetória histórica pessoal, acadêmica e profissional que, de uma ou outra maneira, foram enriquecendo o caminho que desde o princípio, nas leituras, nas aulas e nas observações, levaram-me a entender o papel dos significantes da percepção, da expressão, da criatividade, da intuição, da capacidade de simbolização dos sujeitos históricos-sociais por diversos meios e de sua atualidade nas tendências que, hoje, se vê e que nasceram como alguns elementos significantes da modernidade ou do que Eisenstadt (2000) e Wittrock (2000) apontam atualmente como modernidades múltiplas.

Há diversas posições frente a categoria da Modernidade (DESCARTES, 2010; DURKHEIM, 1999; WEBER, 1997; MARX, 2013; HABERMAS, 2000; BAUMAN, 2021; GIDDENS, 2002) mas, neste trabalho, consideramos o entendimento apresentado por Enrique Dussel (1993) que aponta o surgimento desta na expansão política, comercial e econômica da Europa, quando esta se firma como centro da história mundial, a partir de 1492 e, todos os outros povos não-europeus passam a ser considerados periferia e serem encobertos em sua alteridade.

Estes elementos apontados anteriormente não são os únicos, mas apenas alguns que constituem e fundamentam a Modernidade, quais sejam: a Gestalt, a Bauhauss, a poesia dos chamados poetas malditos (Baudelaire, Poe e outros) que, desde sua visão, permitiram, em momentos do crescimento da indústria e de seus personagens, a instalação de uma nova estética, do *design*, por exemplo, e novas maneiras dos sujeitos se comunicarem nesse novo patamar que se iniciava dentro da aceleração imposta pelo processo de industrialização, antes nunca vista e na qual o capital, o trabalho e o êxito do espírito protestante, do lucro, da subjetividade, emergem nas discussões epistemológicas, conforme aponta Weber (2016).

O desenvolvimento das novas ciências, teorias, epistemologias aponta para a importância dos processos educativos e da sinestesia, conceito trabalhado tendo como base argumentos de autores como Cytowic (1995; 2018; 2002), Galeyev (1999), Day (2022), Eagleman (2022), Corbacho (2022), Baron Cohen e Harrison (1997), Mari (2014), Spinelli (2019) e outros estudiosos da temática, que durante minha formação como pesquisadora desde a iniciação científica ao mestrado, ainda que não aprofundado na ocasião, por não ser o objeto de estudo naquele momento, emergiu durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Inicialmente, quando pensamos na construção deste trabalho, pensamos com o título “Educação Indígena nas Escolas Urbanas: as mediações didáticas e a desconstrução identitária Sateré-Mawé no Baixo Amazonas”. Naquele momento nosso foco era sobre a questão da identidade, o que acontecia com as crianças indígenas que estavam estudando nas escolas urbanas, que vinham das áreas indígenas e eram inseridas nas escolas, mas sofriam todo um processo de exclusão, de encobrimento, de discriminação. O que estaria acontecendo com essas crianças que negavam a própria identidade? Estava havendo um processo de desconstrução identitária ou alguma outra coisa que até o momento nós não conseguíamos perceber?

Esse foi o pontapé inicial da pesquisa. No entanto, quando fomos ampliando e aprofundando as leituras, começaram a emergir outras possibilidades, outros caminhos para a pesquisa e, a partir do trabalho construído até o momento e dos resultados encontrados, nós propusemos o título: “Processos Sinestésicos de Aprendizagem no Rizoma Amazônico: uma análise a partir da escolarização Sateré-Mawé”. A mudança de título ocorreu porque ao longo da pesquisa a categoria principal de análise que era identidade foi perdendo o foco principal, passando a um segundo plano, dando espaço para outros resultados, para outros caminhos possíveis, que foram as possibilidades sinestésicas de educação o que nos levou a propor esse novo título, a partir da categoria de sinestesia que emergiu na pesquisa de campo articulada a toda nossa experiência acadêmica desde a época da graduação.

Inicialmente, pensei que a trajetória que incitou a tessitura deste trabalho iniciou no ano de 2014, ocasião de minha aprovação em concurso público para a função de docente do magistério superior na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, campus localizado no município de Parintins/AM. No entanto, iniciou alguns anos antes, como aluna de graduação do Curso de Pedagogia - UFAM, período no qual houve a possibilidade de participar, por dois anos consecutivos de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica/PIBIC, como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, sob orientação do professor Dr. Carlos Guillermo Rojas Niño, então professor do Departamento de Métodos e Técnicas/DMT da Faculdade de Educação/FACED da UFAM.

Na ocasião, foram desenvolvidos estudos sobre Arte-Educação, Expressão Cultural, propostas metodológicas de Paulo Freire, Sinestesia, Criatividade, o que culminou no recebimento de uma Menção Honrosa pela melhor pesquisa de Iniciação Científica na área de

Humanas da Universidade Federal do Amazonas - UFAM¹ e que viriam, posteriormente, a contribuir na construção deste trabalho de doutorado. Além disso, participei, por meio do Laboratório de Criatividade da Faculdade de Educação, coordenado pelo Professor Dr. Carlos Rojas, de discussões sobre expressão cultural entre os Sateré-Mawé, dentro do projeto de educação Sateré-Mawé desenvolvido e coordenado pela atual orientadora deste trabalho de doutorado, Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

No referido projeto, foram realizados trabalhos de campo de índole expressiva gestáltica com a participação dos membros do Laboratório de Criatividade, do qual fazia parte, que vinha desenvolvendo trabalhos de produção de imagens e textos que poderiam apontar ao trabalho sinestésico, as possibilidades de expressão cultural sinestésica e aos aspectos significantes da Bauhaus.

Além disto, várias atividades práticas e lúdicas foram desenvolvidas com o objetivo de promover acesso a diferentes espaços, ambientes, ritmos, possibilidades de percepção e expressão, para posterior manifestação da experiência vivida por meio das mais variadas formas de expressão: música, teatro, produção textual por meio de gêneros literários como poesias, sonetos, crônicas.

Esta atividade consistia em trabalhar com professores(as) e alunos(as) do Ensino Fundamental I de uma escola pública do bairro Coroado, cidade de Manaus/AM, na própria escola ou nas trilhas da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, em sábados pela manhã.

Iniciávamos aí nossas primeiras experiências com a sinestesia, sem nos darmos conta, até aquele momento, da profundidade teórica deste conceito e de sua importância para processos educativos diferenciados.

Eram momentos de compartilhamento de conhecimentos, metodologias e abertura para encontros, reflexões conjuntas, ressignificações e mudanças entre professores(as) pesquisadores(as) e alunos(as) de graduação do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Amazonas, professores(as) e alunos(as) da educação básica da escola pública, compondo um caleidoscópio de vivências e saberes.

Cada qual um projeto social em construção. Refletimos as histórias vividas, sentidos construídos e compartilhados nos caminhos percorridos. Ainda que não tenhamos tido,

¹A pesquisa intitulada Arte-Educação: sua possibilidade na concepção freireana de educação, com Código do Registro: BP-H/52/1999, foi desenvolvida pela Universidade Federal do Amazonas, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), no período de agosto de 1999 a julho de 2000, com Menção Honrosa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Área de Ciências Humanas.

inicialmente, a intenção de enveredar por este caminho reflexivo, intuitivamente nos percebemos visualizando a sinestesia como um caminho possível para uma educação diferenciada que considere as especificidades indígenas na sala de aula, mas não somente isso, que considere a multiplicidade sociocultural presente nas escolas da realidade amazônica, ou melhor dizendo, do rizoma amazônico.

Somos todos seres sinestésicos. É considerando este ponto em comum que consideramos ser possível pensar em processos educativos sinestésicos como um caminho possível para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico incluyente, qualitativo, plural, enriquecido, diversificado, que considere as múltiplas realidades amazônicas e seus conhecimentos, as diversas epistemologias existentes e explicativas das realidades compartilhadas no cotidiano.

A sensibilização por meio das possibilidades sinestésicas de educação pode auxiliar no despertar para outros conceitos, ideias, epistemologias explicativas, diversas realidades que estão até hoje encobertas historicamente e ignoradas, como é o caso das realidades amazônicas.

Após o término da graduação, em 2001, momento em que pudemos aprender, entender e viver experiências sinestésicas e trabalho pedagógico, iniciei os estudos no Mestrado em Educação com ênfase em educação indígena Tikuna, desenvolvido em algumas aldeias localizadas na região de tríplice fronteira entre Brasil – Peru – Colômbia. Na pesquisa, busquei analisar como se dá o processo educativo das crianças Tikuna, a partir da cultura material deste povo. A investigação possibilitou a imersão em um contexto diferente, um caminho novo, uma possibilidade de conhecer não sobre a educação escolar indígena, mas sobre a educação indígena enquanto fenômeno social. Este universo único, singular, rico de saberes, conhecimentos, possibilidades, que é o universo indígena, converge de várias maneiras com minha história pessoal e a construção acadêmica, profissional e ontológica enquanto sujeito amazônico.

Ainda durante o mestrado, em 2001, iniciei minha vida profissional no ensino superior, trabalhando nas faculdades da iniciativa privada da cidade de Manaus/AM, na maior parte das vezes, em Curso de Pedagogia, ampliando e aprofundando conhecimentos junto aos(as) alunos(as) e resignificando e me reelaborando ontologicamente.

No entanto, na iniciativa privada não se tem investimento em pesquisa, como se tem nas universidades públicas que tem financiamento das agências de fomento local e federal como a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM e o CNPq. Prioriza-se o ensino e algumas ações bem pontuais de atividades de extensão. Por necessidade material de

existência e também por prazer em trabalhar colaborando na formação de futuros profissionais da educação, dediquei-me alguns anos às atividades de ensino a nível de graduação e pós-graduação *Latu Sensu*, além de algumas experiências administrativas como coordenadora de Estágio Supervisionado e de Curso de Pedagogia, nas faculdades particulares da capital do Amazonas.

Em 2014, houve concurso público para docentes pela Universidade Federal do Amazonas para trabalhar com componentes curriculares voltados para Metodologias de Ensino. Com a aprovação no concurso, iniciei as atividades profissionais na UFAM, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/ICSEZ, localizado no município de Parintins/AM, saindo da zona de conforto para mergulhar em novo município, nova realidade e novo contexto.

O impacto foi imediato já nos primeiros momentos de imersão nesta nova realidade sociocultural. Noção espaço-temporal diferente do ritmo acelerado e intenso da capital, Manaus. No município do interior, na ilha Tupinambarana², o ritmo de vida é diferente, “não se tem pressa para nada”. Tudo pára na hora do almoço. As atividades do comércio começam a normalizar a partir das 14h ou 15h e se estendem até o início da noite. Talvez para compensar a cesta³. Vive-se a vida social, profissional, mas vive-se também a vida em família. É possível fazer todas as refeições em casa com algumas paradas para repouso durante o dia. Oposto ao ritmo de vida que se tem na capital Manaus/AM, onde, não poucas vezes, a população sai para o trabalho de manhã cedo e só retorna ao final do dia, não sendo possível fazer as refeições em casa, devido a distância geográfica entre os bairros, o custo financeiro com a locomoção e o tempo que se esvai no trânsito intenso – congestionamento, minimizando a convivialidade familiar.

O local de trabalho, embora seja um polo da Universidade Federal do Amazonas, localizado no município de Parintins/AM, tem ritmos, lógicas e hábitos distintos, justificados pela sua localização cultural geográfica. Uma formalidade institucional quebrada pelas relações de vizinhança e compadrios e ao mesmo tempo com burocratização e institucionalização intensificadas e potencializadas para os que não participam deste circuito. Relações que são estabelecidas socialmente com base nas relações comunitárias conforme já apontado por Charles Wagley (1988) que afirma que cada comunidade tem seus próprios ritmos com elos de vizinhança, irmandade e de antipatias no caso de pertencimento a determinados grupos opostos

² O município de Parintins teve várias denominações desde sua fundação: Por se tratar de uma ilha e por ter sido habitada originalmente por indígenas tupinambás, a localidade é chamada de Ilha Tupinambarana.

³ Momento de descanso após o almoço. Hábito na localidade.

que se visibilizam nas relações profissionais institucionais. No caso específico, esta dinâmica social impulsiona a formação de novos grupos de trabalho e de pesquisa dentro da Instituição.

Ao final de 2014, próximo ao término do primeiro semestre de trabalho e imersão na cultura local, algumas estudantes manifestaram interesse em participar de projetos de extensão, nas modalidades do Programa Atividade Curricular de Extensão - PACE e/ou Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX, nas escolas do município de Parintins. A iniciativa surge após o trabalho com os componentes curriculares Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Geografia e, Metodologia do Ensino de Matemática nas quais se trabalhou fundamentos teóricos, buscando, além disso, construir, junto com os(as) alunos(as), algumas sugestões metodológicas e atividades.

Algumas alunas, interessadas em participar de projetos de extensão, afirmaram que percebiam, nas escolas, dificuldades dos(as) professores(as) em desenvolver atividades diferenciadas, contextualizadas e interdisciplinares com os(as) alunos(as), que considerassem sua realidade. Aceitou-se então o desafio daquele tipo de atividade de extensão que era novo, tendo em vista que, até aquele momento, antes do ingresso na UFAM, havia trabalhado muitos anos em faculdades da iniciativa privada da capital Manaus, nas quais não havia esse tipo de atividade, sendo priorizado o ensino, como já relatado.

No desenvolvimento destas atividades, percebeu-se a carência de metodologias diversificadas e que considerassem o contexto local amazônico e sociocultural híbrido, por essência, o qual participam e compartilham, enquanto sujeitos histórico-sociais, sujeitos provenientes de diferentes realidades socioculturais e linguísticas.

A partir de então, começamos a trabalhar semestralmente atividades de extensão, sempre objetivando a formação continuada dos professores(as) que já trabalhavam nas escolas públicas do município, partindo sempre da necessidade percebida na escola ou apresentada pelos sujeitos partícipes dela, como direção, gestão, corpo docente. Nas salas de aula, espaço promotor, produtor e socializador de conhecimentos com múltiplas linguagens e possibilidades de trabalho pedagógico, percebia a ausência de metodologias que considerassem o contexto complexo, híbrido, intercultural, conforme já relatado. Havia crianças indígenas matriculadas nas escolas, mas na sala de aula não se percebia trabalhos diferenciados que considerassem, por exemplo, a realidade destes e a pluralidade sociocultural constituída e constituinte da escola.

Ao constatar a falta de metodologias apropriadas que considerasse a pluralidade sociocultural do contexto local amazônico e a interdisciplinaridade e, as possibilidades de se trabalhar com materiais regionais, propôs-se, em 2015, o desenvolvimento de um projeto de

extensão sobre etnomatemática e as possibilidades de desenvolvimento de materiais pedagógicos regionais, em uma escola municipal. A opção por trabalhar com a matemática se deu por naquele momento ser uma das dificuldades de ensino-aprendizagem nas turmas e por trabalharmos no curso de Pedagogia com o componente curricular Metodologia do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho de extensão visava o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltados para o ensino da matemática, com os(as) alunos(as) matriculados(as) no 5º ano do Ensino Fundamental, por meio dos(as) professores(as), visando a superação do ensino tradicional por uma educação com práticas contextualizadas, que considerassem a diversidade sociocultural, a importância e possibilidade de se trabalhar com materiais concretos e regionais, tornando o conhecimento matemático mais significativo para os(as) alunos(as).

O objetivo era construir juntos aos(as) professores(as) de matemática materiais pedagógicos regionais considerando objetos do cotidiano, estimulando, por meio da etnomatemática e de tais materiais, como sementes regionais, por exemplo, o desenvolvimento das capacidades perceptivas, de expressão, criativas e críticas dos(as) alunos(as).

Tal trabalho se sustentava nos princípios sinestésicos de aprendizagem e na materialidade local, na cotidianidade dos(as) alunos(as) e professores(as), momento em que começamos a pensar e perceber as possibilidades de processos sinestésicos de aprendizagem que emergem em contextos amazônicos, por fora da lógica educacional ocidental⁴.

Outros trabalhos de extensão foram desenvolvidos nos anos de 2016 e 2017, cada ano em uma escola pública diferente, voltados para interdisciplinaridade e as contribuições metodológicas no processo ensino-aprendizagem. Além destes que eram desenvolvidos ao longo de todo o ano letivo, outros trabalhos eram semestrais, de curta duração.

Em uma das escolas, onde foram desenvolvidos projetos de extensão semestral, e que possuía o maior número de alunos(as) indígenas matriculados, percebemos que os(as) alunos(as) indígenas tinham dificuldade de comunicação, interação e aprendizagem, seja por dificuldade de se compreender e se expressar na língua portuguesa – sua segunda língua – seja por processo de exclusão, o que foi confirmado pela diretora. Segundo relatado pelos(as) professores(as) e direção da escola, um dos desafios em relação a educação intercultural estava em trabalhar com crianças indígenas pois os(as) professores(as), pedagogos(as) e técnicos-administrativos da escola não estavam preparados para trabalhar com este público. A escola

⁴ Este trabalho foi publicado em forma de artigo como o título “Etnomatemática em uma escola municipal de Parintins: desenvolvimento de materiais didáticos regionais”, pela Realize Editora, em 2015.

localizada em Parintins-AM, composta por turmas de pluralidade étnica e cultural, apresentava o predomínio de um ensino homogeneizante por parte da maioria dos(as) professores(as).

Elaboramos então, a partir das dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) indígenas e relatados pela diretora, um projeto de extensão que visava a capacitação dos(as) professores(as) com o objetivo de auxiliar os(as) mesmos(as) no trabalho pedagógico desenvolvido junto as crianças de culturas diferentes, etnias diferentes, ou seja, superando os desafios da realização do trabalho de alfabetização em contexto intercultural. Este trabalho foi desenvolvido em parceria com indígenas do povo Sateré-Mawé, que trabalhavam no setor de educação escolar indígena da secretaria municipal de educação, os quais colaboraram conosco na capacitação dos(as) professores(as) da escola para que estes(as) conseguissem desenvolver um melhor acompanhamento das crianças indígenas, melhorando a comunicação e planejamento.

O trabalho foi desenvolvido dialogando sobre educação intercultural com ênfase na educação indígena nas oficinas de capacitação dos(as) professores(as) voltado para o conhecimento da língua Sateré-Mawé. Trabalhamos material sobre a língua Sateré-Mawé, para possibilitar um início de comunicação dos(as) professores(as) com as crianças indígenas que ainda não dominavam a língua portuguesa, além de facilitar a interação entre os mesmos e entre as crianças.

No desenvolvimento das atividades os(as) professores(as) relataram que agora começavam a entender algumas situações de ensino e aprendizagem que aconteciam. Não é que os(as) alunos(as) não conseguissem aprender, apenas a sua forma de estruturação de pensamento, fala e escrita são diferentes dos usados na língua portuguesa, estando de acordo com os de sua cultura Sateré-Mawé. Este entendimento possibilitaria que os(as) mesmos(as) buscassem, a partir de então, formas diferenciadas de desenvolver um trabalho pedagógico mais inclusivo e de qualidade junto aos(as) alunos(as).

Quando utilizamos a expressão trabalho pedagógico (ANTUNES, 2001; FRANCO, 2017) consideramos que está aí inserido a prática pedagógica. Optamos neste trabalho por trabalhar com a expressão trabalho pedagógico por ter um conjunto de conhecimentos, de técnicas, de fazeres, de pensares sobre um objeto, especialmente quando se fala do contexto educativo escolar. Prática é uma expressão reducionista, remete ao pragmatismo que reduz toda a perspectiva do desenvolvimento do ser humano à prática. Consideramos que a prática, a realidade, o real concreto, podem ser trabalhados como ponto de partida e, o real abstrato como ponto de chegada, constituindo-se como novo ponto de partida.

Trabalho Pedagógico é um conceito mais rico epistemologicamente, por ser aberto. Prática pedagógica é um conceito mais fechado porque reduz todo conhecimento a ação. Nós temos a ação prática, mas temos a ação de pensamento e a sinestesia envolve as duas ações. Não se isola o pensamento da ação. O pensamento está na ação tanto quanto a ação está no pensamento. Uma não existe sem a outra. A sinestesia é este modo de relação com o mundo que não existe senão na própria relação. Ela não é mera percepção, o que será apresentado mais adiante.

A partir de tais percepções e de diálogos, os(as) professores(as) expressaram dificuldades para realizar trabalho que considerasse a realidade dos(as) alunos(as) indígenas que estudavam na escola. Ou seja, era necessário metodologias diferenciadas para se trabalhar determinados conteúdos de forma dinâmica, lúdica e que considerasse a diversidade cultural, que nem eram percebidas nas escolas onde desenvolvemos os projetos de extensão.

Havia uma situação de isolamento dos(as) alunos(as) indígenas nas salas de aula, o silêncio destes(as) nas atividades e aulas, decorrentes seja pela dificuldade de comunicação na língua portuguesa seja porque realmente não eram sequer percebidos(as). Um fato comum nas escolas onde desenvolvemos atividades de extensão foi percebido: as crianças indígenas negavam sua identidade étnica. Este fato, suscitou o questionamento sobre como o trabalho desenvolvido nas escolas urbanas contribui ou não no processo de construção identitária da criança indígena. Surge aqui a ideia inicial desta pesquisa de doutorado.

A vontade de pesquisar sobre estas crianças, sobre a constituição de sua identidade étnica, sobre como a metodologia do(a) professor(a) pode contribuir ou não no processo de (des)construção identitária da criança Sateré-Mawé que estuda em escola urbana passa a ser interesse de pesquisa para o doutorado, ou caso não fosse isso que estava acontecendo, qual fenômeno ou fato estaria ali se dando.

O problema inicial surge a partir de uma reflexão, de um questionamento, sobre a escolarização indígena e a formação dos(as) professores(as). Começamos a pesquisar sobre a educação escolar indígena na legislação e toda a reformulação que houve no sistema educacional a partir da Constituição de 1988. O que constatamos naquele momento, é que a prioridade na formação de professores(as) para trabalharem com a escolarização indígena era voltada especificamente para professores(as) indígenas, mas os(as) professores(as) que atuavam nas escolas urbanas localizadas nos municípios/cidades não eram o foco principal dentro da legislação. A prioridade com a formação dos(as) professores(as) indígenas era para que estes voltassem para suas áreas, para as aldeias/comunidades, para que lá desenvolvessem

seus trabalhos. Mas e os(as) professores(as) que estavam atuando nas escolas urbanas e que tinham inseridos em sala de aula, crianças indígenas? Como é que esses(as) professores(as) teriam condição de desenvolver um trabalho de inclusão, de inserção dessa criança, considerando as suas especificidades, as suas epistemologias próprias, seus processos próprios de construção do conhecimento?

Como esse processo educativo, que não considera a diversidade cultural indígena, interfere no processo de constituição do sujeito indígena, da sua identidade? Esse foi o problema que deu início a essa pesquisa. Neste contexto, lançou-se o desafio de discutir sobre a “Educação Indígena em Escolas Urbanas: as mediações pedagógicas e a (des)construção identitária Sateré-Mawé no Baixo Amazonas”, inicialmente no município de Parintins/AM. No percurso, definiu-se como objetivo geral compreender o processo educativo e social que envolve a (des)construção identitária indígena Sateré-Mawé a partir das mediações didáticas em espaços escolares urbanos entre indígenas e não-indígenas.

Para tanto, os objetivos específicos foram traçados buscando: 1) Analisar a historicidade da educação escolar formal e indígena que ocorre em espaço urbano nos municípios de Parintins/AM e em Barreirinha/AM, levando em consideração a dinâmica das relações culturais, sociais, políticas e educacionais elaboradas em espaço escolar urbano – não-indígena/AM através de seus atores sociais; 2) Conhecer o imaginário social indígena sobre os processos próprios de aprendizagem e da sociedade nacional; 3) Identificar os aspectos que diferenciam as práticas educacionais e as mediações didáticas que impactam na (des)construção da identidade Sateré Mawé em escolas não-indígenas; 4) Contextualizar os aspectos da (des)construção identitária indígena Sateré-Mawé, levando em consideração o processo de educação escolar formal na relação com a interculturalidade.

Ao ingressar com esta proposta de pesquisa no Programa de Doutorado em Educação-PPGE, da Faculdade de Educação – FAGED, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, em 2018, houve a possibilidade de participar de um processo seletivo para cursar doutorado sanduíche na França pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/CNPq.

Participou-se do processo seletivo com anuência da orientadora, com aprovação para cursar doutorado sanduíche na Universidade D’Artois - França, sob orientação do Professor Dr. Olivier Meunier. A escolha desta universidade se deu pela possibilidade de aprofundar conhecimentos teóricos metodológicos sobre a temática proposta e a escolha do professor

orientador deu-se pela relevância de sua produção intelectual acadêmica na área da inter/transdisciplinaridade, identidade e por haver desenvolvido pesquisas e trabalhos com indígenas do Brasil, inclusive em São Gabriel da Cachoeira – AM, e em outros países.

Antes de dar início ao doutorado sanduíche, fomos em busca de obter autorização junto as lideranças Sateré-Mawé para pesquisa de campo a ser realizada no retorno das atividades na França. Contatei então o senhor Obadias Batista Garcia, Presidente do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé - CGTSM, e ao apresentarmos a proposta para ele e para outros indígenas presentes na sede deste Conselho em Parintins, o mesmo falou da importância de se desenvolver este estudo porque as crianças Sateré-Mawé realmente tinham dificuldades nas escolas das cidades, sofriam discriminação e não eram respeitadas como indígenas. No entanto, pediu para que a pesquisa fosse desenvolvida no município de Barreirinha/AM, localizado a 41,6 km distante de Parintins/AM, por ser a localidade que estava mais carente deste tipo de estudo, tendo em vista que as pesquisas sobre os Sateré-Mawé eram normalmente desenvolvidas ou nas áreas indígenas ou no município de Parintins/AM, não havendo muito interesse em estudar os Sateré-Mawé no município de Barreirinha/AM.

A pesquisa foi então desenvolvida na região denominada, geograficamente, de Baixo Amazonas⁵, no município de Barreirinha/AM, distante da capital Manaus 330km em linha reta.

Como já havia sido desenvolvido trabalho junto aos(as) professores(as) do município de Barreirinha/AM pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, seja como coordenadora local seja como docente em alguns componentes curriculares, além de acompanhar o desenvolvimento de atividades de extensão desenvolvidas por outros(as) colegas professores(as) nesta localidade, sabia que as crianças Sateré-Mawé residentes neste município também passavam por dificuldades nas escolas o que levou a aceitação do desafio de pesquisar neste município.

Para o desenvolvimento do trabalho, fiz a opção metodológica pelos preceitos da concepção hermenêutica-dialética crítica por considerar que os participantes da pesquisa são sujeitos de relações intersubjetivas, que possibilita, por meio da compreensão (hermenêutica), estabelecer uma atitude crítica (dialética) que considera o conflito e a contradição.

A posição hermenêutica de Gadamer (1999) aproxima-se da dialética marxista crítica proposta por Habermas (1987), na ou à medida em que a colaboração de ambos, dentro do movimento hermenêutico-dialético, possibilita uma reflexão fecunda na condução do processo,

⁵ Baixo Amazonas é a sub-região composta pelos municípios de Boa Vista do Ramos, Barreirinha, São Sebastião do Uatumã, Nhamundá, Urucará, Maués e Parintins (BARTOLI, 2020).

ao mesmo tempo compreensivo e crítico de análise da realidade social, e jamais reduzida a uma simples teoria de tratamento de dados (STEIN, 1987).

O ponto de encontro está na estrutura polar da reflexão, a que ou qual “[...] tem como propriedade ser, em si, enquanto se relaciona com o outro; produzir identidade justamente pela oposição, [assim], apenas a reflexão crítica *acentua o contraste*, a diferença e a reflexão hermenêutica, *acentua a identidade*” (STEIN, 1987, p. 102-103).

Ao considerar neste trabalho não apenas uma realidade, a dos Sateré-Mawé, constituída e entrelaçada com diversas realidades que se cruzam, que se entrelaçam, que se constituem a partir do outro, o conceito de rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 1995) se mostra mais condizente com a perspectiva da transrealidade (LEVINAS, 1993; ALMEIDA, 2018) adotada neste trabalho.

O rizoma é um conceito da biologia que se refere a um tipo de caule vegetal, não sendo o caule principal, mas uma espécie de ramificação com vários capilares, representando um modelo de realização da multiplicidade, de novas formas e possibilidades sempre abertas (DELEUZE&GUATTARI, 1995).

Ontologicamente, pensamos o rizoma no processo de relação com a multiplicidade e a diferença étnica-cultural, em uma realidade heterogênea, aberta, em permanente construção, como é a realidade amazônica, assim como as demais sociedades, em permanente construção.

Fazer pesquisa com um povo indígena, historicamente migrado de seus locais de origem para outros territórios e, atualmente, de territórios indígenas demarcados para áreas urbanas, requer uma metodologia de pesquisa que dê a possibilidade de análise e compreensão das interações, conexões sociais que se estabelecem entre os sujeitos sócio-históricos das diversas realidades e suas consequências, rupturas e superações. Assim optamos pelo método cartográfico (DELEUZE E GUATTARI, 1995; OLIVEIRA; COSTA E SILVA, 2020a; 2020b; PASSOS, KASTRUB E ESCOSSIA, 2015; KASTRUP, 2015; LEMOS E OLIVEIRA, 2017; COSTA E AMORIM, 2019) que se apresentou como coerente com este trabalho por ser um método que propõe acompanhar processos e não de representar.

Uma das principais características da cartografia é a complexidade a partir da qual surgem novos saberes, epistemologias, percepções, entendimentos, perspectivas, de uma ou várias realidades complexas e não-duais presentes no rizoma amazônico. O “[...] sentido da cartografia é, então, a conexão de redes, o acompanhamento de percursos e a implicação em processos de produção” (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020a, p. 18), que nos leva a

cartografar buscando compreender os entrecruzamentos, as redes que são tecidas e o que daí emerge enquanto comum e inerente a todos os seres humanos.

Enquanto pesquisadora, permiti movimentar, buscar, fazer novos questionamentos do até então pensado para a pesquisa, chegando a traçar um caminho dado pelas circunstâncias, como um mapa que foi sendo desenhado sem fim definido, apenas prestando atenção nas realidades e paisagens que se relacionavam e transpassavam, o que gerou novos significados para a pesquisa.

O conceito de rizoma, trabalhado por Deleuze e Guattari (1995), possibilitou essa liberdade no movimentar-me enquanto pesquisadora e se mostrou, conceitualmente, como um caminho possível, na medida em que possibilita uma aproximação da realidade complexa Sateré-Mawé, composta por diferentes dimensões (material e espiritual) e em constante relação com as outras realidades (indígenas e não-indígenas), em uma relação que podemos chamar de transrealidade (LEVINAS, 1993; ALMEIDA, 2018).

Os Sateré-Mawé saem de seus territórios de origem e se ramificam por diferentes espaços, estabelecendo relações complexas com o contexto sociocultural no qual estão inseridos, mas não somente eles. Não-indígenas como caboclos, ribeirinhos, remanescentes de quilombolas, também fazem este mesmo movimento migratório, ramificando, também, por diferentes espaços urbanos, na região, no Brasil e no mundo.

Essas múltiplas relações e conexões, que se estabelecem em realidades complexas, caracterizam um rizoma no qual cada conjunto complexo de traços expressa as ramificações de determinado núcleo familiar Sateré-Mawé ou outro grupo étnico/cultural que se fixam na área urbana, relacionando-se com uma multiplicidade de realidades conectadas entre si.

A partir do conceito de rizoma, cada foco, cada pedaço dessa conexão em rede é um centro. O fragmento, neste caso os Sateré-Mawé, inseridos na escola urbana, localizada no município de Barreirinha - AM, adquire a centralidade que estabelece uma relação com os demais fragmentos (sujeitos e realidades indígenas e não-indígenas), formando conexões, redes de saberes, epistemologias, abertas como um rizoma.

O conceito de rizoma remete à multiplicidade, transversalidade, transdisciplinaridade (DELEUZE&GUATTARI, 1995), conceitos adotados neste trabalho. O rizoma caracteriza as múltiplas conexões, bifurcações entre saberes, epistemologias que são produzidas a todo momento e são/estão interligados entre si, por meio de ramificações horizontais e proliferação desordenada.

Essas múltiplas conexões ocorrem nos mais diversos espaços socioculturais dentre os quais destacaremos os espaços educativos, onde existe o processo de escolarização formal Sateré-Mawé na cidade de Barreirinha-AM.

Pensamos o sistema educacional e o processo de escolarização Sateré-Mawé a partir da ideia de totalidade complexa e dinâmica implicada pelas diferentes realidades e dimensões sociais, educacionais, culturais, políticas e econômicas.

Quando os processos educativos/escolares de indígenas e não-indígenas se encontram, eles podem se desdobrar e criar outros processos e, conseqüentemente, sistemas capazes de criar ou fazer emergir processos pedagógicos decolonizantes, como os processos sinestésicos de aprendizagem, que é possível a partir da interconexão e incorporação de diferentes lógicas e categorias condizentes com os princípios propostos por Deleuze e Guattari (1995): conexão (1º princípio), heterogeneidade (2º princípio) e multiplicidade (3º princípio) do rizoma.

Ressalta-se que a sinestesia emerge na busca destes objetivos, momento em que percebi a possibilidade de considerar os princípios sinestésicos presentes na realidade indígena, no trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) professores(as).

No desenvolvimento desta pesquisa foram feitos, em diversos momentos, o estado da arte, até abril/2022, com o objetivo de verificar se já havia pesquisa desenvolvida sobre sinestesia especificamente voltada para realidades indígenas, principalmente para os Sateré-Mawé.

Os descritores utilizados na pesquisa e análise foram “Sateré-mawé – identidade – sinestesia - mediações pedagógicas - educação indígena”. Nós utilizamos esses descritores para pesquisa no banco de dados da CAPES e da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Pesquisando os descritores “identidade e educação indígena”, encontramos como resultado 197 (cento e noventa e sete) trabalhos. Posteriormente, ampliamos a pesquisa, inserindo os descritores “identidade - educação indígena - mediações pedagógicas”, reduzindo o resultado. Quando pesquisamos somente o descritor “sinestesia”, isolado, conseguimos encontrar 88 resultados, dentre os quais, apenas cinco eram específicos para educação. Combinando os descritores “sinestesia - Sateré-mawé”, não houve nenhum resultado encontrado.

O estado da arte realizado apontou que há muitos trabalhos publicados sobre sinestesia, mas são voltados para o corpo e movimento, ou para a área da linguística. Voltados para as propostas metodológicas em sala de aula, encontramos um trabalho dentre os 5 (cinco) que constam sobre educação, porém este trabalho é mais voltado para o corpo e movimento, para a

área de educação física. A partir destes resultados encontrados, confirmamos com isso que esse seria um caminho possível para uma proposta de tese.

Na busca de construção do trabalho e de definição e caminho teórico a ser adotado, dialogamos com alguns teóricos sobre os diversos conceitos trabalhados. Pesquisar e refletir sobre os sateré-mawé nos indica que há no mínimo duas culturas envolvidas: a da pesquisadora e a dos Sateré-mawé. Quando falamos de não-indígenas, estamos nos referindo a uma pluralidade sociocultural e linguística, não sendo possível uma homogeneização. Entre os não-indígenas temos os remanescentes de quilombolas, os ribeirinhos, os caboclos, as crianças que são provenientes de outras regiões do país, crianças estrangeiras, que estão presentes em sala de aula. Quando nos referimos ou quando usamos a expressão não-indígena, estamos nos referindo a essa pluralidade de realidade socioculturais e linguísticas presentes em sala de aula.

Embora a pesquisa tenha como foco principal os sateré-mawé, quando analisamos as realidades, a diversidade e a metodologia, consideramos essa diversidade ali presente. O que nos ajudou a refletir sobre isso? As leituras dos teóricos sobre cultura, interculturalidade, intertransculturalidade (perspectiva teórica trabalhada por Olivier Meunier), e transculturalidade. Optamos, a partir da discussão sobre esses conceitos, trabalhar a partir do conceito de transculturalidade.

Embora saibamos da relevância do conceito de interculturalidade e inter/transculturalidade, consideramos que o ‘Inter’ está presente, subjacente, implícito em toda relação interpessoal. Na relação com o outro, já existe o ‘inter’, mas, para além disso, existe o transcultural, que aquilo que perpassa, que é aquilo subjacente a todas as culturas, aquilo que é compartilhado, aquilo que é vivenciado, que está transpassando a todas as culturas. Então para nós, este conceito de transculturalidade é o que melhor atende, no momento, a esta pesquisa especificamente.

A partir das culturas que estão em um processo de relação, existem diferentes realidades, quais sejam: a realidade da cultura dos remanescentes de quilombolas, dos indígenas especificamente dos Sateré-mawé, dos caboclos, dos ribeirinhos, ou seja, uma diversidade de realidades socioculturais e linguísticas que tem sua lógica própria, suas epistemologias próprias, que tem sentido e significados, epistemologias e, uma forma de perceber e de se expressar no mundo bem específico de sua cultura. Dentro de cada realidade desta, há diferentes níveis de realidade. O que nos ajudou a entender melhor como é que se dá, como é que vai sendo tecida essa relação entre sujeitos tão diferentes, foi Nicolescu (2000), a partir da discussão deles sobre

a realidade e os diferentes níveis de realidade e sobre a transculturalidade que vai sendo tecida, que vai perpassando todo esse processo.

A partir do conceito de transculturalidade (WELSCH, 1999) e da discussão sobre a realidade e os níveis de realidade, adotamos o conceito de transrealidade. Esse conceito de transrealidade já foi trabalhado por Nicolescu (2000) e no contexto da Amazônia por Almeida (2018) em uma pesquisa desenvolvida em Presidente Figueiredo, voltada para educação do campo.

Sobre identidade, consideramos o conceito de identidade híbrida trabalhado por Canclini (1990) pelo fato de que a totalidade, a realidade amazônica, é integrada, interligada, o que faz dos seus sujeitos seres híbridos, constituídos não somente por uma cultura e em uma realidade mas pela pluralidade destas, uma miríade de conexões que constitui os sujeitos amazônicos, as realidades amazônicas. Sobre os Sateré-mawé que é o foco principal, nós elencamos aqui, os principais que nós trabalhamos e tem uma larga produção na área.

Sobre a sinestesia, a maior parte da produção não está em português, havendo poucas traduções para o idioma. O que existe em português é mais voltado para área de linguística ou para a questão do corpo e movimento. A discussão e o conceito de decolonialidade embora não apareça explicitamente na escrita da tese, influenciou na construção deste trabalho.

Analizamos ainda, dentro da legislação, o que tinha voltado para educação escolar indígena e se havia qualquer indício de sinestesia, de processo sinestésico de aprendizagem. Na busca de material para análise e compreensão de um possível processo sinestésico de aprendizagem, foi feita além da pesquisa bibliográfica, coleta de dados por meio de observação sistemática do trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) professores(as) junto as crianças nas salas de aula selecionadas nesta pesquisa, aplicação de questionário com professores(as) e pais/responsáveis, entrevista semiestruturada com os(as) professores(as), e produção de imagens pelas crianças. Optou-se por não trabalhar nenhum material escrito com as crianças, porque algumas delas ainda estavam em processo de alfabetização e não conseguiriam escrever nenhum texto, por mais simples que fosse. Poucas já sabiam ler e escrever, uma parte ainda estava aprendendo as famílias silábicas e outras não conseguiam escrever o próprio nome, precisavam copiar de um modelo existente em seu caderno.

A partir desta realidade, a opção metodológica de coletar os dados a partir de desenhos foi reforçada porque as crianças também falam por meio da expressão pictórica. Construímos então um roteiro de atividades com as crianças, que seriam aplicadas pelos(as) professores(as) sob minha orientação. A coleta de dados com as crianças foi organizada em 4(quatro) blocos

de desenhos: no primeiro bloco, dividido em 4(quatro) desenhos, propomos às crianças desenharem sobre sua origem e localidade. Porém, ao aplicar as atividades, percebemos que os desenhos do bloco acabaram ficando repetitivos e geraria um excesso de material desnecessário para a análise, quando poderíamos condensar cada bloco em um só desenho.

No primeiro bloco em que havíamos planejado quatro desenhos, quais sejam: como é o seu lugar de origem, o lugar onde você vive hoje, a família no seu lugar preferido e, seu lugar de origem, percebemos que começou a ser gerado uma certa dificuldade porque havia crianças que seu lugar de origem e o local onde vivem é o mesmo. Isto ia gerar dois desenhos, sem necessidade, e que dificultaria a sistematização e a análise qualitativa dos dados coletados.

Outro desenho do bloco seria desenhar sua família no seu lugar preferido. Como elas ainda estão na faixa etária de 9(nove) anos, seu lugar preferido está relacionado ao lugar onde moram. Optou-se então por mesclar os desenhos, pedindo as crianças que as desenhassem com sua família no seu lugar de origem.

No segundo bloco, planejamos também 4(quatro) desenhos sobre a escola, quais sejam: desenhar a sua escola, a sua atividade preferida na escola, você dentro de sua escola e, você e seus colegas dentro da escola. Desenhar a escola ia ficar muito vago. O que queria que ela desenhasse de dentro da escola uma vez que eu estava investigando os processos educativos, os processos pedagógicos? Não interessava que a criança desenhasse só o prédio. No segundo desenho, a atividade preferida na escola, já nos deixava mais próximos do que queríamos coletar de dados. No terceiro, “desenhar você dentro da escola”, nos levou a pensar que se a criança vai desenhar a atividade preferida, ela já estaria inclusa na atividade, não sendo necessário pedir pra ela fazer um outro desenho dela dentro da escola. O desenho da criança e seus colegas dentro da escola já apareceria no desenho sobre a atividade preferida, até porque a criança vive no coletivo, na turma. Então sintetizamos a proposta dos quatro desenhos em um só: desenha a sua aula preferida na escola.

No terceiro bloco, solicitamos que as crianças desenhassem sobre os(as) professores(as) e as metodologias. Mas quando a criança fosse desenhar a sua aula preferida, já estaria contemplando a proposta deste bloco.

No quarto bloco, sobre questões gerais, estava planejado que as crianças desenhassem sobre a natureza e sobre o que sonhavam em ser quando crescer, o que, no desenvolvimento da pesquisa, percebemos ser desnecessário. Então substituímos o terceiro e quarto bloco por um único desenho que tinha relação direta com a pesquisa que era sobre a diversidade cultural presente em sala de aula. Conseguimos, assim, reduzir a quantidade de desenhos e aumentar a qualidade atendendo a necessidade da pesquisa.

Para realização da coleta de dados, consideramos a necessidade de definir a escola, os(as) professores(as), pais/responsáveis e crianças. Assim, para definição da escola, analisamos a distribuição de matrículas no Estado do Amazonas, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e verificamos que, em Barreirinha, há maior predominância de matrículas nas escolas da rede municipal de ensino.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresentou a maior participação, com 71,6% das matrículas, sendo seguida pela rede estadual, com 20,5% das matrículas. Nos anos finais, a rede municipal apresentou a maior participação, com 48,0% das matrículas, sendo seguida pela rede estadual com 46,0% das matrículas [...] (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021, p. 22)

Tais informações justificam a escolha de escolas municipais do município de Barreirinha, por ter, potencialmente, maiores chances de um maior número de crianças indígenas matriculadas nestas escolas.

Ao fazer levantamento sobre quantas escolas municipais há no município e qual segmento de ensino atende, verificou-se que são ao todo cinco escolas, as quais denominamos Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E. A escola A atende Ensino Fundamental I até o 3º ano, a escola B atende do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, a escola C atende Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola D atende creche e educação infantil, a escola E, inaugurada no ano de 2022, atende somente a educação infantil.

Como pretendia analisar, neste trabalho, as mediações pedagógicas dos(das) professores(as) e como isso poderia contribuir no processo de constituição da identidade do sujeito indígena, optou-se por trabalhar com professores(as) do Ensino Fundamental I por entendermos que é neste segmento de ensino que as crianças estão em processo de constituição de sua identidade.

Outro fator que justifica a escolha deste segmento de ensino está relacionado a formação dos (as) professores (as) e ao que se busca analisar neste estudo, que é a emergência de processos pedagógicos diferenciados em contexto transcultural. No Ensino Fundamental I, os(as) professores(as) são, em sua maioria, formados em cursos que priorizam metodologias de ensino como Pedagogia ou Normal Superior, por exemplo, o que nos dá maiores possibilidades de encontrar trabalhos pedagógicos mais diferenciados e lúdicos, adequados a faixa etária das crianças.

Logo, como critério de inclusão e escolha das escolas, optou-se por trabalhar nas escolas municipais denominadas de A e B por serem as duas escolas que atendem o Ensino

Fundamental I na rede municipal de ensino e que têm crianças indígenas matriculadas. Em 2022, a escola A possuía 26 (vinte e seis) e a escola B possuía 14 (catorze) crianças indígenas matriculadas, distribuídas em todas as turmas. Como critério de exclusão, não trabalhamos com as Escolas C, D e E por não trabalharem com Ensino Fundamental I, atendendo somente Educação Infantil, Ensino Fundamental II e EJA.

Como critério de inclusão das crianças, optamos por selecionar turmas em que houvesse crianças indígenas matriculadas no Ensino Fundamental I das Escolas A e B. Na escola A, que atende do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, optamos por trabalhar com as turmas do 3º ano. Em 2022, a escola tinha duas turmas de 3º ano no turno matutino, as quais denominamos Turma Alfa A e Turma Beta A e, duas no turno vespertino, as quais denominamos Turma Gama A e Turma Delta A. Somente a turma Gama A não tinha crianças Sateré-Mawé matriculadas.

As turmas Alfa A e Beta A possuíam, ambas, 14 (catorze) crianças matriculadas, dentre as quais 2 (duas) indígenas em cada turma. A turma Delta A possuía 23 (vinte e três) crianças matriculadas, sendo 3 (três) indígenas.

Na escola B, que atende do 1º ao 4º ano do ensino fundamental I, optamos por trabalhar com as turmas do 4º ano. A escola tinha também duas turmas de 4º ano no turno matutino e duas no turno vespertino, no entanto, somente em uma turma de cada turno havia crianças Sateré-Mawé matriculadas. A turma da manhã denominamos Alfa B e, a turma da tarde, Beta B. A turma Alfa B possuía 28 (vinte e oito) crianças matriculadas dentre as quais 2 (duas) indígenas e a turma Beta B, tinha 29 (vinte e nove) crianças, dentre as quais 3 (três) indígenas.

Na Escola A, trabalhamos com 3 (três) turmas de 3º ano e com 09 (nove) professores(as) que trabalhavam nas turmas. Na Escola B, trabalhamos com 2 (duas) turmas de 4º ano nas quais trabalhavam 6 (seis) professores(as) com as turmas. Por motivo de saúde, foi excluído(a) um(a) professor(a), que, na ocasião da pesquisa, encontrava-se afastado(a) das atividades profissionais, com atestado médico. Dentre os(as) professores(as) participantes desta pesquisa, nenhum(a) se declarou ou se reconheceu indígena.

Quanto a formação acadêmica destes(as) 14 (catorze) professores(as) participantes da pesquisa, temos:

Graduação em Pedagogia: - 01 cursando Pedagogia pela UFAM; - 04 com Graduação em Pedagogia concluída dentre os quais 02 cursaram em faculdade particular, 01 pela UFAM e 01 pela UEA; - 01 com Graduação em Pedagogia e Especialização pela UFAM.

Graduação em Normal Superior: - **01** com graduação e especialização (em curso com ênfase em educação) cursado pela UEA, cursando mestrado em educação em uma universidade do Chile.

Graduação em Letras Língua Portuguesa: - **01** com graduação concluída pela UEA, com especialização (em curso com ênfase em educação) por uma faculdade particular em formato EAD.

Graduação em Educação Física: - **01** com graduação concluída pela UFAM e, - **01** com graduação em educação física pela UFAM e especialização (em curso com ênfase em educação) por uma faculdade particular.

Graduação em Matemática: - **01** com graduação em matemática concluída pela UEA e, - **01** com graduação concluída pela UEA e especialização (em curso com ênfase em educação) por uma faculdade particular.

Com dupla graduação: - **01** graduado(a) em Normal Superior e em Matemática, ambos os cursos pela UEA.

Com tripla formação a nível de graduação: - **01** com graduação em Normal Superior (UEA), Química (UEA) e Matemática (cursando em uma faculdade particular), cursando especialização (em curso com ênfase em educação) por uma faculdade particular.

O critério de inclusão utilizado para definição de professores(as) é que estes estivessem em pleno exercício de suas atividades nas Escolas A e B e atuando no Ensino Fundamental I em turmas onde houvesse crianças indígenas matriculadas.

Como critério de exclusão, não trabalhamos com os(as) professores(as) das Escolas C, D e E. Optou-se por não trabalhar com professores(as) da rede estadual de ensino. Também não se pretendeu trabalhar com professores(as) que estivessem afastados de suas atividades nas escolas pesquisadas, o que excluiu da pesquisa e coleta de dados uma docente da Escola B, por esta ter adoecido e se ausentado com atestado médico.

A coleta de dados com os(as) professores(as) ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas por possibilitar um diálogo mais aberto com complementação de questões durante a entrevista. Foram aplicados também questionários com objetivo de complementar informações que não se adequam a técnica de entrevista.

Para os pais, utilizou-se como critério de inclusão: serem pais das crianças das escolas selecionadas (A e B) e que seus filhos estivessem estudando nas turmas do Ensino Fundamental I selecionadas, onde havia crianças indígenas matriculadas.

Como critério de exclusão, optou-se por não trabalhar com os pais que não compareceram a reunião quando convidados para tratar sobre a pesquisa. As crianças as quais os pais não compareceram a escola, também não tiveram seu material selecionado e analisado devido a ausência de autorização dos responsáveis, embora estas tenham participado das atividades de produção de desenho proposta pelos(as) professores(as), por solicitação da pesquisadora.

Aplicou-se somente o questionário com os pais e/ou responsáveis em reunião realizada na escola, momento em que foi explicado para os(as) mesmos(as) sobre a pesquisa, objetivando obter a autorização por meio da assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), além do Termo de Assentimento, autorizando a coleta de dados junto as crianças por meio de produção de desenhos. Compareceram na escola para participarem da pesquisa, cerca de 50% (cinquenta por cento) dos pais das turmas selecionadas.

Foi planejada aplicação de entrevista com os pais/responsáveis, com construção do roteiro de entrevista e aprovação do mesmo pelo CONEP, no entanto, decidi pela não aplicação das entrevistas pela dificuldade de se conseguir a presença dos(as) mesmos(as) nas escolas mais de uma vez, seja por motivo de trabalho, seja por dificuldade de deslocamento dos mesmos. Além disto, aplicar questionário e entrevista em uma só reunião não seria possível.

A opção metodológica de coletar dados juntos a professores(as), crianças e pais, deu-se em virtude da possibilidade de confirmação ou não dos fatos observados e dos dados coletados.

A coleta e análise dos materiais coletados junto aos participantes da pesquisa não teve a intenção de buscar verdades, consciente de que a pesquisadora pertence a um universo sociocultural desagregador e fragmentador por essência, mas, segundo a tradição compreensiva de Simmel (2006), Weber (2016) e Maffesoli (2018), a discussão neste trabalho considerará possíveis “verdades” aproximativas por se tratar de pesquisa referente as realidades diferentes, dentre as quais se destaca a dos Sateré-Mawé, diferente da realidade da pesquisadora.

Entendendo que os sujeitos pertencem a contextos sócio-históricos diferentes, percebem e atribuem sentidos e significados diferentes ao mesmo contexto, fato, acontecimento, palavra, conceito, resultado dos diferentes contextos e posições onde se inserem, optou-se por fazer análise qualitativa dos dados, das ligações entre conceitos, categorias e buscando encontrar pressupostos teóricos-metodológicos que confirmem ou não a presença de processos educativos diferenciados em contexto amazônico e como isto contribui na constituição da identidade étnica/cultural da criança Sateré-Mawé.

Desse modo, ao analisarmos as mediações pedagógicas dos(das) professores(as), a pesquisa de campo foi apontando um outro caminho possível, que acrescentou um viés não pensado, anteriormente, que é o da possibilidade de processos sinestésicos de educação que emergem em contexto em que há relação que podemos denominar de inter-transrealidades.

Esse outro caminho possível, percebido na pesquisa de campo, levou-nos a reformulação e redirecionamento da pesquisa proposta inicialmente e consequentemente de seu título que passa a ser “Processos sinestésicos de aprendizagem no rizoma amazônico: uma análise a partir da escolarização Sateré-Mawé”. A partir deste redirecionamento da pesquisa, buscamos agora, como objetivo geral, analisar os processos educativos diferenciados de educação que emergem em contexto transcultural e as mediações pedagógicas na construção identitária Sateré-Mawé. Como objetivos específicos, 1) Analisar os processos diferenciados de educação indígena Sateré-Mawé e dos não-indígenas e as contradições históricas da educação formal nas escolas urbanas; 2) Analisar as mediações pedagógicas e suas contribuições no processo de construção identitária Sateré-Mawé; 3) Discutir as mediações pedagógicas diferenciadas que emergem nas relações transculturais entre indígenas e não-indígenas na escola urbana.

O reformular e redirecionamento da pesquisa não tem a pretensão de buscar uma verdade, mas uma aproximação relativa do fato observado. Assim, como Maffesoli, “[...] em vez de querer, de maneira ilusória, apreender firmemente um objeto, explicá-lo e esgotá-lo, contentar-se em descrever seus contornos, seus movimentos, suas hesitações, seus êxitos e seus diversos sobressaltos [...]” (2018, p. 9) já será uma conquista satisfatória.

O ponto de vista expresso em um trabalho reflete não o ponto de vista de um sujeito, mas a relação que se estabelece entre os sujeitos intersubjetivos. Logo, expressa-se a ficção de um mundo possível, a imaginação de uma experiência que pode ser validada ou não pela realidade e seus sujeitos socioculturais (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Neste sentido, considera-se, em hipótese que: 1. O processo educativo transcultural, se existente nas escolas urbanas, colabora na construção identitária do sujeito indígena, 2. Os espaços transculturais e de ressignificação identitária, como a escola, podem possibilitar o diálogo entre processos globalizantes de educação e a educação Sateré-Mawé se considerar as diferentes realidades socioculturais e linguísticas que compõem o rizoma amazônico, 3. é possível um trabalho pedagógico diferenciado e inclusivo que considere processos sinestésicos de aprendizagem, considerando o caráter sinestésico do ser humano.

Nesta busca de entendimento, diferenças se sobressaem, mas também pontos semelhantes. Indígenas e não-indígenas, embora pertençam a universos socioculturais diferentes, possuem algo em comum, são humanos e, enquanto humanos, possuem algo que os

identifica e que serve de ponto de apoio para que se estabeleça um compartilhamento de sentidos e significados diversos e possíveis, entre os povos.

Não parece ser possível fazer afirmações conclusivas entre universos culturais diferentes, pertencendo a pesquisadora a uma cultura fragmentada por essência. Mas se busca encontrar um caminho possível de aproximação entre esses dois universos socioculturais (indígenas e não-indígenas – caboclos, ribeirinhos etc), algo que os aproxime. Para tanto, buscou-se algo que, em essência, seja natural da condição humana.

Procurou-se caminhos possíveis, o que é universal, o que é comum, o que possibilitaria um trabalho mais equânime, humano, inclusivo, de trocas qualitativas e engrandecedoras do humano e de todas as suas potencialidades, independente de raça, credo, cor, etnia, nacionalidade, sexo e, conseqüentemente, a sinestesia e os processos de aprendizagem, daí decorrentes, apresentou-se como um caminho viável e possível, sem, no entanto, desconsiderar ou ignorar as diferenças.

Foi esta busca do que há em comum, do que há de semelhante, sem negar que é na diferença que está a riqueza e que a educação intercultural é um caminho permeado de tensões e conflitos, que buscamos desenvolver as reflexões neste trabalho. O eixo que se buscou foi um possível ponto de interseção, um ponto em comum que viabilizasse uma aprendizagem compartilhada e significativa para todos os envolvidos, a partir da emergência de metodologias diferenciadas que viabilizem um trabalho pedagógico diferenciado e decolonizante.

Se considerarmos o processo educativo horizontal que se dá de criança a criança, por exemplo, e que os processos educativos indígenas se dão por observação e sinestesia, é possível considerar uma educação diferenciada nas escolas urbanas que considere na dinâmica escolar processos educativos sinestésicos oriundos da realidade indígena e que contribuiriam com processos de aprendizagem mais amplos.

Os processos sinestésicos de aprendizagem, em tese, possibilitam o compartilhamento da condição humana, identificando e aproximando os sujeitos entre si e com os demais seres do planeta e, porque não dizer, com o próprio planeta e tudo o que o constitui.

Todas as culturas possuem processos próprios e específicos de aprendizagem que podem ser compartilhados e apreendidos, quebrando a colonialidade do saber, do poder e do ser (DUSSEL, 1980; 1993; WALSH, 2005; 2006; 2013; BALLESTRIN, 2013). Nesta perspectiva, processos diferenciados de educação e diferentes possibilidades pedagógicas emergem nas relações transculturais que vão sendo tecidas nos espaços educativos formais, como a escola,

onde os Sateré-Mawé estão inseridos e que contribui, significativamente, no processo de ressignificação de sua identidade.

É indiscutível que epistemes têm sido invisibilizadas e subalternizadas. Em hipótese, uma possibilidade de superação deste silenciamento e ocultamento que emerge da realidade Sateré-Mawé é a proposta sinestésica de aprendizagem que viabiliza a emergência de saberes invisibilizados, invertendo-se assim a lógica educacional ocidental eurocêntrica, adotada, e trazendo a tona as memórias, as relações dos sujeitos entre si, recobrando histórias, personagens, momentos e ações que permitem a troca de saberes, de sentimentos, em uma troca equitativa.

A partir do exposto nossa proposta de tese é a de que: A realidade plural, complexa e híbrida que constitui o rizoma amazônico, tem em seu bojo, em tese, **processos sinestésicos de aprendizagem** que emergem mais explicitamente da realidade Sateré-Mawé, apontando um caminho educativo diferenciado que considera a diversidade, parte de epistemologias locais e emerge das relações transculturais que são tecidas nos espaços fronteiriços existentes entre os sujeitos.

Buscando responder ao que se propôs nos objetivos e hipóteses, e confirmando a tese proposta, estruturamos este trabalho em quatro seções. Na primeira seção, trabalhamos aspectos teóricos sobre tendências trabalhadas na academia, como multiculturalismo, interculturalidade, inter/transculturalidade e transculturalidade e suas presenças nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) pesquisados(as), embasada em teóricos como Japiassu (2016), Welsch (1999), Bosse (2014), Meunier (2020), (Nicolescu (2000; 2001; 2002; 2005; 2011)). Discutimos, ainda, aspectos teóricos da sinestesia, uma das categorias principais deste trabalho.

Na segunda seção, discutimos aspectos legais da educação escolar indígena a partir da Constituição do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/1996; Resolução CNE/CP Nº001/ 2004; Lei Nº11.645/2008; Decreto Nº6.861/2009; Parecer Nº13/2012 da Resolução Nº5/2012; Parecer Nº14/2015 da Resolução Nº001/2015; Resolução Nº2/2015 e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, além do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998. Ainda nesta seção, discutimos sobre a formação de professores(as) e seu trabalho pedagógico em contexto cultural híbrido, embasados em teóricos como Luciano; Simas; Garcia (2020), Barbosa (2016), Vasconcelos (2016), Silva (1996), Tardif (2002), Novoa (1999, 1992), Contreras (2002), Saviani (2009), Mello (2000).

Na terceira seção, trabalhamos os aspectos da educação intercultural, partindo da análise dos “Processos Educativos Diferenciados vividos pelos Sateré-Mawé”, e, da compreensão dos(as) mesmos(as) sobre a educação indígena, a educação escolar não-indígena e o modelo de escola imposto a este povo. Para embasar nossa compreensão e análise, dialogamos com autores que tratam sobre os Sateré-Mawé, quais sejam: Uggé (1991), Lorenz (1992), Yamã (2007), Weigel (2009), Alvarez (2009), Mubarak-Sobrinho (2011), Machado (2016), Albuquerque (2017), Fiori (2018), Pereira (2020), Sateré (2020), além de outros pesquisadores da temática indígena.

Na quarta seção, buscamos demonstrar a possibilidade de processos educativos diferenciados por meio da sinestesia, presente na educação Sateré-Mawé e como eixo da natureza humana. Para tanto, utilizamos como base teórica para sustentação da discussão sobre sinestesia, os trabalhos de teóricos como Cytowic (1995; 2018; 2002), Galeyev (1999), Day (2022), Eagleman (2022), Corbacho (2022), Baron Cohen e Harisson (1997), Mari (2014), Spinelli (2019) e outros estudiosos da temática. A construção desta seção dependeu diretamente da coleta de dados que se realizou nas escolas do município de Barreirinha/AM.

Além disto, ao longo do trabalho, buscamos encontrar nas respostas dos(as) professores(as), por meio de questionário e entrevistas, se existe uma possível emergência de metodologias diferenciadas e próprias da realidade local que sejam utilizadas nas atividades interculturais com alunos(as) indígenas e não-indígenas e se ele, o(a) professor(a), qualifica dentro do mesmo patamar as respostas por parte dos(as) alunos(as) o que possibilitará perceber as epistemologias, saberes e conhecimentos que estão sendo trabalhados e priorizados na escola urbana pelo(a) professor(a).

Nas considerações finais retomamos as linhas gerais do trabalho.

1 OS SATERÉ-MAWÉ: CONCEPÇÃO DE MUNDO E PROCESSO EDUCATIVO

Nesta pesquisa em que o olhar está voltado para a criança Sateré-Mawé, sua inserção nas escolas urbanas do município de Barreirinha-AM e os processos educativos diferenciados que emergem a partir da relação intersubjetiva com sujeitos de culturas distintas da sua, buscaremos entender o processo educativo e a concepção de educação e de escola entre a realidade Sateré-Mawé e a não-indígena.

Um dos povos ameríndios localizados na Amazônia Brasileira, que vive próximo ao rio Amazonas, os Sateré-Mawé são originários da região compreendida entre o norte das ilhas tupinambaranas, no estado do Amazonas, ao sul das cabeceiras do rio Tapajós localizado no estado do Pará (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2016). Atualmente, habitam a região do médio rio Amazonas em duas Terras Indígenas (TI): TI Andirá-Marau e TI Coatá-Laranjal, além de habitarem em áreas urbanas localizadas nos municípios de Barreirinha, Parintins, Maués, Nova Olinda do Norte, Manaus e Iranduba – todas cidades do estado do Amazonas.

Figura 01: Mapa do Município de Barreirinha – AM



Fonte: Google Earth Pro (2018); Autora do estudo.

Nesta pesquisa, optou-se por trabalhar com os Sateré-Mawé localizados no município de Barreirinha/AM, acatando sugestão do senhor Obadias Batista Garcia, então presidente do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé – CGTSM da área indígena Andirá-Marau na ocasião do pedido de autorização para o desenvolvimento deste estudo, e por ser o município onde se encontra parte de seu território demarcado, localidade apontada, por alguns autores, como historicamente estratégica em períodos de epidemias, perseguições, massacres, guerras.

A cidade de Barreirinha/AM é banhada por dois rios: Paraná do Ramos e Andirá. O primeiro, rio Paraná do Ramos, é o rio que passa na frente da cidade, onde embarcam e desembarcam passageiros e mercadorias provenientes ou partindo para Manaus - capital e outros municípios.

O rio Andirá, de importância mítica para os Sateré-Mawé, passa por trás da cidade e é de onde partem embarcações para as localidades denominadas Distritos ou comunidades, que fazem parte do município de Barreirinha e onde estão localizadas algumas aldeias Sateré-Mawé. Segundo Yamã (2007), entre o rio Andirá e o rio Waikurapá era onde se localizava o Nusoken, região encantada e de origem mítica dos Sateré-Mawé. Outro rio, um pouco mais distante, mas também de grande importância mítica é o rio Maráw, onde Anhyâ-muasawyp – dona do Nusoken, enterrou os olhos de seu filho Kahu'ê, dando origem ao guaraná (Waraná), princípio e fonte de sabedoria e conhecimento.

Os rios Paraná do Ramos e Andirá, são os caminhos por onde transitam mercadorias, pessoas, animais, objetos e onde se cruzam e interpenetram modos diferentes de perceber e se expressar no mundo, capacidades de simbolização, representações, histórias de vida, onde se tecem relações submersas ao modelo de sociedade nacional que ignora movimentos socioculturais amazônicos específicos. As realidades se transpassam e, historicamente, a realidade Sateré-Mawé está aí presente, compondo o contexto social, político, econômico, cultural e educacional desta região.

Povo de língua do tronco Tupi, os Sateré-Mawé são tipicamente agricultores, coletores, caçadores, pescadores além de produtores e comerciantes do guaraná (*Paullinia cupana*), fruto que tem um sentido histórico, mítico, para este povo.

Falar sobre os Sateré-Mawé, sua identidade étnica, seu processo educativo é pensar e falar sobre sua origem, seus ancestrais, sua mitologia, sua cosmogonia. A vida dos Sateré-Mawé é regida, organiza-se e se desenvolve tendo como base, fonte de sustentação e fio condutor sua origem mítica. Os mitos são compostos por 15 (quinze) histórias dentre as quais daremos destaque ao mito do Imperador e ao Purañig, objeto que compõe sua cultura material e

representa seu livro simbólico, onde está contida toda sua literatura composta pelos mitos (15 histórias), lendas (cinco histórias) e fábulas (sete histórias) (YAMÃ, 2007).

Denominados de Mawés, autodenominam-se Sateré-Mawé⁶. Muitos são os pesquisadores que tem narrado os mitos deste povo, associando-o ao seu objeto de estudo ou apenas contextualizando o local de sua pesquisa e o grupo étnico. No entanto, tomaremos como base Yamã (2007), que relata a literatura deste povo por meio dos seus mitos, lendas e fábulas; Albuquerque & Ferreira (2016) que fazem uma releitura de um dos mitos principais dos Sateré-Mawé - o Mito do Imperador e, a fala dos Sateré-Mawé Ranulfo de Oliveira e Obadias Garcia, presente no artigo de Augustat (2019). Nestes trabalhos, tem-se o relato da concepção de mundo deste povo por meio do Mito do Imperador, Mito do Waraná e do Puratĩg.

1.1 O MITO DO IMPERADOR: RELAÇÕES TRANSCULTURAIS E O ENCOBRIMENTO DO OUTRO

Para os Sateré-Mawé, os tempos dialogam, perpassam-se. No presente, resgata-se elementos do passado e projeta-se no próprio presente. Não há como dissociar da atualidade qualquer fato ou acontecimento de sua origem mítica da época do Nusoken, uma vez que para eles tudo está interligado.

Sua origem remonta a tempos imemoriais, quando os primeiros humanos habitavam o Nusoken, local rochoso e aquático, onde as “[...] pedras falam e os animais são gente” (PEREIRA, 1942, p. 116), onde havia fartura de frutas, animais e todos os meios necessários para sua vida. Um local considerado o paraíso para os Sateré-Mawé. Foi na região do Nusoken em que se deu o encontro entre o Imperador e os Sateré-Mawé, fato narrado no Mito do Imperador.

Em uma época em que “o sol brilhava sem parar” na região, o que se deduz que estava em um período de escassez de chuva que comprometia sua agricultura e subsistência, deu-se o encontro com o Imperador. Este prometeu ajudá-los, levando-os para “fora”, para a terra dos brancos, um lugar próspero, seguro e com possibilidade de desenvolvimento.

No caminho para o navio que os levaria para esta nova vida na cidade dos brancos, alguns Sateré-Mawé distraíram-se pelo meio do caminho com palmeiras carregadas de frutos que encontraram na floresta e acabaram perdendo a viagem, a partida do navio. O Imperador

⁶ Sateré significa lagarta de fogo e é a denominação do clã mais importante, que corresponde aos chefes políticos do povo. Mawé significa papagaio inteligente e curioso, não sendo designação clânica.

partiu, deixando a promessa de que voltaria a se lembrar deles e “Jamais deixar que lhes faltasse materialmente alguma coisa” (AUGUSTAT, 2019, p. 318).

Albuquerque & Ferreira (2016), ao analisarem o Mito do Imperador e dos domínios territoriais étnicos amazônicos, sob um viés filosófico e interdisciplinar, afirmam que esta é a versão não original deste mito, imposta desde o Brasil Colônia pela Coroa Portuguesa que se apropriou de conhecimentos/saberes nativos e alterou o mito explicativo e estruturante da sociedade Sateré-Mawé em todos os aspectos da sua vida.

Segundo os autores, impôs-se aos Sateré-Mawé a inserção em sua narrativa mítica original de uma liderança que passou a representar a superioridade, domínio e influência de um chefe imediato - no caso o Imperador D. Pedro II - e toda lógica moderna capitalista, sob o povo Sateré-Mawé.

A distração dos Sateré-Mawé com a coleta de frutos no caminho para a embarcação, que os fez esquecer o tempo, a consequente perda da partida do navio e, a confusão para encontrar o caminho que levaria a “liberdade” e a uma nova vida, faz parte da versão criada e imposta que imputa, historicamente, sobre os Sateré-Mawé, uma imagem de incapacidade de cumprimento de horários, tarefas e uma irresponsabilidade inata, ideia esta que chega até a atualidade (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2016) e que ainda se faz presente no discurso de alguns(as) professores(as) de escolas de Barreirinha/AM, como se pode constatar no relato abaixo.

[...] os Sateré-Mawé, eles eram povos que eram preguiçosos, que não gostam de trabalhar. [...]. (PROFESSOR(A) A1, 2022)

A alteração do Mito do Imperador, que permanece até a atualidade, evidencia a alteração em um dos eixos sustentadores de toda lógica de vida e de existência do povo - o Nusoken. Em sua versão original, segundo Albuquerque & Ferreira (2016), as relações no Nusoken eram horizontais entre homens – animais – plantas – pedras em uma realidade não dual entre Eu-Outro, Bem-Mal, Superior-Inferior, em uma relação plurilógica entre os diferentes seres e entes que compõem as diversas realidades, compostas não somente pelos Sateré-Mawé, os não-indígenas, animais, plantas e pedras, mas também por outros povos ameríndios como Munduruku, Parintintim, Mura, Maraguá, também habitantes do Nusoken (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2016).

Essa pluralidade de povos indígenas que habitavam o Nusoken compunham a área denominada Mundurukânia “[...] a qual se estendia no passado do rio Tapajós, extremo oeste

do Pará, até o rio Madeira, mesorregião do Médio Madeira do Amazonas, abrangendo o que hoje são os limites dos municípios de Nova Olinda do Norte e Borba, a sul de Manaus” (2016, p. 215). Já segundo Yamã (2007), a região onde os Sateré-Mawé habitavam era conhecida como “Mawésia, a pátria dos Mawé” (p. 15).

A ideia de não hierarquização entre os seres, animais, coisas, entes, mundo material e espiritual expresso no Nusoken, dá-nos indícios de uma não hierarquização a nível cerebral, já apontado pelo atual modelo de sistema de organização cerebral, denominado de sistema distribuído (CYTOWIC, 1995), detalhado na seção 2.

A partir desta não hierarquização a nível cerebral, tem-se em destaque o papel da emoção nos processos cognitivos que, segundo Cytowic (1995), mais que a razão, desempenha um papel decisivo no modo como pensamos e agimos.

Os mitos, lendas e fábulas dos Sateré-Mawé expressos por meio de sua cultura material, por meio da oralidade e dos rituais, expressam o papel fundamental da emoção na estrutura cognitiva, no modo como pensamos e agimos, nas representações que vamos construindo, nos sentidos e significados além da estrutura cognitiva não hierárquica, de acordo com os atuais modelos não convencionais de organização cerebral.

A partir do Mito do Imperador e da análise de Albuquerque & Ferreira (2016) sobre as alterações impostas a narrativa, percebe-se que os Sateré-Mawé vivenciam relações com outros povos indígenas e não-indígenas, interpenetrando-se, há séculos, desde tempos imemoriais, e desta relação complexa emergem modos e hábitos de vida alimentares, religiosos etc. que são compartilhados e apreendidos culturalmente pelos diversos grupos.

Com a alteração do Mito do Imperador, concretiza-se, no Baixo Amazonas, o encobrimento do Outro (DUSSEL, 1993) e a empreitada de espoliações na Amazônia vai se dando pela apropriação, alteração e consequente encobrimento de suas narrativas originais, por meio do domínio do saber, do fazer, do ser, além do domínio bélico já conhecido historicamente.

Esse encobrimento e anulação do indígena, neste caso específico, dos Sateré-Mawé, é presente na atualidade na região do Baixo Amazonas. Professores(as), que estudaram na região e trabalham nas escolas municipais de Barreirinha/AM pesquisadas, onde há crianças Sateré-Mawé matriculadas, afirmam que não lembram muito bem o que ouviram falar sobre este povo na escola e durante sua infância, como é o caso do(a) Professor(a) A6 que afirma: “*Não lembro o que eu ouvia falar sobre eles. Apenas que eles vivem da cultura, do plantio da maniva, que*

eles fazem a farinha, a pesca, a caça, isso é o que eu sei, que eu conheço” (PROFESSOR(A) A6, 2022).

Outros afirmam que não sabem nada sobre os Sateré-Mawé, como é o caso do(a) Professor(a) B6 que ao ser questionado(a), durante a entrevista, sobre o que sabe da vida, da cultura e do trabalho do povo Sateré-Mawé, respondeu: *“Bem pouco. Desconheço. Não sei nada sobre os Sateré-Mawé”*. Professor(a) da região, cursou graduação e trabalha em escolas da região do Baixo Amazonas, localidade de uma pluralidade e riqueza cultural, mas que desconhece a própria realidade na qual está inserido(a).

Outros(as) professores(as) que também nasceram ou vivem desde crianças na região do Baixo Amazonas, ao serem questionados(as), durante a entrevista sobre o que ouviam falar sobre os Sateré-Mawé, afirmaram que

Eu escutava que [...] são chamados de índios. Lá na área é chamado só de área indígena, lá onde eles moram. Só isso que eu ouvia falar (PROFESSOR(A) A3, 2022).

Não lembro o que eu ouvia falar sobre eles (PROFESSOR(A) A6, 2022).

[...] eles comiam formiga, que eles poderiam comer a gente também. E a gente andava no barco deles. Eu lembro porque quando eles vinham de lá, tinha o barco deles, né?! Aí eu morria de medo que a mamãe pegasse aquele barco. Aí a mamãe sempre pegava aquele barco. Aí a gente ficava lá, eu não me mexia pra nada, por causa dessas histórias que eu ouvia que eles poderiam comer a gente. Eles me convidavam pra brincar, como eu não entendia, eu morria de medo. Aí a mãe deles as vezes dizia: ele tá te convidando pra brincar. Mas eu não ia, porque eu morria de medo porque a mamãe dizia que ele ia me comer, aí eu ficava morrendo de medo. [...] (PROFESSOR(A) B4, 2022).

Tais relatos evidenciam o quanto foi forte, historicamente, o encobrimento do Outro (DUSSEL, 1993), do sujeito indígena. Morar no Baixo Amazonas, onde existe uma predominância do povo Sateré-Mawé e nunca ter ouvido falar deles, parece lenda, mas é real⁷.

Por meio dos relatos dos(as) professores(as) se percebe uma formação a nível de educação básica e ensino superior descontextualizada, de visão eurocêntrica, que ignora culturas, epistemologias locais e realidades diferentes do modelo de sociedade, de conhecimento, de ciência, de epistemologia impostos historicamente.

Dos(as) 9(nove) professores(as) pesquisados(as) na Escola A, 6(seis) são do município de Barreirinha-AM, 1(um/uma) de Urucará - AM e 2(dois/duas) de Parintins – AM, ou seja,

⁷ Consideramos o termo real como sendo aquilo que é, que é velado eternamente e que envolve a não-resistência (NICOLESCU, 2019).

todos(as) são da sub-região denominada Baixo Amazonas. Porém, apenas 4 (quatro) afirmaram ter algum conhecimento sobre os Sateré-Mawé.

A história e cultura do povo são trabalhadas apenas em datas específicas do ano, normalmente, no Dia do Índio, quando se fala algo sobre os indígenas, ou no Dia da Consciência Negra – quando se fala algo sobre os remanescentes de quilombolas. Segundo o(a) professor(a) A1 isso acontece “*Para não deixar a criança esquecer a sua cultura*” (PROFESSOR(A) A1, 2022), como se trabalhar em datas específicas uma vez ao ano fosse suficiente para fortalecimento de sua identidade étnica.

Percebemos que a maioria dos(as) professores(as) não tem conhecimento acerca da cultura Sateré-Mawé suficiente para trabalhar com as crianças em sala de aula, o que é confirmado ao indagar “Como você avalia seu conhecimento sobre o povo Sateré-Mawé?”. Dos(as) 14 (catorze) professores(as) pesquisados, 9(nove) responderam que seu conhecimento está entre razoável a péssimo, 4(quatro) consideraram seu conhecimento bom e somente um(a) considerou ótimo.

A falta de conhecimento dos(as) professores(as) reflete uma possível negação/silenciamento da identidade étnica/cultural na região, o que reflete na carência de iniciativas pedagógicas educacionais que vão para além do tradicional.

Ao serem indagados, por meio do questionário, se “Você gosta ou gostaria de estudar ou aprofundar seus conhecimentos sobre a história e cultura desse povo?”, todos(as) os(as) professores(as) pesquisados(as) responderam que sim, seja “Para adquirir conhecimentos e poder ajudar as crianças” (PROFESSOR(A) A1, 2022), seja para ter mais segurança ao falar deste povo ou porque acha importante conhecer a origem e a identidade cultural deles (PROFESSOR(A) A2 e A3, 2022), por pensar que “Assim como eles estudam a nossa linguagem, nós também deveríamos estudar a sua linguagem” (PROFESSOR(A) A6, 2022), por considerar que faz “[...] parte dessa cultura por estar inserido no meio deles” (PROFESSOR(A) B1, 2022)

A partir da cartografia, 5º princípio do rizoma (DELEUZE E GUATTARI, 2000), do mapeamento das narrativas, contextos, movimentos dos(as) professores(as) e considerando que o sentido da cartografia é a conexão de redes, neste caso de rede educacional e de formação de professores(as) no Baixo Amazonas, percebe-se a predominância de um ensino tradicional e descontextualizado, tanto a nível de educação básica quanto a nível de ensino superior o que é confirmado por Martins (2016) e Vasconcelos (2016) que desenvolveram estudos no município de Parintins-AM, onde tem polos de duas universidades públicas, Universidade Federal do

Amazonas – UFAM e Universidade do Estado do Amazonas – UEA, além de outras faculdades da iniciativa privada, que atendem aos municípios do Baixo Amazonas por meio de diversos cursos de licenciaturas e bacharelados, dentre os quais destacamos Barreirinha-AM

Martins (2016), em seu trabalho sobre “Identidades amazônicas, saberes e currículo” desenvolvido em 06 (seis) escolas públicas do município de Parintins, aponta a partir da fala de 18 (dezoito) professores(as) que muitos não têm formação adequada para as reais necessidades educativas e diferenças culturais que se apresentam na escola. Os(as) professores(as) não participam da construção do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola ou da elaboração das propostas curriculares, o que aponta que tais documentos não são discutidos criticamente pelo coletivo da escola. Os(as) professores(as) já recebem tudo pronto da Secretaria de Educação. A autora verifica,

[...] nos conteúdos das propostas, uma invisibilidade aos saberes identitários locais, privilegiam-se os conceitos, noções, explicações e temas subordinados à lógica instrumental voltados para uma racionalidade, sobretudo, cientificista, homogênea e universal, silenciando os saberes gerados pelas relações cotidianas, pelos saberes da experiência, dos vínculos de pertencimento, das práticas culturais construídas pelos sujeitos locais (p. 54).

A partir das atividades desenvolvidas junto aos 75 (setenta e cinco) estudantes do 9º ano do ensino fundamental, Martins (2016) afirma que, mesmo Parintins-AM sendo um município constituído por uma pluralidade étnica cultural, os(as) alunos(as) manifestaram por meio de desenhos e de suas falas, ideias equivocadas e discriminatórias sobre os indígenas, pois “[...] não há na escola um esclarecimento crítico sobre estas populações, seus cotidianos, histórias e produções culturais” (p. 129) o que confirma a fala dos(as) professores(as) do município de Barreirinha-AM, quanto a não preparação destes nos cursos de formação de professores(as) para um trabalho que considere a pluralidade cultural, os saberes locais e, sua não participação na elaboração das propostas curriculares que já recebem prontas, não havendo autonomia para um trabalho pedagógico que contemple a perspectiva intercultural.

Em estudos desenvolvidos também no município de Parintins-AM, Vasconcelos (2016) aponta que no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, campus de Parintins, a diversidade cultural não é considerada pela maioria dos(as) professores(as) que trabalham neste curso de formação de professores(as).

Souza; Lima; Veríssimo; Veras (2019), apontam algo mais crítico: a escola, ainda que seja coordenada por profissionais nativos (indígenas), é uma instituição alheia a cultura indígena. Em se tratando das escolas urbanas, isso se torna mais evidente, pois a escola

frequentada “[...] pelos Sateré-Mawé não se define como escola indígena, não sendo, portanto, nem específica nem diferenciada” (TEIXEIRA, 2005, p. 104).

Assim, ao estudarem nas escolas urbanas do Baixo Amazonas, as crianças indígenas estudam com professores(as) não-indígenas que, em sua grande maioria, tem pouco conhecimento sobre a realidade sociocultural indígena, o que se deve em parte à formação que receberam. As pesquisas realizadas, citadas acima, apontam que discursos e práticas curriculares dão insuficiente visibilidade aos saberes locais que traduzem as identidades culturais dos(as) alunos(as).

Impõe-se na educação básica e em alguns cursos de formação de professores(as), a configuração própria dos países europeus que se comportam como “centro” desde o nascimento da Modernidade em 1492 e de sua construção conceitual que justifica toda forma de violência e dominação (DUSSEL, 1993), o que reflete até hoje nas relações socioculturais que vão sendo construídas, historicamente, na região e nas relações estabelecidas na escola.

Os que possuem hábitos, atitudes e valores, modelos institucionais mais próximos do modelo euro-americano comportam-se como “centro”, como detentores do conhecimento, de direito e da capacidade de aprender e os que vivem por fora dessa lógica, como os Sateré-Mawé, estão na periferia, a margem do sistema, tendo renegados seus direitos, senão legalmente, mas concretamente por meio do processo de exclusão e/ou discriminação de seus conhecimentos, de sua realidade, de sua lógica, de suas epistemologias, de seus processos próprios de aprendizagem. Dussel (1993) já apontava a necessidade de superação da Modernidade, mas na escola, ainda se faz presente.

A ideia imposta por meio do Mito do Imperador de que os Sateré-Mawé não são capazes de assumir compromissos, de ter responsabilidade, de aprender e entender, pois, confundem-se e distraem-se com facilidade, está presente no imaginário e nas representações de professores(as) e crianças, mesmo em áreas geograficamente habitadas pelos(as) mesmos(as) há séculos, como o Baixo Amazonas, e na qual eles têm vivido e estabelecido relações inter e transculturais. Nos desenhos construídos pelas crianças (indígenas e não-indígenas), nas falas dos(as) professores(as) durante as entrevistas, explicita-se a visão preconceituosa acerca dos Sateré-Mawé.

As próprias crianças Sateré-Mawé desenham sua família morando em malocas e vestindo tanga e top, o que pode ser observado nas imagens seguintes (Figura 02 a 04), o que corresponde a realidade de moradia e vestimenta representada nos livros didáticos trabalhados nas escolas urbanas.

Figura 02: Desenho do lugar onde nasceu



Fonte: Criança Sateré-Mawé A

Figura 03: Desenho do lugar onde nasceu



Fonte: Criança Sateré-Mawé B

Figura 04: Desenho do lugar onde nasceu



Fonte: Criança Sateré-Mawé C

Em outro momento, atendendo a nossa solicitação, o(a) professor(a) explicou para as crianças sobre as diferenças culturais, que somos todos diferentes, com hábitos e costumes diferentes e cada um veio de um lugar diferente, de uma cultura diferente. Que há aquelas pessoas que moram as beiras dos rios, lagos e paranás – os ribeirinhos, as que moram em área de quilombo - os remanescentes de quilombolas, os que moram em área indígena - os indígenas, os que vem de outras partes do Brasil, os que vem de outros países - os estrangeiros e os que são da região amazônica, mas não conhecem mais sua descendência devido a miscigenação - os caboclos⁸ (BENCHIMOL, 2009). Após esta explicação dialogada, o(a) professor(a) perguntou às crianças quantas culturas existiam na sala de aula, e incentivou-as a falarem começando por si, dizendo que ela era da área de remanescentes de quilombolas. As crianças então foram falando de sua identidade cultural.

Após este momento de conversa, foi solicitado que as crianças desenhassem sobre as diferenças culturais existentes em sala de aula, que representassem por meio de desenho,

⁸ Caboclo – do tupi caá-boc que significa “tirado ou precedente do mato”. A miscigenação étnica e cultural, resultado do encontro entre a cultura ameríndia autóctone e as culturas europeias deu origem a sociedade cabocla e as matrizes culturais índio-caboclas. Atualmente estão presentes na sociedade amazônica uma grande massa de caboclos e seus descendentes (BENCHIMOL, 2009).

qualquer coisa sobre a cultura que eles sabiam que existia ali na sala de aula. Algumas crianças desenharam algo sobre os indígenas. Como se pode ver nos desenhos produzidos por crianças não-indígenas (Figura 05 a 07), os indígenas foram representados usando tanga, morando em malocas, com a caça no fogo, usando adornos corporais, a mesma representação dos indígenas que tem sido trabalhada nos livros didáticos.

Figura 05: Desenho de cultura existente em sala de aula



Fonte: Criança Não-Indígena A

Figura 06: Desenho de cultura existente em sala de aula



Fonte: Criança Não-Indígena B

Figura 07: Desenho de cultura existente em sala de aula



Fonte: Criança Não-Indígena C

Os desenhos das crianças que expressam a representação que estas têm sobre os Sateré-Mawé, associado aos relatos dos(as) professores(as), evidencia o quanto temos construído uma representação distorcida do sujeito indígena.

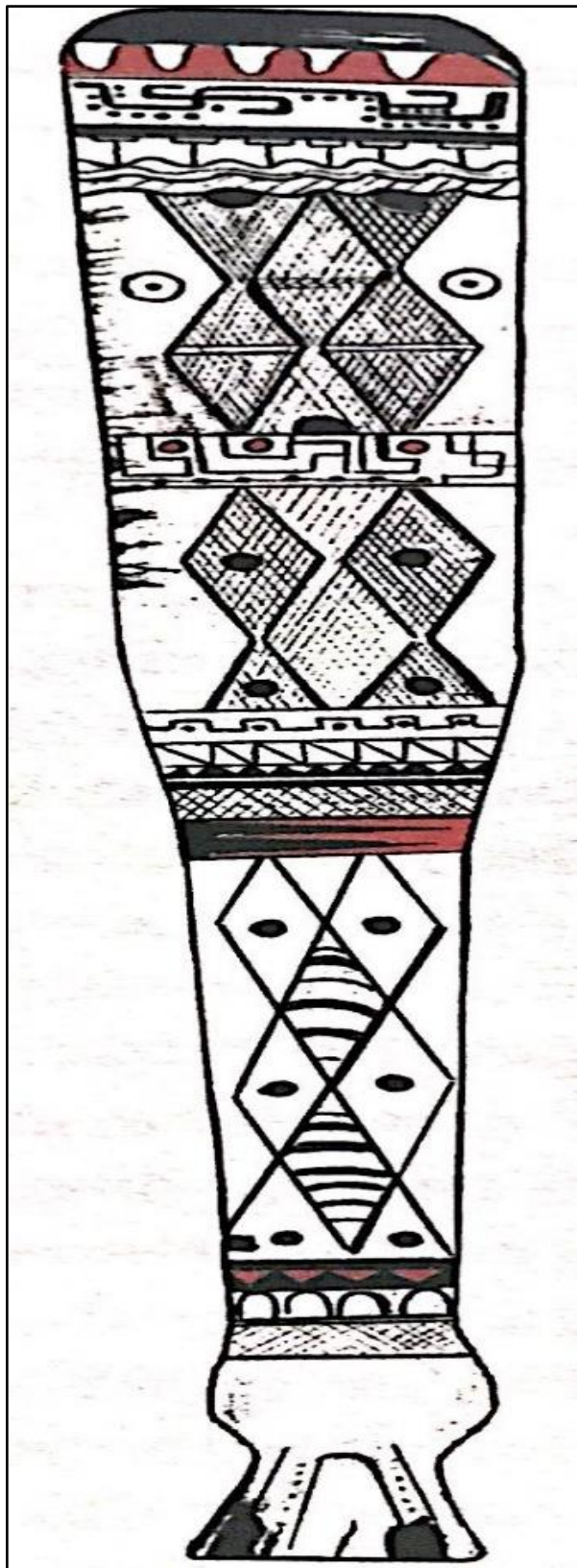
1.2 O PURATÏG

O PuratÏg, objeto de madeira, talhado, contém toda a história do povo desde tempos imemoriais e representa a escrita dos Sateré-Mawé.

O PuratÏg, talhado em madeira escura e pesada, vai sendo passado de geração em geração por meio dos tuxauas; quando morre um tuxaua, o PuratÏg é herdado pelo seu sucessor (PEREIRA, 2020). É como um livro de história de impressão única, sem cópia, contendo toda a história do povo Sateré-Mawé que vai sendo passado às gerações futuras e na qual está registrada sua história, seu conteúdo mítico, seus conhecimentos, as técnicas sociais, a organização social, todos os ensinamentos do povo. É o seu livro didático no qual estão gravados, grafados, pequenos discos ou pontos, traços, formas geométricas como losangos que, combinados, contam todas as histórias do povo. Pereira (2020) relata a significação destes símbolos:

Na face anterior da peça que ora apreciamos, logo acima do cabo, na metade do braço do chamado remo, os losangos, ligeiramente e confusamente escarvados na madeira, significam, segundo o nosso intérprete e guia, as origens, os primeiros dias da tribo. Depois da dupla ordem de escalonados, que limitam esses losangos imprecisos, aparecem outros losangos, melhor e mais firmemente escarvados, onde se destacam dois discos negros, incompletos. Esses discos representam o começo do mundo, isto é, da existência dos Maués, ligados a seres e a coisas da terra. Chamam-se êcauê. Entre esses losangos e os da parte superior da peça aparece uma grega e, no meio das suas linhas em relevo, 46 pequenos discos, também em relevo, que simbolizam acontecimentos guerreiros, sociais, políticos e religiosos [...] (2020, p. 89).

Figura 08: Puratig



Fonte: YAMÃ, 2007, p. 90

Figura 09: Tuxaua Manoelzinho Miquiles - rio Marau – segurando um Puratîg



Fonte: Sônia Lorenz, 1980. Portal – PIB- Povos Indígenas Brasil

O Puratîg é seu livro. As formas gravadas são sua escrita. As grafias e as marcas são suas letras, seus códigos linguísticos. No relato de Pereira (2020), percebe-se os ciclos de vida simbolizados, assim como sua importância mítica, histórica, social e mágica, “[...] as suas origens divinas e o seu destino humano, as lições dos antepassados e as suas leis, o seu código moral e a sua fé, a sua poesia e a sua arte” (PEREIRA, 2020, p. 90). Ou seja, o Puratîg é o que sustenta e rege a vida Sateré-Mawé e tudo que a constitui. É estruturante de todo seu processo educativo, sem impor rigidez ou engessamento, mas sendo possível um constante devir, resignificação, atualização da sociedade em um processo dinâmico e ininterrupto, sem desconsiderar os saberes e conhecimentos míticos ancestrais, mas preservando-os e resgatando-os a partir de processos mnemônicos e aplicando-os na compreensão do contexto atual enquanto estruturantes da própria vida.

A partir de elementos centrais da cultura como o guaraná e o Puratîg, tem-se a representação da educação informal e formal dos Sateré-Mawé. Segundo Obadias Batista (2019), a educação informal ocorre por meio do uso do guaraná nos momentos de transmissão dos conhecimentos via oralidade. O guaraná é a origem, a fonte de conhecimento e sabedoria. Já a educação formal se dava por meio do Puratîg que representa a escrita do povo.

O Puratĩg compõe os objetos materiais da cultura Sateré-Mawé, portador de todo conhecimento e sabedoria do povo. Trabalhar com os objetos que compõem a cultura material permite acesso aos sentidos e significados atribuídos assim como aos sentimentos ali envolvidos, a noção de pertencimento ao coletivo e a identidade individual e coletiva construída dentro dos grupos pelos sujeitos.

Processos educativos e possibilidades de aprendizagem a partir da cultura material do povo Sateré-Mawé é uma possibilidade imanente. Emerge naturalmente em conversas informais sendo uma ferramenta pedagógica presente em seu cotidiano e utilizado nos momentos de aprendizagem que ocorrem nas aldeias. Em conversa com professores(as) Sateré-Mawé que trabalham no Setor de Educação Escolar Indígena/SEEI da SEMED/Barreirinha, na ocasião de busca de autorização para o desenvolvimento desta pesquisa, os(as) professores(as) relataram que no processo educativo indígena, as crianças aprendem e se apropriam de conhecimentos de maneira muito natural e espontânea, aparentemente sem uma sistematização.

O que parece ser uma aprendizagem sem sistemática (segundo a lógica educacional moderna euro-americana) possuem, dentro da realidade indígena, uma intenção, uma organização, uma metodologia de ensino, fins e meios bem definidos o que pôde ser verificado em relato obtido junto aos(as) professores(as) Sateré-Mawé.

Os(as) professores(as) Sateré-Mawé do SEEI - SEMED/Barreirinha relataram que quando os adultos estão trabalhando nas cestarias, os pais podem até chamar a criança para aprender, mas não colocarão ela para fazer. A criança vai ficar somente observando, olhando com atenção, o que poderia ser denominado de educação da atenção (INGOLD, 2010). Somente depois de um tempo, um dia ela vai pegar as palhas e começar a tecer de maneira muito natural e espontânea, sem que haja a necessidade da companhia dos adultos. O adulto quando vê o que a criança teceu, vai olhar, observar se está tudo certo e se não estiver, vai chamar e dar orientações de como fazer corretamente.

Essa é uma das situações citadas pelos Sateré-Mawé do SEEI/SEMED que ilustram um momento de uma educação diferenciada e específica e que caracteriza a educação indígena enquanto fenômeno social. A cultura material apresenta-se como um elemento da cultura Sateré-Mawé que poderia ser considerada como recurso pedagógico nos processos educativos (ensino/aprendizagem) nas escolas urbanas.

Os objetos do cotidiano inseridos na dinâmica do trabalho escolar, estabelecendo relação entre os conhecimentos científicos sistematizados e os conhecimentos prévios e locais

que os(as) alunos(as) trazem de seus ambientes socioculturais poderia ser um ponto de partida para uma aprendizagem sinestésica.

Desenvolver um trabalho pedagógico considerando a sinestesia colocaria em movimento a razão, a emoção, as diferentes possibilidades de percepção e expressão, a capacidade de simbolização e de comunicação por meio de imagens impressas nos objetos que compõem a cultura material, ou seja, os diversos sentidos associados e interligados, além da razão.

A partir de uma sensibilização inicial, há a possibilidade metodológica de trabalhar com os objetos que compõem a cultura material dos Sateré-Mawé e dos demais grupos representados em sala de aula, pelos (as) alunos (as) oriundos de diversos grupos socioculturais (remanescentes de quilombolas, caboclos, ribeirinhos, estrangeiros, migrantes de outras regiões do país).

As representações individuais e coletivas entre os sujeitos são diferentes. Os sentidos e significados que atribuem aos fatos, fenômenos, coisas, pessoas e a explicação que dão por meio de suas crenças nos mitos, são específicas e diferenciadas.

Entender a história, o sentido e significado expresso em cada traço, ponto, forma geométrica de um objeto pertencente a determinada cultura, grupo étnico, permite acessar informações de culturas diferentes das suas e interessantes por suas particularidades e peculiaridades. Isto possibilita a ampliação da consciência acerca das tradições, costumes, sentidos e significados atribuídos aos fatos, pessoas, coisas, enriquecendo-se como ser humano, compreendendo as relações existentes e percebendo criticamente o contexto sociocultural complexo no qual está inserido.

Isto permite perceber e pensar a sociedade como uma miríade de conexões, como um caleidoscópio construído nas relações entre os seres, os animais, a natureza, o planeta, o cosmos, entendendo e vivendo a lógica do Bem Viver (filosofia de vida indígena) a nível planetário e cósmico.

As representações individuais e coletivas dos Sateré-Mawé são constituídas nas e a partir das relações entre os seres, os animais, a natureza, o planeta, o cosmos, constituídos pelo mundo material e o mundo espiritual e ocupam suas mentes previamente. A realidade invisível – o mundo espiritual - a fé e a crença na existência desta é tão concreta quanto a natureza e o mundo material, sendo estruturante da sua própria vida. “[...]. Toda sua vida e toda sua conduta estão impregnados dela” (LÉVY-BRUHL, 2008, p. 13).

Se a sociedade moderna, por meio da anulação do Outro (DUSSEL, 1993), construiu e impôs um modelo de sociedade e racionalidade dual, levando a uma vida dual: dentro/fora, natureza/não-natureza, fragmentado/integral; se a ocidentalização do mundo e a racionalização do conhecimento levou a cisão entre o Homem, a Natureza e o Mundo Espiritual, entre os Sateré-Mawé esta relação permanece presente e estruturante de sua realidade. “A natureza no meio da qual ele vive se apresenta a ele sob um aspecto totalmente diferente. Todos os objetos e todos os seres, nela estão implicados em uma rede de participações [...]” (LÉVY-BRUHL, 2008, p. 15).

Para além da dualidade ou antes mesmo de qualquer dual, há o integral, a integralidade da vida, a totalidade composta pelos seres humanos e todos os seres e coisas que compõem os diferentes reinos (animal, vegetal, mineral), animados e inanimados, materiais e espirituais, em interação ininterrupta entre as diferentes realidades e seus diferentes níveis de realidade (NICOLESCU, 2000).

Essa totalidade integrada, manifesta no homem, reflete a totalidade integrada e composta pela natureza, o planeta, o sistema solar, a galáxia, o universo. O todo nas partes e cada parte compondo o todo, tudo integrado e interligado.

Esta ideia de totalidade está presente na realidade indígena e é constituinte de sua sociedade, de sua cultura. Somos todos seres humanos, com as mesmas capacidades/potencialidades de percepção, expressão, imaginação, capacidade de simbolização, criatividade, criticidade, com exceção dos que apresentam limitações físicas, cognitivas, o que não cabe aqui aprofundar por não ser o foco deste estudo. Somos todos seres humanos, com as mesmas capacidades sinestésicas, o que trataremos mais adiante.

Os Sateré-Mawé e todos os seus saberes, ensinamentos, todo seu processo educativo, sua economia, sua política, são regidos por esta totalidade integrada composta pelos homens, natureza e do mundo espiritual e material. Esta percepção e entendimento de totalidade integrada é o que dá liga, sustenta e estrutura sua vida. A complexidade de seu pensamento, sua capacidade de fazer ciência, sua memória, sua capacidade de observação e de expressão, são regidos pelas suas crenças, mitos, tradições.

Falar de educação dos Sateré-Mawé é falar desta interrelação e desta totalidade integrada, pois não se percebe a educação desvinculada de todos os outros aspectos da realidade, dos diferentes níveis de realidades e tão pouco dissociados da saúde e território. A educação Sateré-Mawé constitui-se em meio a um modo específico de organização social que reflete as representações de mundo, o mundo mítico e imaginário do povo, impressos também nos objetos

que compõem sua cultura material. Tal educação possui uma organização, uma metodologia própria, objetivos e meios definidos socialmente e culturalmente, a partir de uma lógica diferente da lógica moderna adotada nas escolas; uma educação fundamentada na imaginação, nos saberes transmitidos oralmente, por meio da memória coletiva, dos corpos e dos rituais que coincidem com a possibilidade de educação fundamentada nos saberes que poderia ser denominada de sinestésica.

Os Sateré-Mawé veem a educação como um processo contínuo e ininterrupto, resultado de toda a experiência acumulada e passada de geração para geração. A transmissão do conhecimento se dá por meio da oralidade, por meio dos objetos que compõem sua cultura material, como as cestarias, o Puratĩg – remo mágico ou por meio dos livros didáticos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas - SEDUC sobre este povo, sem ignorar a existência de livros escritos em Sateré-Mawé como é o caso da parte do Novo Testamento da Bíblia que tem como título Tupana Ehay: Sateré Mawa Pusupuo (2006).

Os sentidos, significados, representações acerca dos fatos, fenômenos vão sendo construídos a partir das relações entre os seres humanos, animais, natureza, o planeta, os cosmos, a nível material e espiritual, e são conhecidos e compartilhados, socialmente, por meio dos rituais, nos quais há uma combinação das cores, sabores, cheiros, gostos (por meio das bebidas preparadas para os rituais), as sensações físicas que provocam por meio da dor (luvas com formigas tucandeiras que os meninos usam no ritual da tucandeira), gestos corporais impressos nas danças, todo ensinamento de vida passado de uma geração para outra, além de sua ligação com o mundo espiritual e todos os seres que o constituem.

Toda esta combinação evidencia a presença da sinestesia entre os Sateré-Mawé que expressam, por meio de sua capacidade de estabelecer relações entre os diversos sentidos e as múltiplas possibilidades de se relacionar com tudo e todos que compõem a realidade ou as realidades nas quais estão inseridos, circulam e se relacionam.

No entanto, a sinestesia aí manifesta é causada por alucinógenos, por drogas (álcool) e quando consideramos processos ou experiências sinestésicas estamos nos referindo a sinestesia enquanto capacidade inerente a todo ser humano e a um processo que não é causado por fatores externos.

Refletir sobre educação Sateré-Mawé implica refletir sobre o sentido e significado em todos os setores da vida deste povo e isto está impresso no Puratĩg, embora atualmente alguns teóricos afirmem que este povo não saiba mais ler este objeto. No entanto, acredita-se que os

velhos, anciãos e xamãs possam ler os objetos que compõem a cultura material, pois os conhecimentos permanecem vivos por meio da memória coletiva do povo.

A educação Sateré-Mawé corresponde a um conjunto de processos sociais, culturais, espirituais que envolvem a socialização, esses enquanto fenômenos que fazem parte de qualquer sistema social de um povo e trata dos seus processos próprios de aprendizagem. O conjunto de processos que correspondem a educação indígena tem como objetivos fazer com que os homens e as mulheres se apropriem de diferentes conhecimentos e sejam capazes de fazer uso social deles, com vistas a reprodução, perpetuação e mudança. Para tanto,

A família e a comunidade (ou povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade. Aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha, a fazer cestarias, a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais. Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri, etc. Não existe sistema de reprovação ou seleção; os conhecimentos específicos (como o dos pajés) estão a serviço e ao alcance de todos; aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência, etc. [...]. (BONIN; SILVA, 2002, p. 6)

São processos educacionais que se constituem em situações dinâmicas diferenciadas. Por meio da leitura do Puratĩg e da narração de mitos, lendas e fábulas, ingerindo o sapó (guaraná), transmite-se seus ensinamentos, sua medicina, sua religião, sua língua, sua arte, sua vida, estabelecendo correlações com os conhecimentos que os sujeitos já possuem, atualizando assim os conhecimentos tradicionais sem menosprezar ou esquecer a sabedoria milenar do povo. De posse disso, os indígenas aplicam seus saberes nas construções de soluções dos problemas sociais, culturais, políticos, econômicos, enquanto uma totalidade integrada presente nas suas localidades.

Nos processos educativos indígenas, o sujeito e o próprio conhecimento são vistos como uma totalidade integrada - na perspectiva atual do Bem Viver (ACOSTA, 2016; BANIWA, 2019; KRENAK, 2020), não havendo a fragmentação do conhecimento como se conhece na sociedade ocidental moderna. Quando se fala de processos educativos indígenas, não se está fazendo referência a instituição escola que já existe em seus territórios e que já foi apropriada pelos mesmos, mas se trata da educação tradicional de um povo, enquanto fenômeno social.

Ingold (2010), em estudos desenvolvidos sobre o sujeito enquanto ser integral e sua capacidade de aprender, aponta que o sujeito para aprender os conhecimentos, a cultura passada de uma geração para outra, precisa ter a Educação da Atenção em um contexto integrado que

ele chama de ecológico e a partir do qual pode ser possível estabelecer relação com questões culturais, neste estudo específico, com as questões culturais indígenas.

Ao refletir sobre como o conhecimento (a cultura de um povo) é passado de uma geração para outra, Ingold (2010) propõe que o sujeito deve ser analisado enquanto ser integral que está em constante relação com uma totalidade integrada, recebendo estímulos diversos em um contexto sensorial, não sendo apenas um sujeito com genes que se manifesta no fenótipo com uma estrutura cognitiva pré-estabelecida e apta para aprender. Esta perspectiva de educação da atenção pode corresponder a realidade indígena. No entanto, os Sateré-Mawé possuem processos próprios, específicos de educação que merecem ser considerados com mais atenção nos desenvolvimentos teóricos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento nas escolas urbanas.

As crianças Sateré-Mawé aprendem e se apropriam de conceitos, lógicas, estruturas, sentidos, significados da ciência indígena e utilizam na manipulação da própria natureza por meio dos animais, das plantas e raízes medicinais, comestíveis, de uso religioso e nos rituais, destacando-se o manejo que em algumas localidades estão relacionadas ao gênero, masculino ou feminino. A natureza é sua casa, é sua escola, é sua sobrevivência, é sua religião, é sua mãe, é sua própria vida, que ensina e educa em todos os sentidos e relações, enquanto uma totalidade integrada da qual faz parte, assim como todos os outros seres, compondo o que Krenak (2020) aponta como Bem Viver indígena.

Percebe-se que o processo educativo entre os indígenas é diferenciado da lógica e estrutura educativa da sociedade não-indígena. Seu processo educativo se dá no dia a dia, nas atividades corriqueiras e nos momentos de compartilhamento das memórias coletivas de seu povo (HALBWACHS, 1990).

Há uma lógica, uma coerência, uma sistematização própria de sua cultura, de difícil compreensão para uma sociedade habituada a lógica euro-americana de ensino e educação.

Seu processo educativo tem como fio condutor e base de sustentação seus mitos, lendas, que contém ensinamentos profundos e complexos que mantém a força de sua tradição, de sua cultura, permanecendo atual.

Por meio do Mito do Imperador e do Purañg, os Sateré-Mawé conhecem e se apropriam dos códigos sociais, culturais, linguísticos, de todo conhecimento produzido, construído e ressignificado ao longo da história, além das relações inter/transculturais vivenciadas e estabelecidas desde antes do período conhecido como colonial. Sua escrita, sua história, está

grafada no Puratĩg, suas histórias gravadas na memória coletiva de seu povo por meio de seus mitos, lendas e fábulas.

Tem-se na realidade Sateré-Mawé uma atualização dinâmica de seus mitos estruturantes que podem contribuir para processos educativos mais significativos, qualitativos, superando a representação construída historicamente acerca dos indígenas enquanto “[...] primitivos, pré-modernos, tradicionais e subdesenvolvidos” (DUSSEL, 2016, p. 59).

Ainda que com conflitos internos devido a interesses divergentes, os Sateré-Mawé têm mantido viva sua cultura e tradição por meio de seu processo educativo específico e diferenciado.

A partir do exposto, constata-se que as crianças indígenas que estudam em escolas urbanas são oriundas de um contexto sociocultural complexo, diferenciado e onde existe um projeto coletivo de educação, o qual pode ser entendido como plano de vida indígena expresso por meio da filosofia de vida indígena denominada de Bem Viver.

1.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA E A IDEIA DE BEM VIVER

A ideia de Bem Viver, enquanto uma filosofia de vida indígena, uma cosmovisão ameríndia, tem sido associada a ideia de estado de Bem-Estar, desenvolvido na Europa, após a II Guerra Mundial, uma ideia

[...] apoiada na economia e na política. A política como um motor de uma atividade onde a economia ia criar uma distribuição de riqueza a todos, o acesso a tudo, à educação, à saúde, à infraestrutura, tudo o que um país, ou uma nação imagina que é necessário para que as pessoas tenham acesso igual às coisas boas e essenciais para a vida. Ora, isso foi no contexto da Europa, e a disputa foi tão grande que acabou sendo abandonada essa perspectiva de bem-estar para todo mundo [...] (KRENAK, 2020, p. 8).

Sumak Kawsay (em Kichwa), Suma Qamaña (em Aymara), Ñandareko (em guarani), Buen Vivir ou Vivir Bien (em castelhano), Bem Viver (em português), qualquer que seja sua denominação e idioma, o sentido e o significado têm, em comum, a vida em harmonia com uma totalidade integrada não somente a nível local, mas integrada ao cosmos. Todos os seres, sejam materiais, espirituais, humanos, animais, natureza, cosmos em uma relação interconscencial e energética, sem espaço delimitado e sem noção de tempo fragmentado conhecido como passado, presente, futuro.

Para os indígenas de um modo geral, segundo Munduruku (2020), a noção e o conceito de futuro não existem no vocabulário de certos povos indígenas, porque eles vivem o presente com o que se chama de passado, fazendo parte do presente, como elemento constitutivo do momento atual, sem se preocupar com o futuro, acumulação de bens e de riquezas, derivado da ideia de desenvolvimento.

Sua percepção de bens e de riquezas está ligada a vida e a sua existência, enquanto ser integral, interconectado e em interrelação com a totalidade cósmica e tudo o que constitui esta realidade. Acerca da totalidade integrada, Krenak afirma que o planeta

[...] não é um bloco flutuante no espaço. Ele é Gaia, esse organismo, que os cientistas mais afinados com o princípio da vida, inclusive com uma percepção, profundamente informada pela cosmociência, que é o estudo do cosmos, entendem o organismo da Terra e essa galáxia, onde a Terra está com parte de uma fantástica constelação de vida. A vida não é só no planeta Terra. A vida é para além do Planeta Terra, mas para os humanos a Terra é a nossa ecologia! Esse maravilhoso organismo da Terra é a ecologia que existe em nós, no nosso corpo. [...]. Para muitas culturas, muitas tradições nós tivemos origem aqui nesse lugar, que é esse planeta. Para algumas outras narrativas, existe a possibilidade desse Planeta mesmo, que compartilhamos a vida com ele, ser um fenômeno tão fantástico, constituído, talvez há bilhões de anos, por outras estrelas e transformações que aconteceram em outras galáxias. Então, isso é maravilhoso. A gente poder fazer parte dessa história que é do cosmos, do universo. É por isso que o povo indígena tem cosmovisão (2020, p. 16).

Esta percepção da totalidade integrada, de interconexão de todos os seres que compõem a natureza, o planeta e o cosmos, é construído historicamente há séculos e transmitido de geração em geração através de seu processo educativo específico e diferenciado que se dá pela oralidade, memória coletiva (HALBWACHS, 1990), seus mitos, lendas e fábulas, sua cosmologia, sua relação com o cosmos, com a natureza, entre eles. Tudo é altamente educativo e todos os seres que compõem esta totalidade integrada comunicam, dividem, ensinam e aprendem, do micro ao macro. O cosmos, o planeta, a natureza, os animais, o ser humano, toda a vida, tem qualquer coisa a dar e a receber, é altamente pedagógico.

Nesta realidade plural e complexa, os Sateré-Mawé tem sobrevivido, vivido e construído seu projeto coletivo de vida e de existência que se exprime atualmente com o nome de Bem Viver, referindo-se a filosofia de vida dos indígenas em geral.

No entanto, um projeto coletivo que tem sua gênese no Bem Viver porta em sua essência a ideia de viver bem, contrária a lógica euro-americana. A ideia de Bem Viver tem sido afetada devido aos problemas nas aldeias em consequência de drogas, álcool, invasão de seus territórios, saúde e disputa política.

Situações vividas pelos Sateré-Mawé como invasão de território indígena, exploração

mineral, construção de estradas, exploração da biodiversidade pela empresa francesa Elf Aquitaine (SATERÉ; ALBUQUERQUE; JUNQUEIRA, 2020), drogas, álcool, entre outros problemas, geram ausência de harmonia e por consequência quebra com o ideal de Bem Viver, provoca o caos e abre fissuras que origina movimentos por um ideal de Bem Viver, ora recusando ora indo ao encontro do Viver Bem ou Bem-Estar do modelo capitalista o que acaba, em alguns casos, motivando movimentos migratórios em direção as cidades.

A vida em ligação com a natureza e em harmonia é rompida com as dificuldades decorrentes destas situações que mudam a relação com a natureza. Percebem que somente seus conhecimentos culturais e linguísticos não são suficientes e passam a buscar se inserir em outras realidades, viver e conhecer outras realidades socioculturais e linguísticas. São realidades, lógicas, percepções de mundo, modo de se relacionar dos seres humanos entre si e com os animais, as coisas, a própria natureza, divergentes, que entram em conflito.

De um lado há culturas e lógicas não-indígenas duais, que no mínimo separam o homem e a natureza. De outro, grupos indígenas, dentre os quais os Sateré-Mawé, que não separam homem-natureza-cultura. Tudo está integrado, “[...] Todos são seres e compõem o lugar igualmente” (ALBUQUERQUE&FERREIRA, 2016, p. 216). O contexto sociocosmológico é partilhado, não há separação da humanidade de todos os outros seres e coisas que compõem o planeta e o cosmos. O que dá liga e sustentação a esta totalidade integrada são seus mitos, lendas, fábulas e, o Nusoken, que significa

[...] a união entre a terra e os espíritos Sateré-Mawé [...] território mítico por excelência porque nele não se separa humanidade de animalidade/ vegetalidade/ mineralidade. O privilégio de, enquanto ente, estar contido somente em uma ou outra categoria inexistente no plano do Nusoken simplesmente porque não se fundamenta (ALBUQUERQUE&FERREIRA, 2016, p. 216).

Bem Viver é conexão, não somente preservação. Nesta perspectiva, todos estão imersos em uma transrealidade cósmica que atravessa, é constituída, composta e faz parte de todos os seres materiais e espirituais. Uma relação e realidade inter/transcultural que permite o desenvolvimento do ser e do ser humano (KRENAK, 2020).

No entanto, a ideia de Bem Viver está ausente em alguns(as) professores(as) indígenas que não consideram tais princípios no seu cotidiano e/ou nem têm consciência diante de tanto silenciamento. Não consideram a relação entre escola indígena e os conhecimentos tradicionais de seu território, entre realidades e culturas diferentes, perdendo em grande parte as epistemologias indígenas que são esquecidas e consequentemente, perdendo também a oportunidade de um trabalho pedagógico diferenciado em contexto urbano.

Há professores(as) Sateré-Mawé concursados ou contratados que atuam em escolas urbanas da rede municipal de ensino do município de Barreirinha-AM, mas que não interagem com os demais profissionais para realização de um trabalho pedagógico diferenciado que considere as múltiplas epistemologias, saberes, conhecimentos ali presentes, a riqueza de possibilidades decorrentes deste universo plural, conforme relatado pela direção de uma das escolas municipais e confirmado em diálogo com o(a) professor(a).

Um(a) professor(a) que passou por processos educativos formais de lógica euro-americana e processo de formação no qual a presença de saberes científicos ocidentais se impõe como o saber válido predominante, apagando, no espaço da escola urbana, um compromisso social e luta política. O manuseio tradicional do poder nas aldeias chega a ser modificado, não se reconhecendo lideranças Sateré-Mawé que representam o povo ou outras lideranças indígenas de Movimento Indígena que não seja o tuxaua de sua aldeia, o qual não tem poder de decisão sobre a dinâmica de trabalho nas escolas urbanas municipais e/ou estaduais. Percebemos que vai se criando uma malha de poder entre alguns indígenas formados nas faculdades/ universidades as quais ignoram, nos cursos de formação de professores(as), epistemologias diferentes da ciência moderna ocidental.

Em alguns casos, como consequência desta dinâmica de formação de professores(as) indígenas, os anciãos, os xamãs passam a segundo plano nessa malha de poder, deslocando para o primeiro plano os que estão em contato com os espaços educativos universitários.

Tem-se uma teia de relações construídas em primeiro plano, composta pelos que participam de espaços educativos universitários e que são constituídos ou se constituem como lideranças entre seus pares indígenas, e outra teia que passa a segundo plano, composto pelos anciãos detentores de conhecimentos, saberes e epistemologias locais que são ignorados pelas gerações mais novas em seus processos educativos.

Porém, vale destacar que este fato pontual em uma escola urbana no município de Barreirinha-AM não é regra geral entre os indígenas que saem de suas localidades para continuarem, seja a nível de ensino médio ou superior. Muitos se inserem nos movimentos indígenas e marcam sua presença na luta por seus direitos e por meio de sua identidade étnica.

No entanto, se de uma parte há professores(as) indígenas que foram cooptados pela lógica ocidental moderna, de outra parte há professores(as) que antes mesmo de sua formação universitária, tem uma consciência e um valor político respeitando sua própria cultura e suas epistemologias. Tudo depende da relação de contato, da resistência, do nível de consciência, do nível de reflexão da pessoa, da aldeia, da consciência política do sujeito.

Ainda que haja conflitos familiares, políticos internos, gerados por interesses divergentes, a identidade étnica Sateré-Mawé está presente, existe enquanto constituinte do sujeito porque está fundamentada na territorialidade e pertencimento mítico, independente de localização geográfica.

Isto é possível porque as relações são tecidas em tempos/espacos míticos, cosmológicos, além de geográficos e a filosofia de vida indígena denominada Bem Viver faz-se presente, ainda que em alguns casos, não conscientes em relação a esta filosofia de vida enquanto conceito. O Bem Viver não está relacionado a vida em perfeita harmonia, mas a um sistema de interconexão entre as diferentes realidades e níveis de realidades (NICOLESCU, 2000), em uma dinâmica de fluidez onde ocorrem trocas, permutas, compartilhamentos, ressignificações com conflitos inerentes as relações tecidas entre diferentes.

A prática do Bem Viver pelos povos indígenas, e no caso deste estudo para os Sateré-Mawé, mostra-se por meio de seu projeto de vida, moral e ética. No processo de reelaboração de vida e de existência dentro do coletivo, a educação e a escola desenvolvem um papel chave onde está implícita a lógica do Bem Viver. A escola como espaço de reflexão possibilita não somente a aquisição de conhecimentos de culturas diferentes, mas a aprendizagem, a compreensão de fatos, das coisas, a partir de diferentes epistemologias.

A luta não é somente pela educação. Ela é mais larga. É por território. É saúde. É a vida como uma totalidade integrada. A educação e a escola indígena são espaços de cultura e não somente de professores(as) e alunos(as). Ela é todos os lugares da aldeia e onde todas as pessoas participam, constituindo-se em espaço para trabalhar e refletir sobre o Bem Viver.

1.4 PROCESSOS EDUCATIVOS E A ESCOLA: DIFERENTES RITMOS, TEMPOS-ESPAÇOS

Na escola urbana, trabalha-se com sujeitos de universos socioculturais diferentes, que tem sentidos e significados diferentes, conceitos, representações acerca das coisas, pessoas, fatos, acontecimentos diferentes. Crianças e professores(as) indígenas e não-indígenas, das mais diversas culturas representam tais universos. Neste universo plural e complexo, como a escola, como estes universos - representados pelos(as) alunos(as) - interagem?

A criança indígena quando sai de sua aldeia para estudar em escolas urbanas se depara com uma realidade educacional diferente da sua, onde professores(as) e alunos(as) não-indígenas não têm a visão de integralidade da realidade e da vida. Geralmente, nestas escolas,

o conhecimento é trabalhado de modo fragmentado, com pouca ou nenhuma relação com a vida em sociedade⁹.

Entender estas realidades, estes universos socioculturais e linguísticos diferentes, como as diferentes realidades convivem, interagem entre si, exige refletir sobre os diferentes ritmos, espaços-tempos presentes na dinâmica educacional. Refletir sobre tipos de educação e de escolarização em contextos socioculturais tão diversos, exige uma reflexão sobre qual o sentido e significado de noções e conceitos em cada um destes grupos sociais.

Não se tem a pretensão de abarcar a totalidade das diferenças entre as noções e conceitos, mas de refletir a partir da ideia de tempo-espaço como as sociedades se organizam e organizam seus processos educativos de modos diferentes.

A compreensão ocidental de tempo e espaço dos acontecimentos e seus desdobramentos, tem como base a mecânica newtoniana que sustenta a ideia de tempo e espaço absolutos e do tempo como sendo linear. Daí provém a ideia de passado-presente-futuro, enquanto sequência do tempo linear em espaços distintos. Essa lógica tem sido estruturante da vida e do cotidiano até a atualidade, sendo visível na escola e em seu modo de organização escolar, seja na divisão por séries ou anos, no conteúdo programático previsto para cada ano e sua sequência lógica linear, no seu sistema avaliativo, na ordenação das atividades pedagógicas como um todo. A ideia de tempo linear é regulamentadora das ordenações, organizações institucionais e da vida cotidiana.

Entender essa ideia de tempo enquanto regulador das relações e da própria vida embasada na mecânica newtoniana ajuda a entender o modelo de escola imposto e a disparidade existente entre a realidade da educação indígena e da sociedade ocidental euro-americana.

Em algumas sociedades indígenas, segundo Daniel Munduruku (2020), não existe a ideia de tempo futuro, por exemplo, somente o passado e presente que se conjugam e se interrelacionam em uma dinâmica atemporal e o presente é como uma dádiva, não desvinculada do passado. Não há dissociação entre espaço-tempo e tampouco um fluxo universal de tempo, ou seja, o tempo não é linear, mas sim relativo, em consonância com a ideia da teoria da relatividade de Einstein (1879 – 1955). Isso está refletido no seu processo educativo, enquanto fenômeno social em que tudo, todos os momentos e situações são altamente educativos.

⁹ Vale destacar que muitos(as) professores(as) das aldeias também já não têm essa visão de integralidade da realidade e da vida o que se evidencia nos cursos de formação de professores(as) indígenas nos quais participam como alunos(as) e em seu trabalho pedagógico tradicional, quando inseridos como professores(as) nas escolas urbanas do município pesquisado.

Tentar encaixar uma lógica educacional linear em uma lógica educacional regida pela noção de tempo-espaço relativo e de uma totalidade integrada é um desafio de difícil solução, uma barreira entre dois universos socioculturais e linguísticos, mas não intransponível. Lógicas que não se ajustam, não se alinham, mas que uma se impõe e a outra resiste no tempo-espaço. Nessa resistência espaço-temporal, os indígenas movimentam-se, criam e recriam, atualizando-se em contexto e projetando seu modo específico e diferenciado de viver o mundo por meio de movimentos de decolonização.

Essa noção de tempo não-linear, composta por passado e presente, característica de muitos povos, pode se dar em razão da não presença da ciência moderna ocidental, enquanto organizadora da dinâmica da vida sociocultural dessas sociedades. São sociedades que têm como fundamento organizador e estruturante de sua vida e de sua dinâmica sociocultural uma outra ciência, composta por outras epistemologias, descrita por Lévi-Strauss (1989) como a ciência do concreto.

Sociedade onde não havia a ideia de tempo linear regida e marcada por relógio e que mesmo com as relações de trocas, permutas e empréstimos decorrentes das relações interculturais, mantiveram em seu interior a ideia de tempo relativo (Einstein).

Este modo de perceber e conceber tempo-espaço como sendo composto por todos os tempos passados e presentes está refletido em sua própria dinâmica educativa, na qual todos os momentos da vida em sociedade são altamente educativos e o que se denomina na sociedade moderna europeia de escola pode ser para os indígenas um espaço presente nos mais diversos espaços sociais.

Se a escola é um espaço onde as crianças e jovens concentram-se para aprender sobre algo, quando os pais se reúnem com os demais adultos e saem em busca de alimentos (caça, pesca, coleta de frutos) e as crianças aprendem na prática como se faz, orientadas metodologicamente pelos pais ou pelos mais velhos, de seu ponto de vista, está também ali a presença da escola, atividades educativas, com os(as) alunos(as) concentrados em torno do ensino-aprendizagem de algo.

Entender esta lógica pressupõe entender ou buscar entender que talvez o sentido atribuído a escola, pelos indígenas, seja diferente do sentido atribuído e imposto pela sociedade moderna que tem se organizado pela ideia de tempo linear newtoniano.

Um outro aspecto se refere a metodologia nesses momentos/tempos-espacos de aprendizagem. A metodologia da sociedade moderna tem como foco os métodos, as técnicas, o passo a passo, organizado pelo tempo linear, com início, meio e fim, havendo uma série de

conteúdos a serem trabalhados dentro de um determinado tempo previsto. Metodologicamente, o tempo e o espaço são organizados com base na ideia de começo e término, regido pela ideia de presente que vai se tornar passado e um futuro com tempo (dia e hora) determinado para conclusão da atividade.

Para os indígenas e sua educação não formal e não regida pelo tempo linear marcado pelo relógio, há uma metodologia própria, organizada por todo o passado construído historicamente pelo coletivo que embasa a vivência e a construção do presente. Ou seja, o tempo não é linear. É relativo. Assim como são relativos os modos de saber ser, saber aprender, saber ensinar, saber compartilhar, saber fazer.

Ao entender a relatividade do tempo (EINSTEIN, 1905), entende-se a relatividade de tudo que existe, de todas as realidades que compõem o caleidoscópio da vida universal. Reduzir todas as formas e modos de organização social, os múltiplos saberes e epistemologias a uma só lógica (euro-americana ou moderna) é empobrecer e esvaziar a própria vida de sentido. É escravizar, encobrir, anular o outro, anular as diferenças em benefício da solidificação de um Império (Imperialismo) fadado a ruir carcumido pelas diferenças, por sociedades que sobrevivem com outras lógicas, sentidos, significações, epistemologias. Outros sistemas políticos, econômicos, educacionais que resistem e estruturam todo um modo de vida diferente, que subexiste, não isolado, mas em interação e imerso no sistema geopolítico dominante, porém sem negar sua própria história, atualizando-se em contexto, em um constante devir.

Neste movimento entre dominação e resistência, tem-se a instituição escola que, regra geral, tem servido à expansão e à consolidação do Imperialismo moderno.

Estruturas educacionais são transplantadas no tempo-espaço, sem ressignificação e sem atualização em contexto.

Compondo esta lógica educacional euro-americana, estão os nativos dos territórios colonizados. Por meio do poder, do saber e do ser, tem sua subjetividade constituída por outras lógicas e epistemes, com outros modos de perceber, se expressar e de conceber o mundo e a existência. São outros processos educativos. Nem melhores, nem piores, nem parecidos, tampouco iguais, mas apenas, diferentes.

Nestes espaços entre as diferenças, os conceitos e categorias perdem sua significação absoluta. Reduzem-se a elementos que auxiliam na aproximação de mundos socioculturais e linguísticos diversos. Tais mundos encontram-se na escola, espaço potencial de trocas, empréstimos, compartilhamentos, espaço do uno, do pluri, do múltiplo e do diverso.

Há possibilidade de uma fluidez dinâmica e interação possível pela ideia de tempo-espaço relacional presente em sua vida o que reflete em uma fluidez e maleabilidade em seus processos educativos, que são ininterruptos e estão imersos em um movimento de devir constante.

Há uma metodologia própria expressa nos momentos de ensino-aprendizagem das atividades do cotidiano, com os papéis sociais e prescritos que têm relação com a vida social, política, econômica, cultural, religiosa, ética, artística, que compõe a totalidade integrada da sociedade. Totalidade integrada composta por todos os seres que compõem a sociedade, a natureza, o planeta, o cosmos, expressa na sua filosofia de vida atualmente denominada de Bem Viver.

O momento do agora, do tempo presente, sempre é momento de educar, ensinar, viver e bem viver em relação com o todo. Tudo é altamente educativo. A cada momento do presente (enquanto condensação do que se entende na sociedade moderna como tempo passado-presente) estão presentes ou se fazem possíveis momentos educativos, do qual a escola faz parte e está imersa.

Se antes, a escola foi imposta, com o tempo, ela foi apropriada pelos Sateré-Mawé como fazendo parte desse todo integrado e como meio e espaço onde se vivenciam relações interculturais, possibilitando entender a realidade composta pela diversidade de tudo que constitui a vida, a diversidade social, cultural, epistêmica, linguística, religiosa, ética, econômica, artística, política, educacional.

A escola foi apropriada pelos Sateré-Mawé e para entender seu papel atual nesta realidade integrada, que tem como projeto coletivo de vida o Bem Viver, torna-se imprescindível buscar entender qual seu entendimento de escola.

Dois modelos educativos presentes no mesmo tempo-espaço, constituintes e estruturantes da educação Sateré-Mawé. Uma realidade que tem o constante paradoxo fazendo parte de sua natureza intrínseca uma vez que estes dois modelos educativos fazem parte de sua realidade.

Nesta dinâmica social, manifesta por meio da educação, tem-se dois sistemas educativos. Qualquer alteração/atualização/ressignificação que se faça em um destes sistemas, altera ou interfere no outro, não se anulando, mas em uma relação de complementaridade. Entre processos educativos diferentes não há somente sistemas diferentes e opostos, mas complementaridade, ideia desenvolvida na Física por meio do conceito de complementaridade.

Ao se considerar a dinâmica sociocultural nesta relação de complementaridade, entende-se que os sistemas sociais, culturais e educacionais são mutáveis, não existindo indefinidamente, mas com tendências para existir, resistir, (re)existir, reinventar-se, ressignificar-se a partir de transmutações como resultado das relações entre transrealidades.

As transmutações socioculturais que levam às transmutações educacionais podem ocorrer, continuamente, dando origem ou fazendo emergir processos educativos diferenciados que poderíamos denominar de decoloniais.

1.5 PROCESSOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS

Como indígenas e não-indígenas pertencem a universos socioculturais e linguísticos distintos, suas epistemologias, ciências, também o são. A legitimação da ciência do nativo pode se dar por um processo de decolonização (DUSSEL, 1980; 1993. QUIJANO, 2006; 2014. MIGNOLO, 2017. WALSH, 2005; 2006; 2013) e levar a deslegitimação ou ressignificação da ciência euro-americana instituída até então e que embasa a ciência adotada pelo pesquisador.

As sociedades indígenas e não-indígenas vão se atualizando no contexto e como resultado das relações que vão sendo tecidas. Nesta atualização, papéis sociais (LANE, 2006; RODRIGUES, 1999) são revistos, criados, recriados, de acordo com o momento histórico e como resultado das vivências nos diversos grupos sociais. Consequentemente, as relações variam e abrem espaços para emergência de novas lógicas, novos conhecimentos, novos saberes, o que Homi Bhabha (2019) define como um terceiro espaço. Na escola, este terceiro espaço pode emergir e se concretizar a partir de práticas pedagógicas decolonizantes por meio de processos sinestésicos de educação.

Ao refletirmos sobre realidade indígena e não-indígena não se está falando de contrários, embora possa parecer, mas sim de realidades diferentes que contém diferentes níveis de realidades, que tem em comum algo que transpassa a estas realidades e que é comum no ser humano - a capacidade sinestésica.

Não é uma realidade ou outra, um modelo educativo ou outro. A partir de Nicolescu (2000) é possível compreender que é um modelo educativo e outro que se transpassam, que podem se enriquecer, ressignificando o processo educativo e a aprendizagem no contexto educativo da escola.

A partir do mundo microfísico e trabalhando-se por projeção, do micro ao macro, considera-se uma dinâmica específica que se constrói em um espaço existente constituído pelas e nas relações entre os sujeitos oriundos de realidades diferentes.

Nesta dinâmica que vai sendo tecida, há um espaço comum de compartilhamento de saberes, conhecimentos, experiências, no qual emerge o que há em comum entre todos, a sinestesia, que neste caso, evidencia-se como terceiro incluído.

Para Viveiros de Castro (2002), seria ficção tentar conceitualizar as ideias indígenas, determinando, criando e impondo um solo pré-conceitual e conceitual. O caminho possível seria buscar entender suas ideias e explicações a partir da noção transcendente de contexto, ou seja, entender o contexto material e transcendente em que as interrelações ocorrem e onde os discursos se constroem/são construídos.

Processos e categorias mentais são humanos e não diferem por raça, credo, etnia etc. O que difere são os sentidos e significados atribuídos, pois seu modo de perceber e se expressar são diferentes. Os conceitos e as descrições são resultado de um modo diferente de se relacionar com o mundo material e transcendente. E tudo o que o constitui e toda essa diferença está presente na escola localizada na realidade amazônica, constituída por uma multiplicidade e complexidade de diferentes universos socioculturais e linguísticos: indígenas, caboclos, ribeirinhos, descendentes de quilombolas, estrangeiros.

Cada grupo social com sua singularidade seja na forma de subsistência, na organização da vida social e política, na maneira de se relacionar com o meio e com outros grupos, no modo de produção do conhecimento, como acontece em todas as sociedades e em suas relações com as diferenças culturais com as quais estabelecem relações econômicas, políticas, sociais etc.

Estas relações vão sendo tecidas na região amazônica desde o período pré-colonial com relações de poder que vêm sendo estabelecidas nas diversas esferas sociais. Na esfera educacional, a partir do processo de colonização até a atualidade como partículas históricas manipuladas por meio de interesses políticos e econômicos, que se fazem presentes através dos paradigmas, das ideologias e representações que são trabalhadas na escola.

Historicamente, os elementos culturais estão presentes nos processos educativos da instituição escola. As origens sociais e as relações que vão sendo tecidas nos espaços educativos no interior das escolas são determinantes no desempenho escolar dos(as) alunos(as), uma vez que na escola tem sido considerados somente os conhecimentos e linguagens específicos da classe dominante, exercendo-se historicamente uma violência simbólica (BOURDIEU, 1992)

sobre os(as) alunos(as) das classes menos favorecidas tais quais: negros, brancos pobres, caboclos, ribeirinhos, estrangeiros, indígenas, nordestinos.

A escola, como corte transversal do social e onde estão os (as) alunos (as) como representantes de um dado grupo, têm servido como um aparelho ideológico de dominação, de reprodução, de legitimação das desigualdades sociais a medida em que toda a estrutura educacional tem sido estruturada para servir aos interesses e como elemento de dominação da classe dominante, agindo ideologicamente na reprodução de mecanismos de dominação (BOURDIEU, 1992).

Ainda que o modelo de escola imposto à sociedade brasileira seja impositivo, tradicional e dominador, cada fato, acontecimento, tem um sentido, uma interpretação cultural endógena, não se podendo ignorar que ocorrem movimentos de luta pelo reconhecimento de direitos e de espaços. Mesmo compartilhando a mesma realidade, a mesma cultura, cada um atribui um sentido e significado às coisas, fatos, situações, pessoas de modo diferente. Produzem e refletem discursos diferentes, resultado de relações sociais diferentes, com sujeitos sociais diferentes, cada um com sua trajetória histórica, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas, ribeirinhos, caboclos, nordestinos, que atualmente emergem como movimentos de decolonização na América Latina.

Quando partilhado em um grupo interétnico ou intercultural muda de sentido e significado pois cada realidade atribui um sentido e significado diferente do instituído socialmente pela sociedade nacional. É ressignificado, reinventado pelos povos indígenas que se caracterizam por terem contatos interétnicos com outros povos desde o período colonial, inclusive, já com a presença do processo educativo imposto e de cunho religioso.

Ainda que a escola tradicional de modelo eurocêntrico tenha sido constante em seu processo educativo e impositivamente tenha feito parte de seu espaço e sua vida, transmitindo impositivamente ideologias, saberes, conhecimentos, lógicas de sociedades outras, ignorando, anulando sua própria história, contexto e realidade Sateré-Mawé, estes têm lutado, historicamente, pelo seu território, saúde e pela manutenção e valorização de seu processo educativo e pela ressignificação da escola de acordo com sua realidade, sua cultura, seus valores, seus sentidos míticos, cosmogônicos, cosmológicos em uma relação objetiva e transcendente entre todos os seres que constituem seu universo sociocultural: pessoas, animais, seres transcendentais de sua origem mítica e da própria natureza em uma relação de respeito pela alteridade em um contexto em que tudo está compondo uma totalidade integrada, como horizonte crítico e democrático.

Esta totalidade integrada se manifesta a partir da materialização de sua cultura, por exemplo, visível nos objetos que compõem a cultura material nos quais estão impressos em cada traço, cor e suas combinações, todo um conhecimento, sabedoria, regras sociais, normas de comportamentos, origem mítica, história vivida e constitutiva do povo. Todas essas leituras são possíveis de serem feitas no mesmo objeto, como se estivessem lendo um livro, o livro de seu povo, sua história com todas as suas riquezas e complexidades. Manifesta-se ainda por meio de processos subjetivos e intersubjetivos, através das histórias, mitos, lendas narradas por processos mnemônicos, resgatando, fortalecendo e mantendo viva a memória coletiva do povo, (HALBWACHS, 1990) conforme já destacado anteriormente.

Tudo isto constitui a integralidade indígena e sua educação específica e diferenciada. Modos próprios de articulação de tudo que compõem e constitui a realidade Sateré-Mawé, de perceber e se expressar no mundo, conceitos próprios com sentidos e significados diferentes do instituído secularmente pela instituição escola imposta pela sociedade nacional que em nada se assemelha aos conceitos, vida e dinâmica sociocultural e educativa dos Sateré-Mawé.

Os Sateré-Mawé são um grupo étnico dinâmico, flexível, que não abandonou ou perdeu hábitos e costumes na sua totalidade, mas que se ressignificaram, aperfeiçoando os modos de lidar, se expressar e conceituar o mundo.

“Mundos” (indígenas e não-indígenas) que se interconectam teoricamente, mas que não dialogam na escola urbana, pois tem se construído, historicamente, a representação de um sujeito indígena, enquanto um ser em evolução, inferior, com modos de vida estranhos que nada aproveitam.

O outrem, no caso o sujeito indígena, que representa uma estrutura ou relação de um mundo possível (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) foi sendo impresso na subjetividade dos sujeitos ao longo de seu processo educativo e de socialização na instituição escola, onde foi e vai se constituindo e internalizando uma representação do indígena genérico que não é nem sujeito, nem objeto, mas a representação de um mundo exótico possível, sem relação com a realidade.

Esta representação construída e fortalecida socialmente está presente no trabalho pedagógico do(a) professor(a), nas relações entre os sujeitos que fazem parte da comunidade educativa, quais sejam, professores(as), alunos(as), pais, gestores(as), pedagogos(as), corpo técnico-administrativo, merendeiras, porteiros e a comunidade do entorno.

Tem-se excluído não só o sujeito indígena, mas toda possibilidade de diálogo intercultural, de compartilhamentos de práticas socioculturais que tem sentido e significado e

que produzem discursos diferentes, de um possível trabalho inter/transcultural que poderiam enriquecer processos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Tem-se tolhido a possibilidade de emergência de processos significativos e diferenciados de educação que poderiam surgir destes momentos de trocas e compartilhamento de lógicas, sentidos, modos de perceber e de se expressar no mundo, modos diferentes de organização social, cultural, educacional e da própria infância.

Vários são os(as) professores(as) que conhecem aldeias Sateré-Mawé do rio Andirá, têm experiência docente em escola indígena e, teoricamente, têm conhecimentos que possibilitam refletir e desenvolver um trabalho pedagógico que considere a diversidade cultural constituinte do rizoma amazônico no qual estão inseridos.

No entanto, não conseguem romper com o modelo de educação tradicional ou com o silenciamento, não conseguem articular os conhecimentos entre os diferentes componentes curriculares com os quais trabalham na mesma turma e tão pouco com as realidades das crianças, a não ser em ações bem pontuais, em datas comemorativas, mas que não são significativas para as crianças.

Isto pôde ser constatado por meio de entrevistas aplicadas com os(as) professores(as), que relataram que conhecem a área indígena, acham bem interessante o modo como trabalham, mas, não se observou que isso seja considerado em seu trabalho pedagógico junto as crianças na escola urbana.

Por meio do questionário, os(as) professores(as) afirmaram que desenvolvem atividades interdisciplinares, com atividades lúdicas, diferenciadas, com música, teatro etc. No entanto, ao solicitarmos às crianças que desenhassem a sua aula preferida ou a aula mais diferente e que mais gostou, todas as crianças da Escola A e B, desenharam aulas tradicionais, com cadeiras enfileiradas, lousa com atividades tradicionais e o(a) professor(a) explicando na frente.

Os(as) professores(as) e as aulas tradicionais desenhadas pelas crianças eram os(as) mesmos(as) que relataram ter experiência em áreas e escolas Sateré-Mawé e que afirmaram desenvolver atividades interdisciplinares, lúdicas e com metodologias diversificadas.

Embora os(as) professores(as) trabalhem na mesma turma com dois ou três componentes curriculares durante a semana, os(as) mesmos(as), em sua maioria, priorizam língua portuguesa e matemática, reduzindo os outros componentes curriculares a atividades e explicações menores, somente um dia na semana, quando fazem.

Apesar dos(as) professores(as) afirmarem que desenvolvem trabalho interdisciplinar, constatou-se por meio das entrevistas, que os(as) mesmos(as) não sabem o que é inter ou

transdisciplinaridade. Relataram nunca ter ouvido falar sobre este assunto durante sua formação na graduação o que torna inconsistente sua resposta no questionário acerca das atividades interdisciplinares que, supostamente, são desenvolvidas, mas que não presenciamos e nem percebemos em seus planejamentos de aula.

2 PROCESSOS SINESTÉSICOS DE APRENDIZAGEM E AS CONCEPÇÕES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO

2.1 SINESTESIA: CONCEITO E MODELOS DE SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO CEREBRAL

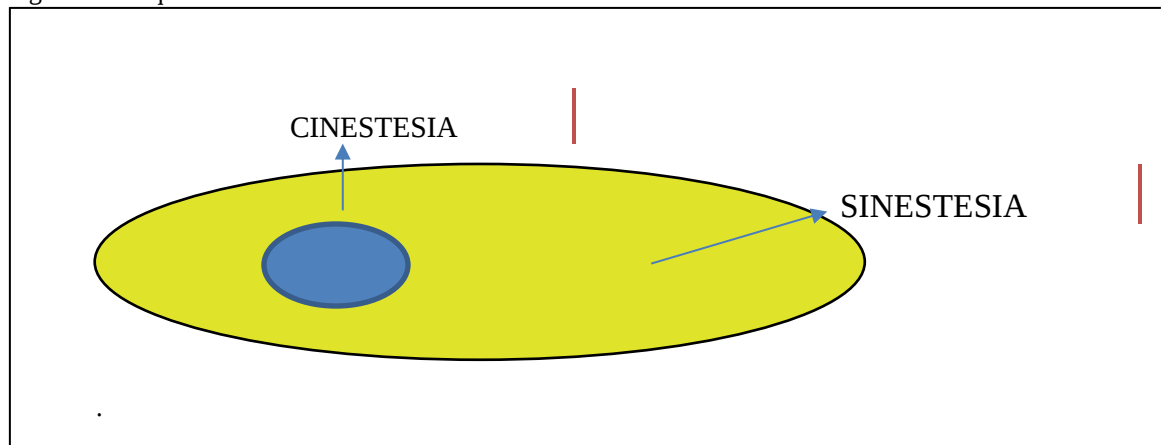
Sinestesia, palavra de origem grega, vem de synaísthesis: syn significa união + aisthesis que significa sensação que dá a ideia de união dos sentidos (DAY, 2022). Segundo o Dicionário Online de Português, a palavra vem do grego seunaísthesis.e.os. Já de acordo com o wikcionário a palavra é do grego antigo σύν (com) + αἴσθησις (sensação). Para Cytowic (1995), sinestesia vem do grego, syn = juntos + aisthesis = percepção, sendo uma experiência física involuntária de uma associação multimodal. Já segundo Galeyev (1999), a palavra tem origem no grego antigo “aesthesia”, que pode significar estesia ou estética. Para o referido autor (1999), a manifestação da sinestesia tem sido etimologicamente traduzida como co-sensação, o que não corresponde ao fenômeno.

Há uma certa confusão entre Cinestesia e Sinestesia, ainda atualmente. A cinestesia, refere-se ao corpo, movimento e espacialidade. Husserl, em 1907, na ocasião de suas palestras, já discutia definições de Cinestesia e espacialidade, analisando a percepção espacial relacionada ao funcionamento neural (CASTRO & GOMES, 2011). Seu foco era a espacialidade com ênfase na Cinestesia que é somente uma parte da Sinestesia.

Nós verificamos que era necessário fazer a distinção entre cinestesia com ‘C’ e sinestesia com ‘S’, porque nas teses e dissertações que encontramos ao desenvolvermos o estado da arte, os autores trabalham com a cinestesia voltada para o corpo. A cinestesia discutida tendo como foco o corpo, é cinestesia com ‘C’, embora os autores que desenvolveram algumas teses e dissertações apliquem a palavra com ‘S’. A cinestesia com ‘C’, refere-se ao sentido muscular ao conjunto de sensações propriamente ditas que permite a percepção dos movimentos. A sinestesia com ‘S’, é um processo mais amplo que engloba a primeira. A primeira é um dos pontos constituintes da sinestesia com ‘S’, então a sinestesia com ‘S’, normalmente é uma sensação que acompanha uma percepção, ela vai englobar um conjunto geral de percepções e de sensações interligadas por processo sensoriais.

A Sinestesia, refere-se a todos os sentidos e suas múltiplas possibilidades de percepção e expressão, a uma totalidade de sensibilidade e sua manifestação em diferentes formas e suas interrelações.

Figura 10: Esquema sobre sinestesia



Fonte: A própria autora, 2022

A sinestesia vem sendo estudada há pouco mais de 300 anos, com a primeira referência médica datada de 1710. No entanto, ficou esquecida por um tempo, pelo fato, segundo Cytowic (1995), de a Psicologia e a Neurologia serem ciências prematuras, tendo seu ponto mais alto de interesse entre 1860 e 1930. Seus estudos tinham como foco principal uma explicação neurológica.

Os neurologistas afirmavam que a sinestesia é uma anomalia de processos cerebrais fundamentais. Seu estudo tem sido centrado sobre a sinestesia idiopática (de desenvolvimento), não se ignorando as possibilidades sinestésicas em decorrência de epilepsia e por uso de alucinógeno (CYTOWIC, 1995; 2002).

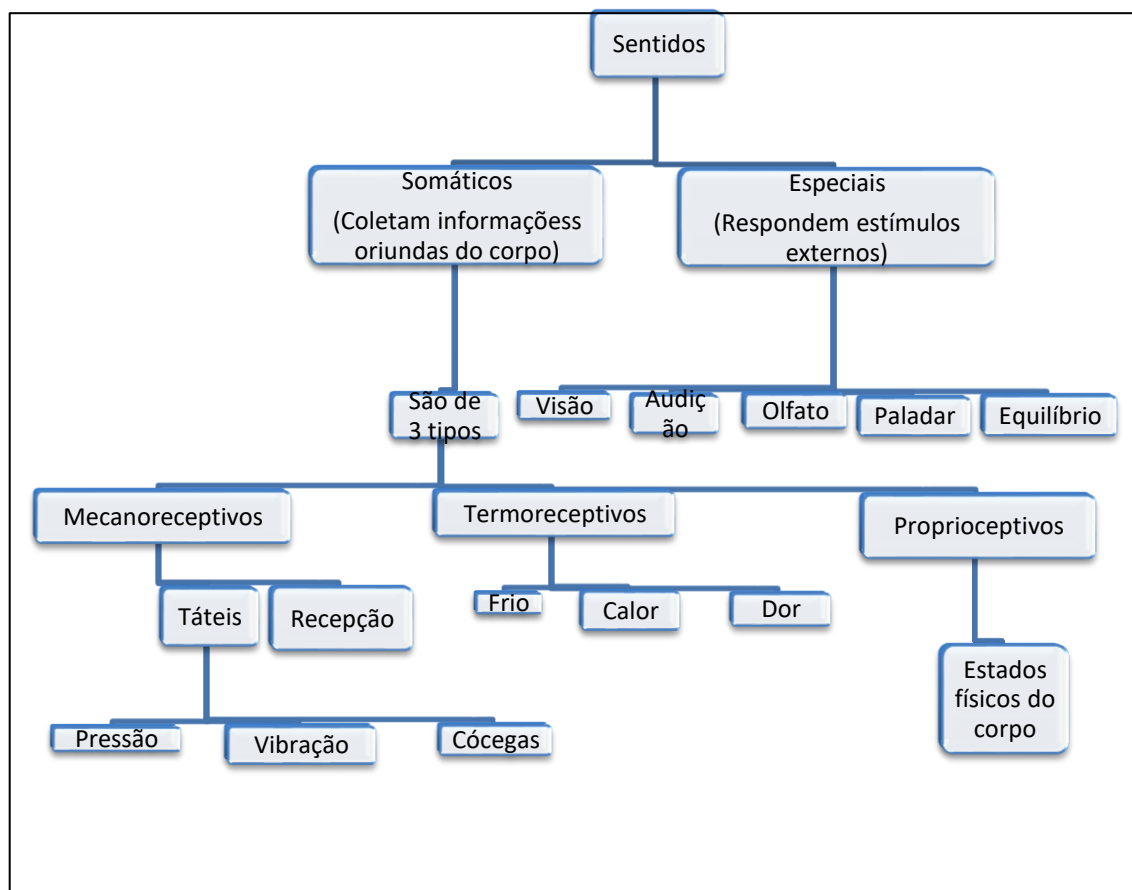
Criou-se uma nomenclatura para os sujeitos que manifestam capacidades de percepção e expressão por meio da sinestesia – os sinestetas, como se somente alguns fossem capazes ou desenvolvessem uma inteligência sinestésica, tivessem condição neurológica para a sinestesia, o que não acreditamos ser o caso. A sinestesia era considerada uma experiência física involuntária de uma associação multimodal, ou seja, um estímulo em um sentido causa percepção em um ou outros sentidos (CYTOWIC, 1995; DAY, 2022).

Vários têm sido os sentidos e significados atribuídos a Sinestesia ao longo da história, no entanto, os estudos têm sido feitos a partir de dois modelos de sistema de organização cerebral: sistema tradicional e sistema distribuído (CYTOWIC, 2002).

No modelo de sistema de organização cerebral tradicional, estudos têm sido desenvolvidos sobre sinestesia embasados em pesquisas científicas sobre o funcionamento cerebral e de cada sentido separadamente e, consideram a sinestesia como um distúrbio cerebral, como um transtorno de percepção, como distúrbios neurofisiológicos, doenças mentais e distúrbios de personalidade.

Bragança (2008) chama atenção para o fato de que, conforme a fisiologia (GUYTON, 1993), há vários tipos de sensações que vão além dos sentidos clássicos conhecidos, quais sejam visão, olfato, paladar, audição e tato. Há, ainda, os sentidos somáticos e especiais, os quais esquematizamos na figura a seguir.

Figura 11: Tipos de sensações além dos cinco tradicionalmente conhecidos



Esquema: A própria autora.
Fonte: Bragança (2008)

Os sentidos somáticos são de 03 (três) tipos fisiológicos: mecanorreceptivos, termorreceptivos e proprioceptivos, cada um com sensações específicas, conforme se vê no esquema acima. Os sentidos especiais acrescentam, aos classicamente conhecidos, o equilíbrio. Esta composição mais ampla dos sentidos permite ao sujeito, a partir das percepções sensoriais, fazer associações entre música, cor, sabor, por exemplo (BRAGANÇA, 2008), ou seja, nesta perspectiva, a sinestesia tem sido associada a interrelação entre estes diversos sentidos do ser humano.

Já Day (2022) aponta que os paradigmas mais recentes da ciência ocidental afirmam que existem aproximadamente 17 (dezesete) sentidos distintos, os quais vem sendo discutidos

nos últimos 50 (cinquenta) anos. No entanto, o autor cita 15 (quinze), quais sejam: propriocepção, dor, movimento, localização, número, tempo, sentido vestibular, sistema de gnose, visão, audição, olfato, paladar, tato, dor e, percepção de temperatura.

Em seus estudos, Day (2022) usa a divisão dos sentidos em 7 (sete) categorias, que são resultado de sua formação cultural do Meio-Oeste americano, quais sejam: visão, audição, olfato, paladar, tato, dor, percepção de temperatura, entre os quais há uma fusão e interconectividade.

No entanto, os 5(cinco) sentidos clássicos foram designados e definidos na maioria das culturas indo-europeias nos últimos quatro mil anos, sendo trabalhados ainda hoje no sistema educacional (DAY, 2022).

Na busca de entendimento da sinestesia, tem-se buscado uma verificação tecnológica por meio, por exemplo, da tomografia computadorizada, que mostra a imagem funcional do cérebro anatomicamente objetiva (CYTOWIC, 2002). Cada atributo como cor, forma, textura, cheiro, são processados em uma localização específica do cérebro e em momentos diferentes, entendendo que os tipos de sensações vão além dos cinco tradicionalmente conhecidos. Ou seja, as funções são localizadas, realizadas em cascata, uma após a outra, de maneira hierarquizada e segmentada. As sinapses, a nível cerebral, ocorrem de modo hierárquico e separadamente.

A partir de estudos desenvolvidos nos Estados Unidos por Cytowic (1989) e, no Reino Unido por Baron-Cohen (1997), estes teóricos apontam que a maioria dos sujeitos sinestésicos investigados eram mulheres, não eram destros, eram mentalmente equilibrados e apresentavam exames neurológicos normais.

Em outros estudos, ao analisarem anatomicamente, Cytowic e Ommaya chegaram a conclusão que o córtex cerebral não contém as representações da realidade dos seres humanos, mas que “[...] é o cérebro límbico que determina a proeminência dessa informação [...]” (CYTOWIC, 1995, n.p., tradução livre¹⁰). Isto leva ao entendimento que “[...] é a avaliação emocional, não a racional, que informa o nosso comportamento” (Id.Ibid, tradução livre¹¹).

Cytowic (1995) aponta que o cérebro límbico (a emoção) supera o pensamento (a razão), não rejeitando a razão na atribuição de significado e construção das representações. Pensava-se que era o córtex quem continha as representações da realidade, no entanto é o cérebro límbico que determina a proeminência dessa informação. Ainda segundo o autor, “[...] a emoção, não a razão, pode desempenhar o papel decisivo tanto na forma como pensamos quanto agimos”

¹⁰ [...] it is the limbic brain that determines the salience of that information.

¹¹ [...] it is an emotional evaluation, not a reasoned one, that ultimately informs our behavior

(Id.Ibid, tradução livre¹²) e nossos cérebros não recebem passivamente, mas “[...] buscam ativamente os estímulos que os interessam e determinam seus próprios contextos de percepção [...]” (Id.Ibid, tradução livre¹³).

Os modelos convencionais de organização cerebral apresentam contradições que acabaram levando a reavaliação do papel da emoção na cognição e no comportamento (OMMAYA). Isto levou ao surgimento de novos modelos hierárquicos de organização cerebral e, por consequência, ainda que não intencional, contrapõe-se ao modelo dominante de educação que tem priorizado a racionalidade e ignorado todas os outros saberes, epistemologias e formas de conhecimento, além de ignorado historicamente a subjetividade do sujeito e a importância da emoção.

O outro modelo de sistema de organização cerebral, denominado sistema distribuído, considera que a sinestesia é latente, inerente a todos os seres humanos. As funções são distribuídas em rede e as múltiplas sinapses ocorrem simultaneamente e não hierárquica e separadamente, como proposta na abordagem mais tradicional (CYTOWIC, 2002).

No estudo da sensação, aborda-se cada um dos sentidos separadamente. Já na percepção, estuda-se a interação dos estímulos percebidos pelos vários sentidos. Do ponto de vista da neurofisiologia, a percepção é a função cerebral de seleção, organização e interpretação dos estímulos sensoriais. [...] a percepção é a integração de áreas sensoriais para formar representações do mundo. No entanto, essa integração não é a simples soma de aquisições sensoriais, mas envolve processos de seleção, confrontação com memórias e interpretação que torna única a percepção que cada indivíduo tem do ambiente [...] o contexto e a aprendizagem influenciam a percepção [...]. (BRAGANÇA, 2008, p. 42 – 43)

Isto é importante ser compreendido em um estudo que envolva a sinestesia, pois esta passa a ser considerada como inerente a todo ser humano e não a apenas alguns.

Embora a sinestesia possa ser induzida por LSD, por privação sensorial, por epilepsia, por alucinações, por estimulação elétrica do cérebro (CYTOWIC, 1995; DAY, 2022), não é a esse tipo de sinestesia induzida a que nos referimos.

Sinestesia é uma experiência (emocional e racional) e não uma ideia determinada por processos perceptivos racionais, orgânicos ou induzidos (Id.Ibid.). Isso traz contribuições para a educação, pois mostra outras vias possíveis de aprendizagem.

¹² [...] that emotion, not reason, may play the decisive role both in how we think and act

¹³ [...] but dynamic explorers that actively seek out the stimuli that interest them and determine their own contexts for perception [...].

Pensar as funções distribuídas em rede, remete-nos a pensar caminhos de construção do conhecimento, da aprendizagem, em rede, no sentido de articulação, de interação, de trocas, nas relações transculturais que são construídas/tecidas em espaços como a escola. E isto é facilitado pela presença das crianças de diversas realidades socioculturais e linguísticas, dentre as quais destacamos neste estudo as indígenas, que tem culturalmente uma educação com base na experiência sinestésica, o que não é exceção, não é exclusivo de nenhum ser humano, é norma (GALEYEV, 1999), ainda que não se tenha consciência disto.

Projetamos a ideia de uma organização a nível cerebral em rede a todos os seres humanos e tomamos a realidade indígena Sateré-Mawé, enquanto um todo integral, uma cultura que se caracteriza não só por suas peculiaridades e especificidades culturais, mas também pelo hibridismo cultural e relações transculturais tecidas entre as diferentes realidades e seus níveis (NICOLESCU, 2000).

Nicolescu (2000) fala da transculturalidade não no âmbito da cultura, mas da ciência, do conhecimento científico e da física quântica e como a ciência moderna tradicional forma diferentes culturas que são transculturais. Apropriamo-nos do conceito de transculturalidade trabalhado por Nicolescu associando as culturas enquanto diferentes realidades e níveis de realidades que se transpassam para refletir sobre os sujeitos pertencentes a diferentes realidades socioculturais e linguísticas, suas relações e as possibilidades diferenciadas que emergem das fissuras, dos entrecruzamentos, das crises, das relações inter/transculturais.

Uma destas possibilidades diferenciadas que emergem em contexto educativo é a experiência sinestésica que possibilita a articulação dos diferentes níveis de realidade (NICOLESCU, 2000) e não somente os diversos sentidos do sujeito. Um dos exemplos desta possibilidade é dos Sateré-Mawé que mobiliza uma realidade transcendental/ espiritual, articulando espaço/tempo de um modo diferenciado e peculiar em seu processo educativo.

Não somente este grupo étnico vive e se expressa deste modo. Toda a humanidade se expressa por meio das mais variadas formas de expressão, sendo uma característica inerente ao ser humano, não específico de nenhuma coletividade específica, embora nos indígenas, no caso deste estudo entre os Sateré-Mawé, isto se manifeste e seja perceptível com mais clareza.

Considerar no movimento de ensino e aprendizagem, não só o cientificismo e a racionalidade, imposta historicamente, mas também a emoção, o afeto, a imaginação, a intuição, a memória, a capacidade de simbolização e suas várias possibilidades de expressão, possibilita vislumbrar processos educativos diferenciados que podemos denominar de sinestésicos.

A perspectiva de processos sinestésicos de aprendizagem por meio da simbolização e do desenvolvimento de aptidões críticas e criativas, propiciaria a elevação dos níveis de consciência, de integralização, de criatividade e de criticidade, realçando o papel do sujeito enquanto sujeito histórico e, podendo conduzir à construção da subjetividade histórica desde o cotidiano antropológico social e do social simbólico.

Trabalhar de modo transdisciplinar, interconectando saberes, vivências, áreas de conhecimentos distintos, na análise e compreensão de um mesmo fato, leva os sujeitos a perceberem o mundo de maneira integrada, interrelacionada, interconectada e a se perceberem como um todo integral, não só razão – racionalidade, mas ter uma percepção e compreensão de mundo, do ser, das coisas, dos saberes de modo integral, pode convergir na estruturação de um ideal de sujeito humano, crítico, criativo, sujeito de si e de sua cultura.

No rizoma amazônico, composto por várias realidades que se interconectam e se cruzam, são historicamente estabelecidas relações de trocas e que compartilham do processo de encobrimento histórico de suas histórias, vivências, saberes, epistemologias, singularidades, particularidades que os caracterizam e constituem.

São realidades compostas por diferentes níveis de realidades, constituídas pelo espiritual, mítico, material, por exemplo. Um rizoma amazônico complexo, constituído por muitas amazônias: as ribeirinhas, as caboclas, as indígenas, as remanescentes de quilombolas, cada uma com sua relação, percepção, expressão, própria e específica, com a realidade amazônica, constituída pela e na relação entre as diferentes e diversas realidades socioculturais e linguísticas.

Cada realidade sociocultural e linguística citada é constituída por diferentes níveis de realidade: espiritual, material, com sentidos, significados e modos de se relacionar específicos de cada grupo que atribui significação e constroem representações peculiares de seu grupo sociocultural.

Na realidade amazônica, a relação dos seres com o mundo espiritual é tão real quanto a matéria, quanto a interação por meio do concreto. Tem-se os povos das águas, cidades aquáticas, submersas, compostas por seres encantados que vivem em estreita relação com o mundo material, os seres, sua vida, sua dinâmica (CORDEIRO, 2017).

Tudo na floresta, nos rios como os sons, o vento, o sol, a chuva, a lua, tem significado.

Em meio a essas diferenças socioculturais e linguísticas que compõem o rizoma amazônico e suas particularidades, há o que é comum, inerente a todos ser humano: a capacidade sinestésica de aprendizagem.

2.2 AS CONCEPÇÕES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO E POSSÍVEIS PROCESSOS SINESTÉSICOS DE APRENDIZAGEM

Os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre diferentes povos focam nas diferenças, particularidades e peculiaridades inerentes a cada um, o que culmina em comparações. Neste estudo, buscamos apontar o que é inerente a todos os seres humanos, independente de raça, credo, cor, etnia, cultura, contexto e que poderia ser considerado em sala de aula, nas escolas urbanas, facilitando a aprendizagem das crianças, sua compreensão de mundo de forma crítica, contextualizada, sem perder a noção do todo integrado, não homogêneo e, a sinestesia emerge enquanto inerente a todo ser humano, enquanto experiência e possibilidade sinestésica de aprendizagem - em tese.

Há um processo de escolarização formal, adotado e imposto pelos(as) professores(as), mas há também um movimento de educação entre as crianças indígenas e não-indígenas (caboclos, ribeirinhos, descendentes de quilombolas, brancos pobres, filhos de imigrantes, estrangeiros), sujeitos de conhecimentos e geradores de cultura, que permanece encoberto e não percebido enquanto possibilidade pedagógica de desenvolvimento de um trabalho diferenciado que emerge desta educação informal. As possibilidades de um trabalho pedagógico que envolva conteúdo ou situações que transpassam as diferentes realidades socioculturais e linguística, têm sido historicamente ignoradas, permanecendo nulas.

Neste contexto, tem-se práticas pedagógicas em contexto amazônico embasados no multiculturalismo, na interculturalidade, na inter/transculturalidade (MEUNIER, 2014) e na transculturalidade, separadamente, interligados ou simultaneamente.

Entender como cada um desses conceitos se manifesta nas escolas é importante para percebermos criticamente nosso trabalho pedagógico em contexto amazônico complexo e as possibilidades pedagógicas diferenciadas que emergem do e no rizoma amazônico.

Estes conceitos são elásticos em seu uso e formação como também são complexas com suas construções históricas, culturais e acadêmicas, sendo necessário reflexão sobre o uso dos termos pela heterogeneidade de sentidos que guardam em si e sua aplicabilidade ou não em escolas localizadas no interior do Amazonas.

As escolas não têm considerado as especificidades socioculturais dos(as) alunos(as), acarretando outros desafios no que se refere ao respeito a diversidade e as especificidades, que devem ser consideradas em todo processo de escolarização.

Nesse sentido, tem surgido reflexões teóricas que discutem sobre a diversidade étnica presente nas escolas, sobre os direitos de povos tradicionais como indígenas, quilombolas, ribeirinhos entre outros.

Assim, buscamos entender e articular conceitos referente aos modos como as culturas são ou não consideradas, na escola, com dados da pesquisa de campo para compreensão de como as relações são tecidas e as possibilidades diferentes das dadas pela economia e política mundial que reflete na escola e nos demais setores da sociedade.

2.3 O MULTICULTURALISMO NO CONTEXTO AMAZÔNICO: POSSIBILIDADES DIFERENCIADAS DE EDUCAÇÃO?

Canclini (2004, p.14) define “[...] o mundo multicultural como a justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação” e faz uma distinção entre multiculturalismo e multiculturalidade.

A multiculturalidade, ou seja, a abundância de opções simbólicas, propicia enriquecimentos e fusões, inovações estilísticas, tomando emprestado de muitas partes. [...] O multiculturalismo, entendido como programa que prescreve cotas de representatividade em museus, universidades e parlamentos, como exaltação indiferenciada dos acertos e penúrias de quem compartilha a mesma etnia e o mesmo gênero, encurrala no local, sem problematizar sua inserção em unidades sociais complexas em grande escala (2004, p. 22).

É este segundo conceito de multiculturalismo que tem prevalecido nas teorias norte-americanas, na bibliografia anglo-saxônica que impõem uma cultura como a certa, a cultura hegemônica, exercendo poder sobre as outras.

Nos Estados Unidos, destacam-se Peter McLaren e James Banks (1997) que abordam o multiculturalismo a partir da realidade estadunidense. Peter McLaren, tomando como base a Pedagogia Crítica, trabalha, a partir da perspectiva pós-moderna, enumerando quatro grandes tendências que se interpenetram nas práticas sociais: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e, multiculturalismo crítico (MCLAREN, 2000).

Candau (2012) ao fazer análise sobre multiculturalismo aponta que o teórico James Banks (1997) assume uma perspectiva de caráter mais liberal, analisa a relação entre multiculturalismo e educação e privilegia, em sua análise, os paradigmas de privação cultural e diferença cultural. Segundo Candau, Banks concebe que a principal finalidade da educação

multicultural é favorecer o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos por parte dos(as) alunos(as), necessário para atuar em sua cultura ou para interagir com outras culturas, destacando ainda a importância de utilizar estratégias para transformar o currículo na perspectiva da introdução da sensibilidade à diversidade cultural.

Esta perspectiva está parcialmente presente nas escolas municipais de Barreirinha-AM, pois há um trabalho de sensibilização para a diversidade cultural, presente na Escola B, embora desvinculado dos conteúdos programáticos. Mesmo com posturas tradicionais, em sua grande maioria, é possível perceber que os(as) professores(as) e a pedagoga desenvolvem um trabalho de sensibilização por meio de diálogo junto as crianças para que elas interajam entre si, com respeito as culturas diferentes das suas, para que tenham atitude de respeito, aceitação e convivência com a diferença. Este trabalho não é perceptível na Escola A.

Há, nas escolas pesquisadas, uma educação multicultural, com privação e diferença cultural, manifesta nos conteúdos trabalhados em sala de aula e na metodologia adotada pelos(as) professores(as) que priorizam saberes e conhecimentos da ciência moderna, ignorando os conhecimentos, saberes e epistemologias locais.

Alguns(mas) professores(as) manifestaram, em alguns momentos de diálogo na sala dos(as) professores(as) e durante conversas informais enquanto fazia cópias de seus planejamentos, preocupação com relação ao respeito entre os(as) alunos(as), com a pluralidade cultural e a boa convivência entre os sujeitos socioculturais diferentes, o que foi possível perceber no período de observação do trabalho pedagógico dos(as) mesmos(as).

Durante a coleta de dados, os(as) professores(as) ao serem questionados(as) se as diferenças culturais eram consideradas no desenvolvimento das atividades, dentre os(as) 10 (dez) professores(as) da Escola A, 04 (quatro) responderam que sim, 04 (quatro) responderam que não e 02 (dois), não responderam. Os(as) professores(as) que responderam sim, explicaram que seu objetivo era *“mostrar que somos todos iguais e devemos respeitar as diferenças”* (PROFESSOR(A) A1, 2022), *“de apresentar diferentes costumes”* (PROFESSOR(A) A2, 2022) e *“[...] de que todos os alunos se sintam a vontade”* (PROFESSOR(A) A3, 2022).

Na Escola B, dos(as) 05(cinco) professores(as) pesquisados, somente 02 (dois/duas) responderam que sim e 03 responderam que não consideram a diversidade cultural no desenvolvimento de seu trabalho. Apenas o(a) professor(a) B3 explicou que o objetivo de trabalhar as diferenças culturais é *“Valorizar a história de cada povo”* (PROFESSOR(A) B3, 2022). No entanto, em seu trabalho pedagógico, não se constatou isso.

Ao especificarmos a pergunta, indagando se trabalham em sala de aula as diferenças entre tradições, costumes, valores, crenças e em caso afirmativo, como trabalham e com que objetivo, 07 (sete) professores(as) da Escola A responderam que sim, 01 (um/uma) respondeu que não e 02 (dois/duas) não responderam. Na escola B, os(as) 05 (cinco) professores(as) responderam que sim.

Na Escola A, os(as) professores(as) responderam que trabalham estas diferenças nas atividades interdisciplinares que são desenvolvidas na escola com o objetivo de *“Socialização”* (PROFESSOR(A) A1, 2022), *“para compreender a convivência em grupos, na família e sociedade”* (PROFESSOR(A) A2, 2022), *“para conhecer e respeitar a origem de todos”* (PROFESSOR(A) A3, 2022), para *“conscientizar e sensibilizar os alunos”* (PROFESSOR(A) A4, 2022), para *“conscientização”* (PROFESSOR(A) A5, 2022), *“para que não acabe com nossos valores”* (PROFESSOR(A) A8, 2022).

Na Escola B, somente dois/duas professores(as) explicaram que trabalham as diferenças entre tradições, costumes, valores, crenças *“de forma interdisciplinar, buscando valorizar os conhecimentos das crianças”* (PROFESSOR(A) B3, 2022) e que trabalham *“conversando sobre a diversidade cultural, regional e local”* (PROFESSOR(A) B4, 2022) com o objetivo de *“que somos descendente de índio, temos costume de comer farinha, peixe, que faz parte de nossa resistência e fé”* (PROFESSOR(A) B4, 2022).

Embora alguns(as) professores(as) tenham demonstrado preocupação em trabalhar as diferenças culturais, constatou-se, a partir do acompanhamento e análise de seu trabalho pedagógico, de seus planejamentos, que só as trabalham em datas comemorativas e, não compreendem e nem trabalham interdisciplinarmente.

Os(as) professores(as) das escolas A e B observados(as) priorizam o desenvolvimento da razão, das habilidades de leitura, escrita e matemática (os conteúdos), refletindo um ensino predominantemente tradicional. Quando consideram conteúdos locais para serem trabalhados nas escolas, é em datas específicas do ano, em alusão ao Dia do Índio ou ao Dia da Consciência Negra, ignorando que atualmente, não se trabalha mais o Dia do Índio, mas o Abril Indígena, confirmando sua desatualização no que se refere as questões básicas das datas comemorativas existentes nas escolas.

Nestas datas comemorativas, os(as) professores(as) planejam atividades “diferenciadas” das trabalhadas no cotidiano. Planejam jogos, brincadeiras, dramatização para serem feitas nos espaços externos da escola, ou seja, fora da sala de aula e denominam isto de atividade interdisciplinar. De um modo geral, não há articulação entre diferentes áreas do conhecimento

ao se trabalhar conteúdo ou datas comemorativas. Apenas dois(duas) professores(as) fazem um exercício interdisciplinar de articular diferentes áreas do conhecimento ao trabalhar algum conteúdo durante o ano letivo ou em momentos pontuais como as datas comemorativas. Os demais apontam momentos de jogos e brincadeiras como sendo atividades interdisciplinares trabalhadas por eles(as) ao longo do ano. Porém, o que se constatou é que suas práticas pedagógicas são predominantemente tradicionais. O multiculturalismo observado nas escolas do município de Barreirinha-AM é funcional aos interesses do sistema dominante.

Na América Latina, os primeiros relatos da concepção de multiculturalismo segundo López-Hurtado (2019), têm início na década de 1970, quando, antropólogos e linguistas da Universidade Central da Venezuela, configuram projetos educativos com as populações indígenas da região do rio Negro.

Percebe-se um movimento de educação intercultural com processos emergentes e esforços em interculturalizar saberes e conhecimentos como é o caso da Venezuela, Colômbia, Equador, Bolívia e Brasil, que tem buscado, por caminhos ora distintos, ora similares, definir uma política nacional de educação que considere a interculturalidade, não sem problemas e contradições.

Desde a década de 1980 (século XX), no Brasil, o conceito de interculturalidade que tem predominado, enfatiza a interculturalidade crítica proposta por Candau (2012) como uma vertente de posições multiculturais. A primeira vertente é o multiculturalismo assimilacionista que coloca a cultura como hegemônica. A segunda vertente é o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural que reconhece as diferenças, mas favorece a criação de Apartheids culturais. E, a terceira vertente, adotada pela autora, é o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Acerca do multiculturalismo, Candau afirma que a palavra é polissêmica e que admite uma pluralidade de significados, como: multiculturalismo conservador, liberal, crítico, emancipador, revolucionário e que ela considera a interculturalidade dentro do universo do multiculturalismo, assumindo um posicionamento diferente ao de Abdallah-Pretceille e de Catherine Walsh.

Ao considerarmos a crítica feita por Walsh (2005) de que a

[...] filosofía intercultural, asociada en América Latina con autores como Foruet-Betancourt, Roig, Turbino y otros, parece ser en esencia nada más que una nueva manifestación del pluriculturalismo disciplinario. En vez de promover un diálogo de pensamientos diferencialmente localizados y basados en un reconocimiento de que la filosofía claramente ha perpetrado la diferencia colonial y epistémica, la

interculturalidad entendida y practicada aquí sirve para promover una inclusión desprovista de lugar político [...] (WALSH, 2005, p. 46)

reafirma-se que é essa perspectiva que tem predominado nas escolas municipais de Barreirinha – AM, pois não se promove momentos de trocas, compartilhamentos de conhecimentos, saberes, epistemologias locais, sequer se percebe a imposição colonial e epistêmica imposta. Entre as crianças da Escola A, o problema estrutural da diferença e da desigualdade manifesta-se por meio da discriminação existente entre algumas crianças, mais fortemente do que na Escola B. O reconhecimento da diferença cultural não passa da percepção de discriminação entre algumas crianças, situação que é trabalhada na Escola B, somente por meio de conversa informal com os(as) alunos(as), conforme já exposto anteriormente.

Não se constatou no trabalho pedagógico e planejamento dos(as) professores(as) que estes(as) assumam consciente e criticamente um posicionamento político para que haja no desenvolvimento das aulas e dos conteúdos o reconhecimento as epistemologias locais e, tão pouco, práticas pedagógicas diferenciadas e sinestésicas.

Tem-se manifestado o multiculturalismo que se refere a multiplicidade de culturas que existem dentro de uma sociedade sem que, necessariamente, haja uma relação entre elas. Seus fundamentos conceituais se encontram nas bases do Estado Liberal, da noção de direito individual e da suposta igualdade. Nesta lógica do capitalismo neoliberal transnacional, tem-se a necessidade de incluir e não de excluir, para que as pessoas possam consumir mais, assumindo uma atitude cada vez mais consumista e individualista (WALSH, 2005).

A escola que visa a incluir e não excluir, visa aos investimentos financeiros voltados para educação de agências internacionais, o que explica a aprovação de algumas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental sem que estes tenham sido alfabetizados, fato verificado nas escolas municipais do município de Barreirinha/AM.

Algumas crianças estão matriculadas no 3º ano (Escola A) e 4º ano (Escola B) do ensino fundamental, ainda aprendendo as famílias silábicas, sem conseguirem produzir textos simples, o que justifica o porquê optou-se, metodologicamente, por aplicar desenhos e não trabalhar com produção textual com as mesmas. Isso reflete a carência, a deficiência no trabalho pedagógico dos(as) professores(as) no processo ensino aprendizagem. Ao serem questionados quanto a isso, os(as) professores(as) atribuem esta dificuldade das crianças ao período de confinamento, por conta da pandemia de COVID-19, período em que as crianças tiveram aulas via Rádio.

2.3.1 O Ensino Remoto via Radio

A Secretaria Municipal de Educação do município de Barreirinha - AM, durante o período de confinamento em decorrência da pandemia de COVID-19, optou por trabalhar com ensino remoto via rádio. Esta opção se justifica, pois o serviço de internet é ineficaz no município, não permitindo uma comunicação rápida e imediata.

Se em algumas localidades e instituições de educação é possível um ensino remoto mais interativo, com trocas e diálogos entre os participantes, com atividades em grupo mediada pelos(as) professores(as) por meio de diversos aplicativos, tal possibilidade não foi e ainda não é possível em Barreirinha – AM, devido a limitação do serviço de Wi-Fi, seja pela ineficiência das empresas prestadoras de serviço de internet no município, seja pela condição financeira limitada por parte de professores(as) e pais/responsáveis das crianças para pagarem pelo serviço, seja pela própria localidade e condição meteorológica que interfere na emissão do sinal.

Assim, utilizou-se um meio de comunicação – rádio, que diversificou, metodologicamente, a educação escolar, mediando uma comunicação mínima que, teoricamente, orientou atividades escolares em casa. Porém, a rádio não mediatizou a relação entre professores(as) – alunos(as) – pais, configurando-se como um mero canal de emissão – recepção, adequado e coerente com o ensino tradicional. Como consequência do período de confinamento, a cultura urbana e a dinâmica educacional foi “[...] reestruturada ao ceder o protagonismo do espaço público às tecnologias eletrônicas [...]” (CANCLINI, 2015, p. 290) no município de Barreirinha – AM.

Canclini (2015), ao analisar o papel da mídia e seus efeitos integradores e dissolventes nas culturas híbridas, apontou que “[...] a pressão econômica sobre o imediato os faz perder de vista o horizonte do social [...]” (p. 289) e um dos aspectos do social é o acesso a educação por parte das crianças e sua efetiva aprendizagem. Porém, em Barreirinha – AM, durante o isolamento social, a educação foi remodelada com redução do social e das interações daí decorrentes devido a Pandemia de COVID-19.

Para efetivação do ensino via rádio, 11 (onze) professores(as) passaram por formação continuada. A primeira foi em 2020, realizada por um jornalista que trabalhava no Departamento de Comunicação de Barreirinha. A segunda formação foi em março de 2021, desenvolvido por outro jornalista que, na ocasião, também trabalhava no Departamento de Comunicação. Nesta formação os(as) professores(as) aprenderam a roteirização do conteúdo a ser trabalhado, adequado ao tempo, entonação de voz adequado e linguagem técnica utilizada neste meio de comunicação. Estes(as) professores(as) que passaram pela formação para

trabalharem via rádio, faziam o planejamento para a Secretaria de Educação distribuir aos(as) professores(as) das escolas e roteirizavam suas aulas a serem transmitidas via rádio.

O trabalho dos(as) professores(as) que trabalhavam na rádio incluía, além das aulas via rádio, planejamento em uma sala de recursos disponibilizada em uma escola municipal especialmente para os mesmos, sem recursos suficientes para trabalharem. Precisavam fazer porém nem sempre os computadores estavam funcionando com acesso a internet, restando aos (as) mesmos (as) trabalharem na digitação de seus planejamentos. O ambiente, teoricamente preparado e reservado para os (as) professores (as) que trabalhavam na rádio, na transmissão dos conteúdos, dispunham, na maioria das vezes, de apenas de um computador para servir a no mínimo três professores(as) que planejavam ao mesmo tempo.

As aulas eram transmitidas pela rádio Ariramba (88,5 FM), por meio do Programa Aprendendo em Casa, criado com a finalidade de transmitir aulas e atividades via rádio. A aula consistia em uma breve explicação sobre o tema/conteúdo do dia, com indicação da página do livro didático no qual o conteúdo se encontrava e indicação de alguma atividade a ser desenvolvida. Segundo os(as) professores(as), ao serem questionados se as crianças conseguiram aprender por meio do ensino via rádio, os(as) mesmos(as) responderam que

Não. Os pais vinham aqui com os livros que eles não conseguiam entender o que o professor tava explicando do conteúdo. Então praticamente não foram os alunos que tiveram o acompanhamento, mas sim os pais que acompanhavam na rádio. Os alunos não tiveram porque quando eles vieram depois da pandemia, fizemos uma atividade diagnóstica e não assimilaram nenhum tipo de conteúdo das aulas remotas pela rádio (PROFESSOR(A) 1B, 2022).

Se teve algum aprendizado foi pouco. A gente sempre conversa sobre isso, já conversamos sobre isso e não teve assim muita porque muitas vezes por causa da família também que as vezes o pai:- “professora eu tô respondendo agora de noite”. Porque só tiveram tempo a noite pra ajudar a criança (PROFESSOR(A) 2B, 2022).

Os dois anos de aula não-presencial via rádio, segundo os(as) professores(as), prejudicaram o aprendizado das crianças e sua alfabetização, no entanto, isto não foi impedimento para que as mesmas fossem aprovadas por dois anos consecutivos, sem que tivessem tido aprendizagem real e significativa.

O ensino via rádio foi uma tentativa de contato entre alunos(as) e professores(as) que não se efetivou a contento, uma vez que este foi um canal utilizado apenas como emissor/receptor sem possibilidade de diálogo, trocas, interações.

Esta situação de algumas crianças estarem nos anos iniciais do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas não é um fato que surge em decorrência do período de confinamento e

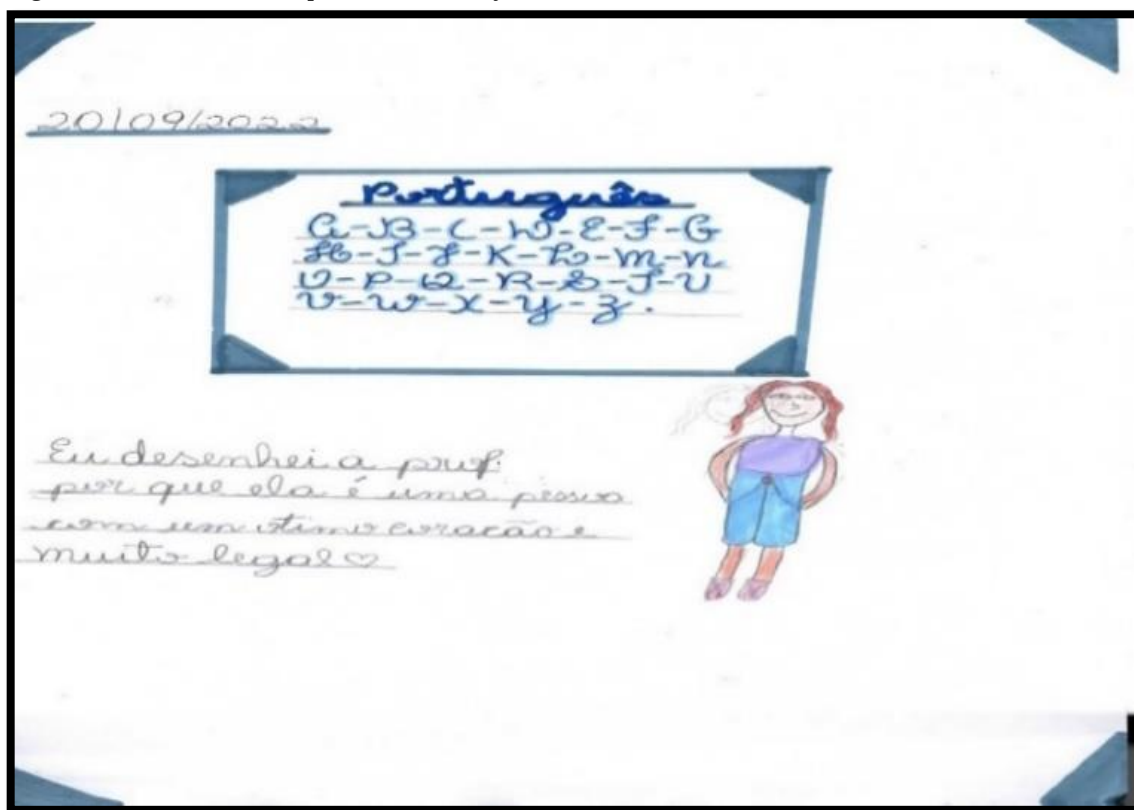
nem somente a um ensino remoto via rádio, pois esta situação antecede ao período da Pandemia, não se podendo limitar esta situação de analfabetismo nos anos iniciais do ensino fundamental somente a isto.

Não se ignora que os(as) professores(as), pedagogos(as) e gestores(as) das duas escolas pesquisadas tem feito um esforço em trabalhar para superar esta deficiência no processo de alfabetização, buscando alocar, nos anos iniciais do ensino fundamental, professores(as) alfabetizadores(as) para trabalharem com as crianças. Ter professores(as) alfabetizadores(as) trabalhando nos primeiros anos do ensino fundamental, tem surtido efeito com alguns(algumas) alunos(as) que foram e estão sendo alfabetizados(as), embora com certo atraso. Porém com outros alunos(as) esta opção não tem alcançado o resultado esperado que é a alfabetização e aprendizagem das crianças. Se presencialmente a alfabetização das crianças é difícil, por ensino via rádio se torna um desafio ainda mais difícil de ser alcançado.

Durante as observações sistemáticas e acompanhamento realizados nas aulas, foi possível reafirmar que estas aulas são tradicionais, com atividades centralizadas na lousa para que as crianças copiem e resolvam as questões propostas nos seus cadernos. Diante da dificuldade de produção textual por parte de algumas crianças, solicitamos a um/uma dos/das professores(as) que inserisse no seu planejamento atividades de desenho e que propusesse as crianças que desenhassem sua aula e professor(a) preferido(a). Regra geral, as crianças desenharam aulas tradicionais na lousa ou atividades de educação física no campinho da escola. Nada diferente disso, como se pode observar em alguns desenhos¹⁴ abaixo.

¹⁴ O nome da criança e dos(as) professores(as) foi retirado do desenho usando o Paint para não ter identificação e exposição das crianças, professores(as) e consequentemente das escolas, respeitando as diretrizes e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa.

Figura 12. Desenho da aula preferida – Criança 1.



Fonte: Criança 1 da Escola B (2022).

Figura 13: Desenho da aula preferida – Criança 2.



Fonte: Criança 2 da Escola B (2022).

Regra geral, nenhuma aula que desse indício de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou aula diferenciada. Se, no momento da produção dos desenhos as crianças tivessem demonstrado por meio dos mesmos alguma aula diferente, poderíamos pensar em indício de uma possível presença de experiência sinestésica. Mas, nesta atividade específica, não foi possível tal constatação.

Os desenhos apontam que se ignoram a importância do lúdico e do concreto, dos conhecimentos prévios, do corpo e movimento na aprendizagem das crianças. Isto nos leva a confirmar o que já havia sido apontado por nós em 2003, na dissertação de mestrado, que

Enquanto as crianças ocidentais têm priorizado o desenvolvimento da razão no processo de construção de seu conhecimento, seja pelas circunstâncias de seu meio ou pelas prioridades que as instituições que frequentam determinam, as crianças indígenas a partir de sua ação sobre o meio, desenvolvem um conhecimento e uma aprendizagem que se poderia chamar sinestésica (SERRÃO, 2003).

O multiculturalismo, neste caso específico das escolas pesquisadas, tem funcionado como fachada para dar a impressão de que as coisas estão mudando, mas na realidade estão apenas captando toda a diferença e a diversidade, todas as tensões, os conflitos, as mobilizações e apaziguando-os (ALARCÓN, 2017).

Nesse contexto de multiculturalidade, a tolerância do outro é considerada fundamental e, a partir de tal entendimento, verifica-se que há uma predominância do conceito de multiculturalismo crítico ou intercultural que é funcional ao sistema dominante.

Neste contexto multicultural, considerando que a interação entre os sujeitos é intrínseca do ser humano e das relações interpessoais que são tecidas nos diferentes grupos e espaços sociais, é possível afirmar que a interculturalidade, ainda que não intencionalmente, está presente na escola a medida em que interculturalidade indica conexão, interação entre grupos, indivíduos, identidades (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2018) e que não depende da interação e planejamento pedagógico dos(as) professores(as), mas está presente nas relações entre as crianças.

2.3.2 A Inter e Transculturalidade

A interculturalidade tem sido assumida pelo Conselho da Europa desde 1973, quando, por meio de seu órgão de Conselho para Cooperação Cultural (CDCC), impulsiona trabalhos em matéria de educação e cultura e faz da educação intercultural um ponto forte e central de seus programas (PRETCEILLE, 2018), assumindo uma perspectiva diferente da adotada pelos

países anglo saxões. Separa-se da cultura hegemônica, na procura de diálogos ou gestos interculturais (WEISSMANN, 2018).

O termo intercultural surge pela primeira vez na França, em 1975, ancorado diretamente nas práticas sociais e educativas, mas, desde sua origem, passa a ser relacionado às situações de crise ligadas ao fenômeno migratório. O intercultural funcionou e funciona como uma operação de marcação em que o essencial é a questão do imigrante. O prefixo inter indica conexão, interação entre grupos, indivíduos, identidades, não correspondendo a uma realidade objetiva, mas a processos em que o foco são as relações com os imigrantes, com o considerado diferente (PRETCEILLE, 2018).

Já na América Central, tem-se um movimento intercultural, como é o caso do México que, em 2001, propõe um novo modelo educativo que privilegia a interculturalidade e, em 2003, cria universidades interculturais nos Estados mexicanos, que denominam de universidades interculturais. Viaña; Tapia; Walsh (2010) apontam que são universidades pensadas para indígenas com temáticas indígenas, que tem como objetivo, segundo o Decreto de criação nº 10 de dezembro de 2003, formar professores(as) comprometidos(as) com a valorização, estudos, investigação e ensino das línguas e culturas indígenas. Ou seja,

son universidades pensadas para indígenas y para abordar temas indígenas. La cuestión entonces es por qué no llamarlas “indígenas” en vez de “interculturales”. Al parecer, la comprensión de lo intercultural aún sigue estando centrada en el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, su propuesta fácilmente termina siendo poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural. (VIAÑA; TAPIA; WALSH, 2010, p. 85).

Esta crítica de Viaña; Tapia; Walsh (2010) acerca da denominação de Universidade Intercultural a uma universidade que privilegia indígenas e conhecimentos indígenas, em um primeiro momento, quando se analisa apenas os objetivos propostos para este tipo de instituição, pode parecer coerente. Porém, estas universidades vêm sendo implementadas e desenvolvidas desde 2003 e, após pouco mais de uma década da crítica feita pelos autores em 2010, com o desenvolvimento institucional e a dinâmica de trabalho das Universidades Interculturais do México, percebe-se uma outra realidade, a partir da análise de Castro (2018) e Meunier (2020).

Castro (2018), ao analisar o programa Universidades Interculturais no México e o funcionamento delas, ressalta que “[...] essa política é, sobretudo, direcionada à eliminação da discriminação de povos indígenas, mas a abordagem vai além, para incluir todas as minorias.

[...]” (p. 99). As 13 (treze) Universidades Interculturais em funcionamento estão localizadas em áreas indígenas e, segundo Castro “[...] incorporam tanto alunos(as) indígenas de diferentes grupos linguísticos quanto mestiços. Essas instituições se concebem como interculturais por promoverem a participação plural e o diálogo entre diferentes formas de saber e tradições de origens diversas” (2018, p. 103).

Meunier (2020), após desenvolver pesquisa em duas universidades interculturais no México (Universidad Intercultural de Chiapas/UNICH e Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo/UIMQROO), no período de 2014 a 2018, relata que nestas Universidades o objetivo não é trabalhar somente conteúdos indígenas, mas estabelecer uma relação e discussão dialética entre diversas formas de saberes, dentre as quais se encontram também saberes indígenas e da ciência moderna ocidental, sem hierarquização.

Segundo Meunier (2020), nas universidades interculturais, trabalha-se com um público diverso. Em seu quadro docente e discente, há professores(as) e alunos(as) indígenas e não-indígenas provenientes das mais diversas origens e populações. “Les UI ont également pour ambition d’éviter le néo-indigénisme, consistant à valoriser uniquement ou de manière démesurée les langues et les cultures indigènes, raison pour laquelle elles sont dénommées « interculturelles » et non pas « indigènes » ” (MEUNIER, 2020, p. 142)

Meunier (2014, p. 39) propõe o conceito de dialética inter/transcultural. Para o autor, é possível estabelecer uma relação intercultural a partir do compartilhamento de conhecimentos/saberes, experiências. Para tanto, parte-se ou se considera pontos em comum e o processo reflexivo resultante da relação intercultural leva, segundo o autor, a um movimento para fora de si mesmo, para uma zona inexplorada de interações, trocas que culminam em uma dialética transcultural, em um descentramento e em uma possível resignificação identitária. Bosse (2014) e Meunier (2014) consideram tanto aspectos interculturais quanto aspectos transculturais.

Para Bosse (2014), a transculturalidade é resultado das relações interculturais e não é possível pensar uma transculturalidade ignorando a existência de culturas específicas e da interação entre as mesmas (interculturalidade).

A transculturalidade está intrinsecamente ligada a produção da diversidade. Em 1990, Wolfgang Welsch (1994) descreve a transculturalidade como um conceito cultural no qual as culturas se interconectam, misturam-se e são inseparáveis umas das outras. Para o autor, o conceito de transculturalidade se volta a multi-malhas inclusivas, devendo-se atá-las, transcendendo a visão monocultural.

Segundo Welsch (1999), os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade são similares e ainda permanecem presos ao conceito tradicional de cultura enquanto ilhas, enquanto esferas autônomas, a medida em que não anulam tal conceito, mas consideram em suas análises e formulações teóricas, o que atualmente, para o autor, já não é mais possível, considerando que as culturas são complexas.

Welsch (1999), teórico que propôs a análise da cultura enquanto multimalhas inclusivas, nega a possibilidade de uma análise teórica que considere o multiculturalismo e/ou a interculturalidade por tomarem como base a cultura, enquanto esfera isolada. Segundo o autor, não é possível analisar nenhuma cultura enquanto esfera isolada porque todas as culturas são resultado dos contatos interétnicos, intergrupais, inter-societários que foram sendo estabelecidos historicamente. Welsch ignora os dois conceitos e propõe o conceito de transculturalidade.

Em uma perspectiva diferente de Welsch, Anke Bosse (2014), ao analisar a multiculturalidade, interculturalidade e a transculturalidade, assume uma posição teórica diferente do autor e ao seu posicionamento acerca de tais conceitos, pois, segundo a autora “[...] Para detectar o que foi cruzado, misto, hibridizado, devemos primeiro identificar pelo menos duas entidades diferentes, se não mais [...]” (BOSSE, 2014, p. 7), ou seja, ao considerar o conceito de cultura híbrida, parte-se da ideia de várias culturas existentes, logo, é possível fazer a diferenciação e as identificar com suas características e dinâmicas próprias sem desconsiderar as relações estabelecidas com outras culturas, ao contrário de Welsch (1999) que afirma que “as culturas [...] sejam elas indígenas ou não, estão interconectadas e emaranhadas umas com as outras [...]” (p. 4), ou seja, não há mais nada, exclusivamente próprio, as culturas são híbridas.

Welsch (1999) propõe o entendimento de cultura ou das culturas a partir da dinâmica da transculturalidade que considera, de um lado, que não se deve mais partir da consideração de existência de culturas singulares, tendo em vista a complexidade sociocultural que caracteriza todas as sociedades e grupos humanos atualmente. Por outro lado, o conceito de interculturalidade “[...] corresponde aos processos de contato, trocas, interferências, entrelaçamentos interculturais e que a transculturalidade pode ser o resultado [...]” (BOSSE, 2014, p. 2) do movimento contínuo e das relações que vão sendo tecidas e estabelecidas entre as culturas, ou seja, dos entrelaçamentos interculturais.

Para Welsch (1999), as culturas, atualmente, assumem uma nova forma que pode ser denominada de transculturalidade e, para entendimento de tais culturas, este conceito apresenta-

se como o mais adequado, considerando-se as múltiplas interconexões culturais e a complexidade interna das culturas atualmente.

Segundo Welsch (1999), a nível micro, vai se dando a formação transcultural dos sujeitos. A nível macro, a transculturalidade é uma consequência da diferenciação e complexidade internas das culturas modernas, abrangem vários modos de vida que se interpenetram ou surgem uns dos outros (1999, p. 4 - 5).

Porém, o termo transcultural não aparece com Welsch. Surge em 1940, pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz Fernández para denotar a reciprocidade cultural entre a Europa e a América Latina. Posteriormente, em 1966, o termo é aplicado a terapia transcultural que se baseia nos conceitos da etnopsiquiatria e tem sido usado pela corrente austro-húngaro-francesa de pensamento, denominada etnopsicanálise. Eles combinam um olhar da antropologia conjuntamente com um olhar da psicanálise, e trabalham na perspectiva transdisciplinar. A terapia transcultural é aplicada com migrantes na França com o objetivo de estabelecer pontes entre diferentes universos simbólicos, entre o passado e o presente, entre o espaço interfamiliar e o mundo externo, de sorte a, assim, compreender a particular representação que eles criaram entre a cultura nativa e a cultura do país de acolhimento (WEISSMANN, 2018).

A análise neste trabalho, a partir da perspectiva transcultural, possibilita compreender que uma das possíveis dificuldades entre os sujeitos de culturas distintas é de compreensão linguística, das representações culturais e do modo como as pessoas se desenvolvem no mundo em contextos diferentes dos de origem. Constatou-se que as experiências compartilhadas potencializam e enriquecem a ambos, mas, para tanto, faz-se necessário e é possível o estabelecimento de pontes entre diferentes universos simbólicos, entre o passado e o presente, entre a cultura nativa e a cultura de acolhimento (WEISSMANN, 2018) e uma dessas pontes ou caminhos possíveis é a sinestesia, por ser inerente a todo ser humano (CYTOWIC, 2002; GALEYEV, 1999).

Há misturas, trocas, interconexões, permeações que ultrapassam as fronteiras culturais e constituem e caracterizam o que se denomina, atualmente, de culturas híbridas (CANCLINI, 1990) e é, a partir desse cruzamento de fronteiras socioculturais e educacionais que vislumbramos a possibilidade de uma educação sinestésica que emerge da realidade indígena Sateré-Mawé.

A educação permite esse estado permanente de cruzamento de fronteiras socioculturais-educacionais e a escola é um espaço onde é possível trabalhar nos espaços de maleabilidade das fronteiras culturais “rígidas” da normalidade. Outro aspecto é que se os processos educativos

das escolas valorizarem as especificidades culturais, as relações e os processos diferenciados de educação, viabilizariam o fortalecimento identitário do sujeito e o fortalecimento dos intercâmbios e ressignificação identitária, enquanto ser múltiplo e plural, síntese em constante processo de construção e de ressignificação de seus valores, hábitos, normas, cultura.

Historicamente, a cultura indígena e as demais culturas como as europeias, ribeirinhas, caboclas, quilombolas etc. que compõem a cultura brasileira se interpenetram, são constituintes e constituídas uma da outra, emergindo, desta relação complexa, modos e hábitos próprios e diferenciados. Tem-se, com isso, a possibilidade de entendimento de cultura ou das culturas, a partir da dinâmica da transculturalidade, que considera as culturas em sua complexidade sociocultural e linguística que caracteriza todas as sociedades e grupos humanos.

Em decorrência de processos migratórios, imigratórios, das relações econômicas, políticas, socioculturais e dos sistemas de comunicação, as culturas estão emaranhadas umas as outras, não sendo possível discutir cultura, ou a relação entre elas, a partir dos conceitos tradicionais oriundos do multi e interculturalismo. Logo, a transculturalidade apresenta-se como um conceito adequado e coerente com a realidade amazônica e Sateré-Mawé por ser um conceito intrinsecamente ligado a produção da diversidade¹⁵.

Hannerz (1990) aponta que “as identidades transculturais compreendem em si, tanto um lado cosmopolita quanto uma afiliação local” (1990) e Estermann (2010) ressalta que o termo abarca os processos históricos de transformação e movimentos culturais, inclusive a hibridação composta por transculturalização.

Nestas relações que vão sendo tecidas enquanto malhas interpostas (Welsch, 1999), elas não anulam as especificidades identitárias do grupo, apenas tornam mais complexas de serem compreendidas por que vai agregando, historicamente, conceitos, ideias, noções, modos de perceber e de se expressar no mundo, de outros grupos, de outras culturas o que não significa anulação da identidade coletiva que existe no interior daquele grupo.

A partir do exposto, adotamos neste trabalho, o conceito de transculturalidade por ser coerente com a realidade pesquisada, híbrida por essência, além de ser coerente com o conceito de realidade e transrealidade que usaremos do decorrer da discussão.

Concebemos realidade a concepção adotada por Nicolescu (2000) como sendo o que “[...] resiste as nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações

¹⁵ Multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade e inter/transculturalidade são constituintes da pluralidade de relações possíveis entre grupos sociais distintos, sendo possível encontrar os quatro tipos de relações e teorizações no mesmo momento histórico, sendo aplicados a realidades, contextos diferentes (BOSSE, 2014). No caso desta pesquisa, o conceito de inter/transculturalidade apresenta-se como um caminho possível e adequado para este estudo específico.

matemáticas. [...]” (p. 17), que estão acessíveis ao nosso conhecimento e envolve resistência, embora, segundo o autor, esta palavra seja uma das mais ambíguas e polissêmicas que existem.

Quando falamos de realidade neste estudo, estamos nos referindo as realidades indígenas e não-indígenas, estando inclusos entre os não-indígenas os caboclos, ribeirinhos, remanescentes de quilombolas, brancos pobres, estrangeiros, imigrantes de outras regiões do país. Cada realidade desta contém, em seu interior, diferentes níveis de realidades (NICOLESCU, 2000), em uma estrutura complexa que compõe uma totalidade integrada no Baixo Amazonas.

Cada nível de realidade é um conjunto de sistemas que são invariáveis sob a ação de leis gerais (sistemas naturais) ou regras e normas gerais (sistemas sociais). Os sistemas naturais estão exemplificados em nível quântico, nível microfísico-clássico, nível cyber-espaco-tempo e nível das supercordas. Os sistemas sociais estão exemplificados em nível individual, nível geográfico, nível das comunidades históricas – família, nação, nível das comunidades cyber-espaco-tempo, nível planetário e nível cósmico (ALMEIDA, 2018; NICOLESCU, 2000).

As leis que governam um nível de realidade são apenas uma parte da totalidade de leis governando todos os níveis. A totalidade de leis não contempla a realidade por completo, logo, cada nível de realidade é caracterizado por sua incompletude. A realidade acessível ao conhecimento envolve uma zona de resistência tanto do objeto quanto do sujeito e é essa zona de resistência que constitui o objeto e o sujeito transdisciplinar (NICOLESCU, 2019).

Sobre o objeto e o sujeito transdisciplinar, para Nicolescu (2020), o objeto transdisciplinar é constituído por níveis de realidade os quais são atravessados pela informação natural. O sujeito transdisciplinar é constituído por níveis de realidade os quais são atravessados pela informação espiritual. Os níveis de realidade do objeto são acessíveis graças aos diferentes níveis de percepção do sujeito, estão presentes em nosso ser e correspondem aos níveis de realidade do sujeito.

Há uma zona de não-resistência a percepção e, conseqüentemente, de não-resistência aos níveis de realidade do objeto e do sujeito. Essa zona de não resistência é a zona entre dois níveis diferentes, que está além de todos os níveis, ou seja, é uma zona de não-resistências às experiências, às representações, às descrições, às imagens, às formulações matemáticas.

No espaço de não-resistência, tem-se as interações entre o Sujeito transdisciplinar e o Objeto transdisciplinar que leva a unificação entre ambos, preservando suas diferenças e singularidade, o que justifica considerar neste trabalho a transculturalidade. Essa zona de não-

resistência pode se concretizar nos espaços educativos como a escola, por exemplo, nos momentos em que as crianças compartilham seus saberes, conhecimentos, experiências.

Partindo-se do prefixo trans, considera-se transdisciplinar o que está presente ao mesmo tempo em todos os componentes curriculares, que as transpassa e está além de qualquer uma delas (NICOLESCU, 2020). Este conceito é apropriado para análise e entendimento das relações que são tecidas em espaços de transrealidades (ALMEIDA, 2018), como as escolas municipais de Barreirinha-AM, universo desta pesquisa, por ser espaço onde diferentes realidades se interrelacionam e por este conceito ter como pilares os níveis de realidade, presentes em cada realidade já citada.

Neste contexto de transrealidades, emerge nas/das relações tecidas entre os sujeitos, possibilidades educativas diferenciadas, que estão presentes, mas passam despercebidas, submersas ou encobertas pela estrutura sociocultural, educacional que segue o modelo de educação dominante – euro-americano. Esta possibilidade que se manifesta é a do terceiro incluído proposto por Nicolescu (2019).

Há um terceiro oculto que não é redutível nem ao Sujeito e nem ao Objeto e, portanto, não admite racionalização e tem passado despercebido. O terceiro oculto que aqui apontamos como estando presente na educação amazônica, plural e complexa, é o processo educativo sinestésico. Esse terceiro oculto quando desvelado entre os sujeitos partícipes da educação escolar em contexto amazônico, emerge ou se mostra como Terceiro Incluído.

Na escola, é onde ocorrem, além das interações, as trocas, as permutas, os empréstimos, as ressignificações, evidenciando-se a presença do terceiro incluído, fazendo parte e compondo a Realidade Transdisciplinar (NICOLESCU, 2019), ou seja, a presença de processos sinestésicos de aprendizagem.

O terceiro incluído para que seja operatório “[...] deve ser vivido, aplicado na vida cotidiana” (p. 3) e a sinestesia, sendo inerente a todo ser humano, é naturalmente vivida e aplicada na vida cotidiana, evidenciando-se como terceiro incluído na realidade pesquisada.

3 A ESCOLA E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS: RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA E EMERGÊNCIA DE METODOLOGIAS

No Brasil, o debate em torno da identidade representa uma questão central desde o início do século XIX em decorrência da instabilidade gerada pela passagem do período do Império (em decadência) para a República (em consolidação) (SEVCENKO, 2003). Na tentativa de formação de uma identidade nacional, alguns intelectuais brasileiros ajudaram neste processo, seja, segundo Baggio (1998), a partir da perspectiva do conservadorismo monárquico (PRADO, 1961), do republicanismo liberal (VERÍSSIMO, 1998) ou, do paradigma racialista europeu sob influência positivista, evolucionista e do social darwinismo.

Um dos pontos de dificuldade para a formação da identidade, apontada pelo paradigma racialista, estava relacionado a miscigenação. A mistura racial dificultava a formação de uma identidade nacional. Em oposição a esta ideia, havia a perspectiva de Manoel Bonfim que afirmava que a miscigenação do povo brasileiro possibilitaria uma integração democrática (REIS, 2003).

Além da dificuldade na formação da identidade nacional, o Brasil vivia, desde a Proclamação da República, uma descentralização política e administrativa que contribuía para o êxito do movimento regionalista, liderado por Gilberto Freyre (2006). A produção teórica de Freyre (2006) se destacou no movimento de produção de projetos de formação da identidade nacional e para o futuro da nação, pois, segundo o teórico, pensar a unidade pressupunha pensar a diversidade regional, respeitando a heterogeneidade existente no país. Freyre (2006), considerando as especificidades regionais, propõe a identidade nacional a partir da integração racial, étnica e cultural, embasada no tripé negro – mestiço¹⁶ – lusitano, ignorando o mameluco¹⁷, denominação dada aos descendentes de indígenas com brancos e, o cafuso, descendente de indígena e negro. Além do mestiço, tem-se a exaltação do mulato¹⁸ na ideia do mito da democracia racial no Brasil que explicita também, a anulação do indígena.

¹⁶ Mestiço: a pessoa que é descendente de pais de etnias diferentes. Segundo o Dicionário Histórico do Português do Brasil (DHPB) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), o termo foi usado pela primeira vez em 1551 pelo Padre Antônio Pires em uma carta enviada para os irmãos da companhia (BIDERMANN; MURAKAWA, 2021).

¹⁷ Descendente de indígenas com brancos. Teve seu primeiro uso datado em 1551 pelo Padre Antônio Pires em uma carta enviada para os irmãos da companhia, segundo o DHPB da UNESP (BIDERMANN; MURAKAWA, 2021).

¹⁸ Descendente de pais de etnias diferentes: brancos e negros. Segundo o DHPB da UNESP, o termo foi usado pela primeira vez em 1555 em uma carta enviada por D. Duarte da Costa – governador do Brasil à D. João III – rei de Portugal (BIDERMANN; MURAKAWA, 2021).

Na perspectiva de Freyre (2006), percebe-se que os indígenas foram ignorados na composição da diversidade cultural brasileira. A miscigenação que inclui os indígenas “[...] foi negada e a exclusão social foi apagada também até a redemocratização, em 1988” (SATERÉ, 2020, p. 48), ou seja, Freyre reforça a concepção de um país onde havia/há o mito da democracia racial, firmando assim o paradigma da miscigenação que tem negado ou anulado realidades socioculturais e linguísticas específicas, postura esta reforçada historicamente pela escola por meio dos conhecimentos transmitidos/ensinados e conteúdos produzidos.

Este paradigma da miscigenação foi utilizado pelos governos Vargas e pelo Regime Militar para dar unidade ao povo brasileiro, ignorando/anulando as diferenças étnicas existentes, negando o racismo existente e homogeneizando o povo por meio da identidade nacional imposta e consequentemente “homogeneizando” socialmente, culturalmente, linguisticamente, epistemologicamente e, os processos educativos. Coelho; Cabral (2008) apontam que a existência do racismo no Brasil era negada pelo Governo Militar e vista como uma prática não existente, conforme expresso em relatório do Ministério das Relações Exteriores (1970) que diz: “Tenho a honra de informar-lhes que, como não há discriminação racial no Brasil, não há necessidade de tomar quaisquer medidas esporádicas de natureza legislativa, judicial ou administrativa para assegurar a igualdade de raças” (TELLES, 2003, p. 58). Esse projeto de anulação da diferença, reflete até hoje na educação, pois não se considera nas escolas, de um modo geral, as diferentes realidades socioculturais e linguísticas constituintes do rizoma amazônico e brasileiro.

Benedict Anderson (2008) expõe que o projeto de nação se constitui através dos processos de construção da identidade nacional, porém elimina as identidades coletivas, passando a existir uma identidade única. Essa identidade nacional vai se constituindo a partir da identidade da pessoa que se baseia numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação (HALL, 2006).

As transformações do indivíduo, dos grupos sociais em conversões para uma identidade nacional se construíram em torno e/ou a partir de dinâmicas políticas, econômicas, sociais e a educação desempenha um papel de fundamental importância nesse processo seja para consolidação do projeto de identidade nacional, seja para formulação de movimentos contra hegemônicos que buscam novas formas de organização, ressignificação, afirmação, e reconhecimento da própria realidade. Movimentos decolonizantes de luta por uma cidadania que respeite as diferenças e não associadas a identidade nacional homogeneizadora.

Segundo Bourdieu (apud NÓVOA, 2009), a cidadania é indissociável da construção das identidades nacionais. “Ao impor universalmente uma cultura dominante, constituída por esta via em cultura nacional legítima, o sistema escolar inculca os fundamentos de uma verdadeira religião cívica e, mais precisamente, as bases fundamentais da imagem (nacional) de si” (p. 51) e é, justamente, na ligação entre a cidadania e a construção do Estado-nação que se define a importância da escola.

A escola é de fundamental importância para o reconhecimento de que os sujeitos socioculturais e linguísticos diversos encontram-se imersos em um sistema de educação colonizador, dominador, homogeneizador, organizado, pensado e regido pela ciência moderna ocidental que não considera saberes, ciências, epistemologias outras. As diversas culturas, grupos sociais, possuem processos educativos específicos e diferenciados que se considerados em sua lógica, com seus sentidos e significados, muito poderiam contribuir para a efetivação de processos educativos diferenciados, contextualizados a nível local, regional, global, com possibilidades de enriquecimento, não só dos processos pedagógicos com metodologias diferenciadas, mas principalmente, do sujeito.

No entanto, o modelo de educação e de escolarização adotados que não considera outras ciências e epistemologias fora da ciência moderna ocidental, associada a construção do mito da democracia racial, estabilizou esse pensamento no senso comum, contribuindo para o apagamento das identidades indígenas presentes no país o que refletiu, por exemplo, nas políticas educacionais construídas, posteriormente, quando não se reconhece as línguas indígenas como parte da formação da identidade nacional, apesar do país possuir 274 línguas indígenas (FUNAI, 2022), ao contrário de países vizinhos na América Latina onde há movimentos de valorização da cultura dos grupos étnicos e que reconhecem as línguas indígenas como parte da formação ou da conformação de sua identidade.

Os indígenas, dentre os quais destacamos os Sateré-Mawé, vão estabelecendo elementos de autoafirmação identitária, reforçando-se perante os grupos sociais diversos por meio da língua, dos rituais religiosos, das técnicas de caça e pesca, do artesanato e de elementos políticos, econômicos, sociais e étnico-culturais. Neste processo, as relações sociais entre os sujeitos e suas comunidades encontram-se longe de homogeneizar as identidades, mas as (re)definem.

Quando se busca compreender e analisar o processo de constituição e/ou resignificação de uma identidade indígena, faz-se necessário considerar que os povos indígenas têm ideia coletiva de identidade, o que pode ser denominado de identidade étnica, garantida e assegurada

pelos valores que vão sendo internalizados por meio de processos educativos próprios do grupo, o que fortalece a coesão social.

Por meio de processos educativos específicos, uma socialização metódica e um tipo de intelectualidade própria, os povos indígenas aprendem modos de sentir, maneiras de ser e de agir, comportamentos, regras e vão construindo representações coletivas próprias de seu povo. No caso dos Sateré-Mawé, as representações coletivas vão sendo construídas no Espaço-Tempo presente, articulado ao Espaço-Tempo mitológico e vão sendo compartilhadas pelas gerações por meio das lendas, mitos, fábulas, por meio das quais compartilham suas concepções religiosas, crenças morais, cosmologias, língua (YAMÃ, 2007). Esse processo educativo é que dá a liga a identidade étnica coletiva dos Sateré-Mawé.

Na luta histórica pelo respeito e afirmação de sua identidade étnica Sateré-Mawé, conquista de sua “liberdade” e “autonomia”, sua identidade foi sendo “[...] formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade [...]” (HALL, 2006, p. 11) e, historicamente, essa interação antecede o período da colonização, conforme exposto no Mito do Imperador. Após o contato com os “colonizadores”, a implantação da escola aparece como um elemento importante para este povo e no processo de individualização do seu ser e de sua identidade, não desconsiderando a importância e influência da religião, das relações sociais e interpessoais, dos interesses econômicos.

A interação dos Sateré-Mawé, com o que Hall (2006) denomina de mundos culturais exteriores, é histórica e, segundo Josias Sateré (2020),

[...] as comunidades indígenas nunca compartilharam entre si e com os outros de uma cultura cristalizada. [...] internamente processos de mudança sempre aconteceram e fizeram parte de uma força em transformação, que possui uma identidade construída mediante relacionamentos, que mantém trocas, negociações e nunca foi fechada ou isolada. [...]. (p. 19)

A ideia de comunidade como sendo um “ideal” inalcançável, estando sempre em um futuro que não se concretiza, foi sendo superada e substituída pela ideia de identidade, liberdade, autonomia e direito à autoafirmação (BAUMAN, 2003), contrapondo-se a identidade nacional forjada e que exclui os indígenas da formação dessa identidade nacional, conforme já exposto. Na realidade indígena Sateré-Mawé, a ideia de comunidade, se um dia houve, foi substituída pelo de aldeia.

Em reunião com os Sateré-Mawé, que trabalham no Setor de Educação Escolar Indígena/SEEI da Secretaria Municipal de Educação/SEMED de Barreirinha/AM, para obtenção de autorização para pesquisa, ao serem questionados sobre o porquê de utilizarem o

termo aldeia e não comunidade ao se referirem a sua localidade indígena, estes afirmaram que comunidade dá ideia de que todos vivem em comum acordo o que não corresponde a realidade. Todas as aldeias são Sateré-Mawé, mas cada aldeia é diferente uma da outra. Diferem no uso da língua e no comportamento frente a possibilidade de comercializar produtos, além de existir discriminação entre eles próprios.

Os Sateré-Mawé relataram que os que moram nas aldeias mais afastadas da área urbana, falam mais a língua materna que a língua portuguesa. Os que moram mais “para baixo”, próximo ao município de Barreirinha/AM, falam e sabem mais a língua portuguesa que a língua materna.

Isso se reflete nos encontros, reuniões, formações nas quais eles participam. Nas situações em que é necessário falar em língua portuguesa os que só falam a língua materna ou falam pouco a língua portuguesa, ficam isolados, excluídos. O inverso também ocorre. Nas situações em que o predomínio é da língua Sateré-Mawé, os que só falam ou dominam melhor a língua portuguesa, ficam acanhados, inibidos.

Outro ponto de distinção entre as aldeias localizadas no mesmo rio se refere ao hábito que os Sateré-Mawé têm, culturalmente, na acolhida aos que chegam nas aldeias. Nas aldeias “mais para cima”, como eles se referem as localidades que ficam mais afastadas e que ainda preservam mais aspectos culturais, eles acolhem os visitantes não-indígenas oferecendo água, comida, hospedagem. Nas localidades “mais para baixo”, ou seja, mais próximas da área urbana, eles não oferecem mais. Eles comercializam. Vendem os produtos.

Logo, se cada aldeia é diferente uma da outra, não pode ser chamada de comunidade por não ser coerente com o significado e as sensações que a ela são atribuídos, por não representar o lugar cálido, acolhedor, seguro, apontado por Bauman (2003) quando este se refere ao que se idealiza sobre Comunidade. Outro ponto ressaltado por um dos Sateré-Mawé presentes na reunião é que, no Estatuto do Índio, o termo utilizado é aldeia e não comunidade. Logo, em coerência com o exposto pelos próprios Sateré-Mawé, utilizamos neste trabalho o termo aldeia para se referir as localidades onde eles habitam.

Embora as aldeias sejam diferentes umas das outras, resultado de interações e diálogos interculturais, todas preservam sua identidade étnica Sateré-Mawé e é fortalecida por meio de seus mitos, lendas, fábulas, território mítico, como já exposto.

Outra questão presente na perspectiva de identidade encontra-se no âmbito dos deslocamentos dos grupos como instrumento identitário. Ao discutir os deslocamentos de indivíduos, os trabalhos de Stuart Hall (2002) fornecem elementos importantes para

compreender as transformações socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade, a partir da mobilidade humana. Hall (2002) duvida ou suspeita da informação de que as identidades nacionais tenham sido, alguma vez, tão unificadas ou homogêneas quanto fazem crer as representações que atualmente delas se fazem.

Segundo Hall (2002), nas sociedades pré-modernas, as pessoas tinham certo controle e segurança a propósito do espaço e o lugar que ocupavam, os quais, comparados ao que veio a ocorrer nas sociedades modernas, geralmente eram suscetíveis a um baixo grau de mobilidade e onde as mudanças transcorriam em processos muito lentos.

Atualmente, no caso dos Sateré-Mawé, estes têm se deslocado de suas aldeias, localizadas nos territórios demarcados, para áreas urbanas, em busca da escolarização formal das escolas para suas crianças.

Nessa busca, passam a viver nos espaços urbanos e a conviver com outras realidades socioculturais e linguísticas em espaço híbrido, composto por ribeirinhos, caboclos, remanescentes de quilombolas, estrangeiros, migrantes e com comerciantes e trabalhadores que passam pela localidade. Nestes espaços híbridos, os Sateré-Mawé se ressignificam, sem perder sua identidade étnica e o que os identifica enquanto sujeitos Sateré-Mawé. Atualizam-se em contexto, assumindo uma identidade híbrida, plural e singular ao mesmo tempo, experienciando a condição de estrangeiros dentro de sua própria terra.

Nesta relação em contexto híbrido, a língua indígena tem seu ensino ofertado apenas para os indígenas em seus territórios, nas escolas indígenas, sendo um ponto de dificuldade para os Sateré-Mawé em contexto urbano e ponto central para o desenvolvimento da identidade desses povos.

Na Terra Indígena Andirá-Maraú, mais especificamente em algumas aldeias do rio Andirá, onde se localizam parte dos Sateré-Mawé, segundo Simas (2016), os(as) professores(as) das escolas indígenas alfabetizam na língua Sateré-Mawé, sem material específico e diferenciado como livro didático na língua do povo. As escolas possibilitam as crianças e jovens estudarem até o 9º ano do Ensino Fundamental II, sendo necessário se deslocarem para os municípios próximos para dar continuidade aos estudos no Ensino Médio e ensino superior.

No entanto, constatamos, a partir da coleta de dados nas escolas pesquisadas em Barreirinha – AM, e por meio da aplicação do questionário com os pais das crianças Sateré-Mawé, que estes não têm nas aldeias, uma escolarização satisfatória na educação básica o que os leva a mudarem com suas famílias para os centros urbanos em busca de melhor escolarização

para suas crianças. Em nenhum dos pais participantes da pesquisa, verificamos queixa quanto a qualidade de vida e trabalho na aldeia, apenas insatisfação quanto a escolarização.

Os pais das crianças Sateré-Mawé relataram que querem que as crianças aprendam, além de sua cultura, os conhecimentos dos não-indígenas. Que tenham trabalhados nas escolas os mesmos conhecimentos que os não-indígenas estudam e aprendem e assim consigam ser partícipes ativos e proativos na sociedade, nos diversos grupos, espaços, instituições, com possibilidade real de acesso ao ensino superior e trabalho. Isso para os pais seria uma escolarização/educação satisfatória e não aprender somente na sua língua os conhecimentos de sua própria cultura.

Embora Simas (2016) relate que nas aldeias haja escolarização até o 9º ano do ensino fundamental, constatou-se que as crianças Sateré-Mawé estão presentes nas escolas urbanas de Barreirinha desde os primeiros anos do ensino fundamental I, o que reforça a insatisfação relatada.

Como um dos objetivos em fazer coleta de dados com professores(as), pais e crianças era confirmar dados obtidos, fazendo comparação entre as respostas sobre o mesmo tema, analisamos, nas entrevistas aplicadas com os(as) professores(as), as questões relacionadas a realidade Sateré-Mawé. O(A) professor(a) A5 ao ser questionado(a) sobre “O que você sabe da vida, da cultura e do trabalho do povo Sateré-Mawé?”, relatou que, atualmente, está cursando Pedagogia pelo PARFOR e que em sua turma há indígenas matriculados. Nas atividades desenvolvidas durante um dos módulos do PARFOR, o(a) professor(a) A5, relatou que foi perguntado para os(as) seus/suas colegas indígenas porque eles não permitiam que as suas crianças estudassem na área e traziam as crianças para estudarem nas escolas da sede de Barreirinha – AM se na aldeia tem escola.

Eles falaram que lá só se ensina a cultura deles. Eles não permitem que haja mudanças. [...]. Pra eles realmente terem uma educação diferenciada, porque os que permanecem lá continuam da mesma forma. Eles querem que eles também tenham essa oportunidade de crescer (PROFESSOR(A) A5, 2022).

Nesta busca de oportunidades para suas crianças, o(a) professor(a) relatou casos extremos e delicados: algumas famílias trazem as crianças para estudarem em Barreirinha – AM, colocam-nas em pensões e deixam as mesmas com um pouco de farinha do uarini e farinha de tapioca, somente. Durante a semana, a criança se alimenta na escola no momento da distribuição da merenda escolar.

Segundo o(a) professor(a), que mora em frente a uma dessas pensões, ele(a) acompanhou o caso de uma criança Sateré-Mawé de 8 (oito) anos de idade que veio a óbito em decorrência de meningite. A mãe, que estava na aldeia, quando soube da doença da criança, foi busca-la e a levou para a aldeia. No entanto, antes que a criança estivesse plenamente recuperada, a mãe a trouxe de volta para a sede do município, sendo deixada para assistir aula, nas mesmas condições anteriores, somente com um pouco de farinha do Uarini e farinha de tapioca.

As crianças que vem estudar pra cá, professora, elas ficam, entendeu...eles trazem um pouquinho de farinha, um pouquinho de tapioca e aquela criança fica o mês todinho indo pra escola, né, e deixam pequenos ainda. Deixam nessas pensões. Lá na frente de casa tem uma pensão, inclusive um garotinho de oito anos morreu, com meningite. E a mãe deixava. E a mãe hoje é professora. Ela é minha colega de PARFOR. Ele ficava sozinho lá na pensão, inclusive estudava aqui [...] a gente perguntava dele...tinha farinha e tapioca. Ele ficava por lá (na escola) e uma vizinha pegou e levou ele pra casa dela. Passou um mês na casa dela. Depois ele voltou pra lá de novo, pra pensão. Aí a criança começou a dar febre, febre. O que a mãe fez? Veio buscar e levou pra área e quando chegou na área passou mal, voltou. Passou mais de uma semana na área, voltou, quando chegou aqui, com dois dias, a criança morreu. É o que a gente mais vê. [...] vivem sozinhos. Aí a gente sabe de casos. Ia com a gente, professora, uma de nove anos, indígena. Todo dia deixava [na escola], ela e o irmãozinho dela, pequenininho, também dessa mesma forma (PROFESSOR(A) A5, 2022).

Isto evidencia, em parte, a insatisfação de alguns Sateré-Mawé (de algumas famílias) com a educação escolar que tem sido oferecida e desenvolvida nas aldeias onde se tem, legalmente, garantido o direito a uma educação bilingue (na língua materna e língua portuguesa), intercultural e com materiais pedagógicos próprios, específicos e diferenciados, mas na prática não acontece. Alguns Sateré-Mawé preferem “[...] o ensino na cidade que não é realizado em escolas interculturais e bilíngues, mas em escolas regulares da rede pública municipal e/ou estadual, situação que faz o indígena não ter ensino via língua Sateré-Mawé, que, no caso deles, configura-se como L1. [...]” (SIMAS, 2016, p. 172), ou seja, a educação bilingue garantida em Lei não é oferecida a criança Sateré-Mawé na área urbana (onde não há a obrigatoriedade de ensino bilíngue – na língua materna e língua portuguesa).

As crianças Sateré-Mawé, que se deslocam da área indígena com suas famílias para serem escolarizadas em perímetro urbano, não possuem ajuda de um tradutor ou de profissional em seus estudos nas escolas o que contribui para o aumento da dificuldade quanto a sua comunicação (SIMAS, 2016) a qual vai sendo superada muito lentamente quando, pouco a pouco, este vai se apropriando da língua portuguesa.

Quando a criança ou jovem indígena se apropria da língua portuguesa, ainda são grandes as dificuldades de comunicação pela própria estrutura gramatical de cada língua. Os Sateré-Mawé, assim como cada grupo humano, têm formas próprias e específicas de estruturação do pensamento e da linguagem, de fala e escrita que são diferentes dos usados nas demais línguas.

A estrutura gramatical da língua Sateré-Mawé é diferente da língua portuguesa. Quando o Sateré-Mawé fala Eu/Meu, ele está fazendo uso de um pronome comum de dois gêneros, ou seja, não há variação quanto ao gênero, sendo utilizado a qualquer pessoa ou objeto. Em uma tradução direta é como se a criança dissesse “meu xícara”, “meu mãe”, “meu resposta”. Como os(as) professores(as) não conhecem a língua Sateré-Mawé, sua estrutura e regras gramaticais, atribuem as crianças indígenas uma incapacidade de aprender.

Esta diferença linguística foi apontada pelos(as) professores(as) Sateré-Mawé, que, em 2020, trabalhavam no Setor de Educação Escolar Indígena da SEMED de Barreirinha-AM, como uma das situações de dificuldades vivenciadas pelas crianças Sateré-Mawé nas escolas urbanas e que não são percebidas pelos(as) professores(as).

No entanto, percebe-se que a questão do estudo da língua materna ser inexistente nas escolas urbanas, isto não interfere na constituição de sua identidade étnica.

As diferenças socioculturais e linguísticas que emergem no espaço escolar, na relação entre indígenas e não-indígenas, explicitam um universo de conhecimentos diferentes dos que são ensinados nas escolas, além de explicitar a desconexão que existe entre cultura escolar e o universo cultural de alguns alunos(as) o que reflete no desempenho e aprendizagem destes(as).

Nas salas de aula das escolas A e B pesquisadas, há, no Ensino Fundamental I, um processo de alfabetização tradicional, ainda preso a instrumentalização das crianças para leitura e escrita, porém não tem surtido efeito. Na análise dos textos, atividades e planejamentos dos(as) professores(as), não se verifica que haja ligação do conteúdo com o contexto social, histórico e político local, ou seja, com o rizoma amazônico. Não há conexão entre texto e contexto, não sendo possível criar sentidos entre o que se aprende e a realidade na qual se está inserido(a).

As palavras são trabalhadas no sentido literal, sem serem contextualizadas e problematizadas, sem reflexão sobre conjuntura e momento histórico, sem a concretização do que Freire (1989) denomina de palavramundo.

Possibilitar que os(as) professores(as) conheçam um pouco mais sobre a educação intercultural na perspectiva da educação indígena, sobre a língua indígena Sateré-Mawé, pode facilitar e possibilitar um início de comunicação com crianças que ainda não dominam a língua

portuguesa. A partir deste conhecimento básico, os(as) professores(as) podem perceber modos próprios e específicos de estruturação do pensamento e da linguagem, que são diferentes da cultura a qual pertencem.

Os(as) professores(as) podem começar a entender algumas situações de ensino e aprendizagem que acontecem, que não é que as crianças não conseguem aprender, apenas sua forma de estruturação de pensamento, fala e escrita são diferentes dos usados na língua portuguesa e estão de acordo com os de sua cultura. Este entendimento pode possibilitar que os(as) mesmos(as) busquem formas diferenciadas de desenvolver um trabalho pedagógico de mais qualidade junto as crianças indígenas.

Os(as) professores(as) podem começar a mudar seu ponto de vista e consequentemente seu trabalho pedagógico, buscando modos diferenciados de trabalhar com as crianças indígenas, além de buscar conhecer um pouco mais sua cultura e sua língua, melhorando assim sua aprendizagem, o relacionamento, a interação deles(as) na sala de aula.

Tem-se a necessidade de elaboração/construção de um novo pensar e agir que leve ao reconhecimento e fortalecimento das identidades étnicas presentes em sala de aula, além da superação de práticas pedagógicas superadas e do modo de pensar e agir vigente, o que exige que o educador estabeleça uma relação consciente com as realidades constituintes do rizoma amazônico e compreenda que os modos de pensar e agir vigentes são produtos históricos, resultado de sínteses de múltiplas determinações, no caso específico desta reflexão, de determinações que incluem as realidades indígenas.

Se as diferenças socioculturais e linguísticas ainda não são consideradas no trabalho pedagógico docente, já se vislumbra uma possível mudança a nível de formação de professores(as) a partir de 2018, quando a UFAM institucionaliza uma Política Linguística por meio da Resolução nº28/2018 a qual tem como base oito princípios, quais sejam:

- i. Reconhecimento do acesso ao aprendizado de línguas como direito de todos os cidadãos; ii. Democratização do acesso ao aprendizado de línguas e letramento acadêmico para a comunidade da Ufam e em geral; iii. Convivência e harmonia de comunidades plurilíngues; iv. Respeito à diversidade linguística; v. Reconhecimento da importância de práticas multilíngue e interculturais no contexto do ensinoaprendizagem de línguas; vi. Valorização das inter-relações acadêmicas e culturais para a construção partilhada do conhecimento, valorização e apoio às ações de internacionalização acadêmica; vii. Difusão internacional das produções intelectual, científica, artística, cultural e de inovação tecnológica realizadas na Ufam; e viii. Formação crítica e cidadã dos estudantes de línguas para uma formação global. (CONSEPE/UFAM, 2019).

Atualmente é uma política linguística recente, no âmbito da Universidade Federal, sob a coordenação da Faculdade de Letras (FLET/UFAM), porém, a médio ou longo prazo, pode começar a mostrar resultados positivos nos cursos de licenciatura e no trabalho pedagógico dos(as) professores(as).

Além disto, tem-se atualmente a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022 – 2032), proclamada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o lema “Nada para nós sem nós” que coloca em pauta dentre outras coisas o estudo do português indígena que vai recebendo outros nomes como português intercultural, pauta de grande discussão.

Ações iniciais na Universidade Federal local e a nível internacional que se bem trabalhadas podem contribuir com uma mudança de mentalidade nos profissionais da educação e dos que estão em formação, e conseqüentemente das instituições e seus sujeitos, das quais farão parte ao se inserirem no mercado de trabalho.

3.1 ESCOLA URBANA: ESPAÇO DE PROCESSOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS

Na escola urbana, tem-se no mínimo duas realidades, dois enunciados diferentes, a indígena e a não-indígena, cada uma de acordo com a localização, o espaço, o campo institucional no qual se situa.

Se o campo institucional no qual se materializa o enunciado é o que dá o sentido e o significado, tem-se que cada palavra, conceito, termo, possui sentidos e interpretações diferentes pois foram gerados e apreendidos em localidades, espaços socioculturais e linguísticos diferentes.

Logo, quando se utiliza ou trabalha um conceito na sala de aula, ainda que os sujeitos estejam compartilhando o mesmo tempo/espaço, os entendimentos e sentidos atribuídos são diferentes pois os enunciados foram compreendidos, apreendidos e significados em contextos socioculturais e linguísticos distintos.

Esse conjunto de sentidos e significados vão compondo uma totalidade que constitui a subjetividade do sujeito, sua identidade. As identidades são fluidas, dinâmicas, e essa fluidez possibilita ressignificar conceitos, representações, ampliando o campo perceptual e de significação dos sujeitos (HALL, 2006; BAUMAN, 2005; PRETCEILLE, 2018).

A fluidez identitária do sujeito não significa perda ou anulação de sua identidade étnica, mas um enriquecimento do campo perceptual, de significação, um alargamento de sua

compreensão de mundo o que o torna mais aberto a vivenciar relação de empatia, de alteridade, novas relações com espaços de permutas e de trocas, de ressignificação identitária (PRETCEILLE, 2018).

É no espaço comum onde experiências e vivências são compartilhadas, emergindo possibilidades diferentes das predominantemente usuais nas escolas, que tem priorizado o desenvolvimento da razão, de uma racionalidade de modelo engessado e imposto.

Os momentos de compartilhamento de experiências, conhecimentos e saberes locais, movimentam e fazem emergir processos educativos diferenciados, que podemos denominar de sinestésicos, que não estão restritos somente ao desenvolvimento da razão, mas ao desenvolvimento do sujeito enquanto ser integral. O sujeito não é somente razão, é também emoção (CITOWIC, 2002), sensação, percepção, com toda sua sensibilidade material, espiritual, cósmica, interligados e indissociáveis.

Essa riqueza e complexidade de comunicação, interação, interrelação, de ser integral, flui da realidade indígena, no caso específico desta pesquisa, dos Sateré-Mawé, e também de outros modos de relação e de epistemologias como as dos remanescentes de quilombolas, ribeirinhos e caboclos que mesmo se mesclando no rizoma amazônico, guardam particularidades e singularidades que são compartilhadas entre os sujeitos presentes em espaços educativos como a escola, espaço discursivo socioculturalmente híbrido, propício para a emergência de lógicas e sentidos outros, diferentes dos tradicionalmente impostos pela sociedade moderna de modelo euro-americano.

Entre os Sateré-Mawé, a experiência sinestésica faz parte do seu cotidiano, está presente nas danças, nos rituais, nas músicas, nas brincadeiras, nos momentos de compartilhamentos da memória coletiva do povo, nas tecituras de suas cestarias, no plantio, na colheita, nas pescas, nas reuniões, momentos em que eles vivenciam, experimentam, aprendem, entendem e apreendem a realidade enquanto totalidade integrada por meio dos seus vários sentidos interagindo o tempo todo. Quando nos referimos aos sentidos, não fazemos referência somente aos 5(cinco) classicamente conhecidos, mas aos sentidos somáticos e especiais (Figura 11), conforme já explicado na subseção 2.1.

O meio sociocultural Sateré-Mawé é propício para a experiência sinestésica, pois eles percebem a realidade enquanto totalidade integrada, composta por todos os seres e coisas,

animados e inanimados, dos reinos animal, vegetal e mineral, em nível material ou espiritual, a nível planetário e cósmico, o que pode se verificar a partir de seus mitos, lendas e fábulas¹⁹.

O meio, a cultura, as relações que são tecidas com sujeitos das mais diversas realidades socioculturais e linguísticas, moldam o sujeito, suas percepções sensoriais. “Existe uma estrutura de base para a percepção sensorial que é bastante padrão; no entanto, a operação completa e “normal” da percepção sensorial envolve uma sobreposição adicional de aspectos culturais aprendidos” (CLASSEN apud DAY, 2022) e isso é essencial para a compreensão do porquê a sinestesia se manifestar mais explicitamente na realidade indígena Sateré-Mawé, não que não se manifeste em outras culturas, mas é por se tratar do grupo étnico escolhido para esta pesquisa.

A constituição do cérebro humano, em condições normais, é a mesma em todos os seres humanos. No entanto, o modo de perceber, expressar-se, sua capacidade de simbolização, são decorrência da realidade sociocultural e linguística na qual estão inseridos. Logo, para além de como o cérebro humano aprende, o que também é importante ser considerado, a questão cultural e a emoção são fundamentais.

Há um conjunto de elementos, coisas que as culturas individuais ensinam, a reunir e categorizar, serializar de modo específico: letras, números, nomes, recebem adição sensorial como cheiro, cor, sabor, que é o que corresponde a sinestesia cognitiva. Há também a sinestesia sensorial, que se refere ao estímulo que é recebido em um sentido que provoca reação em outro. Neste trabalho, consideramos a sinestesia cognitiva por estar mais relacionada as especificidades socioculturais (DAY, 2022).

Segundo Day (2022), atualmente alguns teóricos têm proposto que todos os bebês humanos têm sinestesia. Esta afirmação tem como base a comprovação de que a capacidade sinestésica está presente na região do cromossomo 5q que inclui um gene envolvido na plasticidade neural, crescimento e diferenciação neural, que é o DPYSL3 (MIM601168). Este gene é altamente expresso no cérebro e na medula espinhal pós-fetal, mas desaparece ao longo do desenvolvimento. Este desaparecimento pode se dar pela ausência de estímulos do meio sociocultural.

Há sociedades em que existe uma baixa frequência de uso sinestésico, pois prioriza-se a razão, ignorando-se a imaginação, a intuição, a criatividade, a aleatoriedade. A sociedade ocidental prioriza metodologias científicas atreladas a razão, colocando como impróprias outras

¹⁹ Yamã (2007) afirma que os mitos Sateré-Mawé são constituídos por 15(quinze) histórias, as lendas por 5(cinco) e, as fábulas, por 7(sete) histórias menores, detalhando cada uma delas em sua obra.

possibilidades. A razão não admite o aleatório, colocando a margem a imaginação, a intuição, a criatividade, a emoção, a sensibilidade, a espiritualidade.

Na sociedade nacional, as escolas, lugar onde as crianças passam boa parte das horas do dia e de sua vida, prioriza-se o desenvolvimento da razão, do intelecto, a ciência moderna, em detrimento de todas as outras epistemologias locais e inteligências (GARDNER, 1996).

A escola urbana do município de Barreirinha-AM é o local onde se trabalha com as crianças conhecimentos sistematizados e se convive em parte com a fome, a pobreza, o preconceito, a discriminação, mas também a superação. É onde se poderia construir representações sobre saberes populares locais, dentre os quais estão inseridos temas relacionados aos Sateré-Mawé – etnia predominante na área, no entanto, estes têm sua presença e identidade ignorada, desconsiderada, e sua imagem sempre em segundo plano, evidenciando os não-indígenas nos contextos históricos e deixando o indígena como figurinista da própria história, mesmo em escolas localizadas no interior do Amazonas, onde há crianças Sateré-Mawé matriculadas.

Além de serem figurinistas da própria história, os Sateré-Mawé, sua vida, sua cultura, são trabalhadas somente em datas comemorativas como o Dia do Índio e no Festival Folclórico do município que tem como tema a cultura indígena e onde há competição entre o Touro Branco e o Touro Negro, segundo relato dos(as) professores(as) das escolas A e B.

Além das datas comemorativas, os(as) professores(as) trabalham com as crianças em outros momentos ao longo do ano, apenas o entendimento de que todos são diferentes, o respeito as diferenças, por meio de conversa informal, sem trabalhar o assunto como tema transversal ou como conteúdo de qualquer componente curricular.

Quando se trabalha com ferramentas de informação de visões limitadas e preconceituosas acerca dos indígenas ou de qualquer outro tema, os(as) alunos(as) acabam reproduzindo o conhecimento trabalhado nas aulas, refletindo na sociedade o que leu, assimilou e relacionou com uma realidade contrária a que poderia compreender de forma positiva e mais coerente com o contexto amazônico no qual está inserido.

A representação dos indígenas tem sido trabalhada e demonstrada pelos meios de comunicação e nas escolas por meio de descrições e narrativas que distorcem a realidade o que desperta atenção para as representações e os conhecimentos que o sujeito vai construindo acerca das coisas, temas, fatos, pessoas e, principalmente, como o trabalho pedagógico tem contribuído no processo de construção destas representações e da construção/ressignificação identitária da criança Sateré-Mawé.

Nesse processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), de construção de sua representação sobre as coisas, fatos, sujeitos históricos e de construção/ressignificação de sua identidade, faz-se necessário que o(a) professor(a) enquanto mediador(a) no processo ensino/aprendizagem, incentive os(as) alunos(as) a compartilharem seus conhecimentos construídos e internalizados “[...] a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a serem apresentados, ampliar informações, explicitar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para escolha de materiais didáticos adequados” (BITTENCOURT, 2011, p. 240).

Isso é o que deveria ser a escola e o trabalho pedagógico, porém, no contexto de algumas escolas da realidade amazônica, trabalha-se com as representações do indígena genérico, folclorizado, baseado em estereótipos necessários para o consumo nacional e internacional de seus produtos, imagens, rituais e festas folclorizadas (CANCLINI, 1995).

Múltiplas são as possibilidades de leitura do mundo, de um fato, momento ou sujeito histórico e as representações do indígena, em espaço escolar, tem refletido uma visão da história que vale a pena ser analisada, tendo em vista ser esse um dos principais recursos de ensino adotados por alguns(as) professores(as) na educação básica.

Os conteúdos trabalhados na escola são uma representação de mundo estruturado, pensado e planejado estrategicamente por alguns países europeus desde o início da modernidade, com atualização dos conteúdos validados como conhecimentos científicos, epistemologias a serem trabalhadas na escola e transmitidas como conhecimentos pertencentes e produzidos pela humanidade, ignorando todas as outras epistemologias encobertas,²⁰ historicamente.

A escola não pode ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos povos e setores dominantes, mas deve se ater a conteúdos significativos (BITTENCOURT, 2011) que ressaltem temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural que valorizem conhecimentos, saberes, epistemologias locais, regionais, nacionais, considerando-se que nesta realidade complexa que é a escola do município de Barreirinha/AM, os diferentes contextos socioculturais e linguísticos geram diferentes conhecimentos e cada aluno(a) atribui um sentido, um significado às suas vivências, o que constitui sua biografia individual a partir da qual tem-se a possibilidade de compreensão do outro, do sentido de sua ação e de sua inserção no mundo moderno atual, como indígenas.

²⁰ Utiliza-se a expressão encoberta no sentido trabalhado por Enrique Dussel (1993) de encobrimento do Outro.

Cada sujeito que faz parte da dinâmica educacional, está cheio de realidades, teorias, experiências que se relacionam com outras realidades, teorias, experiências que constituem determinada visão de mundo. Na realidade educativa o que ocorre é esse conjunto de relações, com trocas simbólicas intersubjetivas, porém permeadas por relações de poder e pela ideologia que se pretende dominante.

A escola é um pedaço, um fragmento da sociedade e todas as relações de poder estão aí presentes, inclusive nas posturas de resistência cultural e ideológica, em todos os sujeitos que fazem parte deste espaço social, cada um com seu papel e função social definidos e construídos historicamente. A sociedade vai desenhando os papéis sociais que melhor atendem a seus interesses econômicos, políticos, sociais, culturais, educativos, religiosos e cada grupo desenvolve estratégias de controle dos diferentes papéis, o que vai variando de acordo com os momentos e contextos. A margem de liberdade que existe se refere aos estilos de manifestação dos papéis e suas funções sociais prescritas (LANE, 2006 & RODRIGUES, 1999).

Entender as diferentes possibilidades de percepção, expressão, imaginação acerca do mundo que se manifestam na escola, expressas pelas crianças provenientes das mais diversas realidades e que algumas crianças indígenas tem uma visão, uma representação, mais integral sobre a realidade, enxergando-a de maneira simples, complexa e integral, leva-nos a refletir sobre a possibilidade de processos de educação diferenciados que emergem e que integrem conhecimentos cotidianos, espirituais, alimentares, acadêmicos etc. como forma de compreender a realidade, vivê-la e protegê-la. Essa ideia de integralidade que se supõe indígena é uma utopia que rege o trabalho de muitos(as) professores(as)/pesquisadores(as) e do qual não estamos isentos(as).

Temos sociedades com outras práticas e epistemologias invisibilizadas, encobertas, que priorizam uma educação enquanto fenômeno social, propícia para o desenvolvimento da percepção, expressão, imaginação, intuição, simbolização, criatividade, consciência crítica, subjetividade, historicidade, cotidianidade, sensibilidade, emoção, categorias que convergem na estruturação de um ideal de sujeito humano, crítico, criativo e contribuem para a manifestação da capacidade sinestésica.

Mas, mesmo na sociedade moderna ocidental que tem priorizado a razão e a mente, há movimentos teóricos que pensam caminhos alternativos de educação e que abrem possibilidades de se pensar processos sinestésicos de aprendizagem, ainda que não seja seu foco.

Para pensar na possibilidade de um trabalho que considere a percepção e experiência sinestésica, é necessário romper com a rigidez escolar e trabalhar corpo, movimento, emoção, espírito, expressão, nas suas mais diversas formas. Sinestesia é experiência. É vivência. É movimento. Envolve corpo, razão, emoção, memória, imaginação. No geral, nas escolas pesquisadas no contexto de Barreirinha - AM, as crianças movimentam-se pouco (Escola A) ou não se movimentam (Escola B), sua criatividade é tolhida ou tem pouco espaço para sua manifestação. Sua intuição não é considerada. Os conhecimentos, epistemologias, sentidos e significados locais, específicos e diferenciados são ignorados.

A diversidade cultural, quando é considerada, é com a preocupação com a boa convivência entre as crianças, para que as mesmas se respeitem porque todos são diferentes e a diferença é normal entre todos, nada além disso. Ao verificarmos como a criança percebe a diversidade cultural na qual ela está inserida, percebemos uma carência de trabalho pedagógico que considere essa questão o que se deve a dificuldade dos(as) próprios(as) professores(as) em saber como inserir esse assunto no conteúdo programático e como conduzir a discussão e compartilhamento de conhecimentos entre e com as crianças.

Propusemos então aos(as) professores(as) fazer uma explicação sobre a diversidade cultural em sala de aula e conduzir uma produção de desenho com a turma. A partir de conversa informal sobre o tema, perguntamos as crianças de onde cada uma veio, seu lugar de origem. Então fomos relacionando a cultura a cada localidade de origem exposta pelas crianças.

Algumas disseram que um(a) colega A ou B veio da área indígena. Outros disseram que vieram de comunidade ribeirinha. Outro disse que sua família vivia em quilombo. Alguns relataram que vieram de Manaus, outros que sempre viveram em Barreirinha. Então fomos explicando cada cultura, partindo da localidade de origem relatada pelas próprias crianças. Dialogamos sobre quais eram as diferentes culturas que existiam no município de Barreirinha – AM. Perguntamos se todos éramos iguais, ao que as crianças responderam que não. Então juntos fomos relacionando oralmente as diversas culturas que conhecíamos ou que já tínhamos ouvido falar: caboclos, ribeirinhos, quilombolas, indígenas.

Perguntamos quantas culturas existiam na sala de aula e as crianças foram citando as culturas relacionadas acima. Após as respostas, propusemos que elas fizessem um desenho representando as diferentes culturas presentes em sala de aula.

Durante a atividade, verificou-se que das três crianças Sateré-Mawé matriculadas em uma turma do 4º ano, uma ainda não sabia ler, nem escrever. Ainda precisava copiar seu próprio nome de um modelo colocado no caderno. Esta mesma criança teve dificuldade de se inserir

em um grupo durante a atividade que exigia dividir o pincel atômico e lápis de cor, precisando de nossa ajuda para participar do grupo.

A criança Sateré-Mawé, embora não estivesse alfabetizada, conseguiu se expressar por meio do desenho e representar por meio das cores, as diferenças culturais presentes na sala de aula. Ao entregar a atividade, perguntamos o que significava o desenho. A criança explicou que o amarelo eram os ribeirinhos, o verde eram os caboclos, o vermelho era a estrangeira, o laranja eram os indígenas e o azul eram os quilombolas.

Figura 14: Desenho sobre a diversidade cultural na sala de aula



Fonte: Criança Sateré-Mawé

O objetivo com a aplicação dessa atividade de desenho não foi fazer uma análise teórica com base na psicologia ou psiquiatria, mas uma atividade pedagógica que ilustrasse e expressasse seu pensamento, entendimento, percepção e memória acerca do que estávamos trabalhando na pesquisa.

Refletir sobre a realidade na qual está inserida (no município e na escola urbana) a levou a fazer associações com as cores para expressar seus pensamentos, modo de perceber. Razão, emoção, cognitivo, reflexão, sensação, percepção, expressão, imaginação, os sentidos

somáticos e especiais (Figura 11) trabalhando juntos, construindo e atribuindo sentido e significado a realidade complexa amazônica e ao conteúdo e atividade proposta. Tem-se aí manifesto processos sinestésicos, pois “[...] cor e forma, são proeminentes na sinestesia, são propriedades construídas pelo cérebro através das chamadas operações de constância [...]” (CYTOWIC, 2022, p. 15).

Pensamento, memória, emoção, diversos tipos de linguagem trabalhando juntos e sendo manifestos por todas as crianças, por meio de produção de imagem (desenho), independente de cor, raça, etnia, origem, sexo. Todos no mesmo movimento, vivenciando experiências sinestésicas. Cytowic (2022) destaca que além de uma heterogeneidade de experiência sinestésica com uma ampla variedade de combinações perceptivas há também heterogeneidade na profundidade da experiência subjetiva.

O sujeito indígena Sateré-Mawé e de outras realidades socioculturais e linguísticas inseridos na escola, ao vivenciarem descontinuidade cultural entre escola e família criam seu próprio ambiente para além de suas referências culturais. Ao se movimentarem para além de suas próprias fronteiras culturais, o sujeito indígena ou não-indígena, aprende e, o aprender e ensinar são processos que constituem um permanente cruzamento de fronteiras socioculturais e linguísticas que leva a transgressões, transformações e ressignificações do sujeito, postura permanente na educação que tem no centro do seu projeto a noção de heterogeneidade – sujeito heterogêneo.

O diferente, no caso o Sateré-Mawé na escola, não pode mais ser ignorado ou entendido como estando deslocado no tempo-espço, mas como sujeito partícipe na composição, na reconstrução, ressignificação da educação e da realidade posta por meio da troca de saberes entre realidade local e global, não como ser isolado, mas em constante relação de troca com o mundo, que já não é mais visto como fragmentado, composto por partes isoladas, fechadas em si mesmas, autossuficientes, mas sim como um todo integrado.

A diferença cultural, social e linguística existente na escola do município de Barreirinha/AM, que tem crianças indígenas e não-indígenas matriculadas e compartilhando tempos/espços, deve ser reconhecida de maneira explícita. Quanto ao compartilhamento de tempos/espços, sabe-se que a coexistência de tempos históricos diferentes pode se articular parcialmente, sem que haja uma globalização uniforme. “[...]. A heterogeneidade multitemporal e multicultural não é um obstáculo a ser eliminado, mas um dado básico em qualquer programa de desenvolvimento e integração” (CANCLINI, 1995, p. 203), que pode ser levado em consideração nos programas curriculares das escolas.

Este movimento de negociação e novos modos de se relacionar já foi apontado por Canclini (1995) quando este analisa os indígenas na globalização e que os mesmos, por meio de movimentos, reclamam energicamente sua autonomia cultural e política, exigindo ao mesmo tempo sua inserção no desenvolvimento moderno, como é o caso dos indígenas Sateré-Mawé que por meio de suas representações indígenas, associações, movimentos, lutam pela educação e formação de qualidade em todos os níveis de ensino e capacitam-se para negociações não somente socioculturais e políticas, mas também econômicas. Essas negociações econômicas se dão por exemplo por meio da industrialização de seu produto base, o guaraná, o qual transformam a matéria prima em diversos produtos para exportação, por meio de sua associação e lutam pelo seu direito a educação pública e de qualidade.

Segundo Canclini (1995), no processo de globalização

[...] estão surgindo em grupos indígenas novos modos de se relacionar – criticamente - suas tradições com a modernização. Alguns movimentos atuais, que reclamam energicamente sua autonomia cultural e política, exigem ao mesmo tempo a sua plena inserção no desenvolvimento moderno. Apropriam-se dos conhecimentos, dos recursos tecnológicos e culturais modernos. [...]. (1995, p. 206)

Esta postura reflete na escola e constitui ou caracteriza um fragmento, um pedaço do rizoma amazônico, ou seja, a escola localizada na realidade amazônica, município de Barreirinha/AM é um pedaço, um fragmento que guarda em si uma diversidade social e cultural que a torna complexa pela diversidade de formas e possibilidades de percepção, expressão, imaginação, capacidade de simbolização próprios de cada cultura e de cada meio social ali representadas por seus sujeitos sociais.

A escola enquanto espaço de trocas, empréstimos, apropriações de sentidos e significados é um espaço sociocultural-educativo de articulações onde as crianças indígenas podem preservar sua cultura, sendo, ao mesmo tempo, sujeitos singulares, plurais e complexos, constituindo-se por uma identidade plural, complexa, híbrida, a partir das relações e negociações que aí se estabelecem.

No contexto da escola na qual os sujeitos indígenas e não-indígenas estabelecem relações de trocas, ocorre articulação social da diferença e negociações complexas, considerando-se, portanto, a identidade como fluida (BAUMAN, 2005), o sujeito como ser dinâmico, fluido, móvel, em constante processo de construção e ressignificação, sendo necessário que assuma postura de abertura frente ao novo e aos desafios que se lhe apresentam.

Na nova conjuntura, com realidades culturalmente híbridas, os espaços passam a ser reconfigurados em processos muito velozes, coincidindo também com outra configuração da noção de tempo. Isso ocorre porque,

[...] As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2002, p. 7).

Nesses processos acelerados de profundas mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, já não será possível falar de identidades culturais, uma vez que já é de conhecimento comum que uma cultura só se explica a partir da relação ou em comparação com outras, por contraste. Elas estarão em contínua relação com outras realidades e em permanente reformulação das relações localizadas, das intervenções globalizadas e de seus efeitos. Trata-se de uma inevitável tensão da atual conjuntura.

Nessa perspectiva, “[...] as identidades localizadas fragilizam-se na sociedade pós-moderna, de onde novos paradigmas emergem como efeitos das tentativas de ressignificação do eu” (HALL, 2002, p. 7). Nesse sentido, os movimentos de resistência à hegemonia do padrão proposto pela globalização (HALL, 2002), fazem-se perceber nas redes e nas diversas formas de organização social de populações tradicionais.

Nas sociedades pluriétnicas, como no caso da sociedade brasileira, especificamente o rizoma amazônico, caracterizado por culturas híbridas (CANCLINI, 1990), para o entendimento de qualquer contexto específico, é necessário, segundo Bauman (2005), o uso de metodologias que possibilitem desvelar miríades de conexões entre o objeto da investigação e as manifestações dos fenômenos da vida em sociedade, analisando contextos sociais, culturais, políticos em que uma complexidade ocorra e exista, sendo fiel ao presente, mas cuidadoso no reconhecimento de sua genealogia e o método cartográfico e conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari (2000) se mostram como um caminho metodológico viável e que atende a realidade plural e complexa amazônica.

No nível educacional, uma das metodologias possíveis que, em tese, pode possibilitar essa miríade de conexões entre realidades diferentes é a que considera as experiências sinestésicas e o consequente processo educativo daí derivado e que contribui no que Bauman (2005) define como metamorfose identitária. Acerca dessa metamorfose identitária, Bauman

(2005) afirma que na era atual, líquido-moderna, identidades flutuam no ar em uma sociedade multiétnica.

[...]. Tornamo-nos conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastantes negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'. Em outras palavras, a ideia de 'ter uma identidade' não vai ocorrer às pessoas enquanto o 'pertencimento' continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. (BAUMAN, 2005, p. 17)

Segundo o autor, no processo de constituição da identidade na pós-modernidade²¹, nesta época líquido-moderna, o mundo está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto existências individuais são fatiadas em sucessão de episódios fragilmente conectados. Quanto mais trocas materiais e históricas são estabelecidas, maior tende a ser a experiência identitária construída, podendo esta até mesmo metamorfosear-se.

Nesse movimento de articulação entre diferenças culturais é possível passar para além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação entre as diferenças culturais (BHABHA, 2019) e a escola urbana é um destes espaços, cultural híbrido de articulação das diferenças, de insurgência de processos diferenciados de educação que se pode chamar de educação transcultural e no qual emergem possibilidades de processos educativos sinestésicos.

A escola e seus processos educativos são um campo aberto, com situações abertas, há fluidez e, conseqüentemente, um espaço possível para negociações, ressignificações identitárias e emergências de metodologias e experiências diferenciadas na educação. Segundo Olivier Meunier (2014) é possível

[...] constater l'importance de la fonction de l'école dans la construction identitaire des enfants. Selon son ouverture aux savoirs socioculturels des élèves et des familles, elle peut opérer un élargissement des connaissances scolaires et favoriser la reconnaissance d'identités plurielles, encourager l'adhésion à des valeurs communes en respectant les singularités culturelles, en montrant aussi qu'elles sont en interaction les unes avec les autres. Pour cela, la prise en compte des caractéristiques individuelles et sociétales de l'apprenant et l'articulation de l'extrascolaire à l'école, deviennent

²¹ Quanto a ideia de pós-modernidade, Homi Bhabha (2019) afirma que, atualmente, vive-se nas fronteiras do presente no qual faz-se uso do prefixo pós para designar um além, que não é nem um novo horizonte, nem o abandono do passado. O termo pós que o teórico relaciona a ideia de além reflete uma desorientação, um distúrbio de direção, pois “[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. [...]” (BHABHA, 2019, p. 32).

essentielles pour l'appropriation des savoirs. Les conditions socioculturelles et affectives de l'acquisition des savoirs peuvent alors être prises en considération (2014, p. 11).

A escola é um espaço onde surgem os entrelugares e onde a partir de processos educativos abertos e fluidos podem ocorrer negociações que abrem possibilidade de emergências de interstícios, de novos signos de identidade que contribuem para a redefinição da própria ideia de sociedade.

Destas relações que vão sendo tecidas nas escolas urbanas, entre sujeitos de realidades socioculturais e linguísticas diferentes, mostram-se fissuras, entrelugares, espaços de não-resistência, nos quais emergem, em tese, processos educativos diferenciados que podem emergir de qualquer realidade já citada anteriormente, mas que neste estudo específico, consideraremos as que emergem, mais explicitamente à nossa percepção, da realidade Sateré-Mawé, que são os processos sinestésicos de aprendizagem.

A capacidade sinestésica evidencia-se, emerge, entre os sujeitos representativos das diferentes realidades. Manifesta-se como o que há em comum entre todos os seres humanos (CYTOWIC, 2002; GALEYEV, 1999).

O reconhecimento de que somos todos sinestésicos leva a uma atualização da própria ideia de identidade, podendo-se inferir que para além de uma identidade étnica, existe uma identidade humana que não anulam as identidades singulares, específicas e tudo o que nos caracteriza como pertencendo a este ou aquele grupo, a esta ou aquela cultura, mas que evidencia nessas transrelações tecidas entre os sujeitos, o que é comum e está presente em todos os sujeitos que é sua capacidade sinestésica.

Partindo desta possibilidade, encontramos um ponto em comum de diálogo, de entendimento entre realidades socioculturais e linguísticas distintas que se dá por meio de percepção, expressão, capacidade de simbolização, intuição e de sentidos e significados atribuídos a tudo que constitui cada realidade.

As diferenças não se anulam, enriquecem-se em contexto onde haja espaço para emergência do Terceiro Incluído (LUPASCO, 1987), no caso deste estudo, a sinestesia.

Na busca por processos educativos diferenciados, surge ou mostra-se o processo educativo Sateré-Mawé e sua riqueza de possibilidades, de detalhes, de combinações, de formas, de variações. Um processo educativo onde estão presentes a totalidade do universo físico e espiritual presentes e impressos na natureza, nos seres, nos animais, nas coisas, nos mitos, nos ritos, nas simbologias, na cultura material. Uma totalidade de sensibilidade e de expressão em suas diferentes formas e suas interrelações, coerente com a Sinestesia.

3.2 POSSIBILIDADES SINESTÉSICAS DE EDUCAÇÃO

Processos diferenciados de educação podem ser visibilizados ou propostos a partir da relação com o outrem, com o diverso, com o múltiplo, o que poderia levar a ressignificação do contexto educativo, da identidade dos sujeitos, caso os(as) professores(as) considerassem as realidades socioculturais e linguísticas das crianças, o rizoma amazônico no qual estão inseridos, se fossem considerados momentos de partilha entre/com as crianças, dando a elas espaço para compartilharem os conhecimentos de suas culturas. As relações, os conhecimentos, o trabalho pedagógico, poderiam ser revistos.

Este modo de entendimento reflete o novo paradigma de pensamento sistêmico (Edgar Morin, 2002 – 2005a – 2005b; Maturana & Varela; Boaventura de S. Santos, 1989 – 2008 – 2009 - 2018) ao qual tudo está dado em sistemas constituídos e constituintes de outros sistemas, macro e micro, conformando-se e constituindo uma nova possibilidade de pensar a realidade e, conseqüentemente, a relação entre os sujeitos e destes com a natureza.

O compartilhamento de diferentes epistemologias e ciências, de tudo que está posto e que é constituinte do próprio sujeito e da sociedade, poderia levar a um enriquecimento como ser humano, social, cultural, histórico e um enriquecimento dos processos pedagógicos e de tudo que constitui a escola urbana, a sociedade e os sujeitos.

Na relação intersubjetiva onde se compartilham sentidos e significados dos discursos construídos socialmente/culturalmente, os sujeitos não saem mais os mesmos. Elaboram novas sínteses, ressignificam-se enquanto sujeitos individuais e coletivos, pois há o compartilhamento de sentidos e significados, o que possibilita o entendimento e apreensão do discurso do outro. A partir destas relações de trocas intersubjetivas os sujeitos passam a se relacionar de modo diferente também.

Na escola, considerando que, segundo Viveiros de Castro, “[...] todo conhecimento antropológico de outra cultura é culturalmente mediado [...]” (2002, p. 114), no caso da realidade Sateré-Mawé, o conhecimento desta é mediado pelo(a) professor(a), na escola e por meio dos sujeitos sociais que a constituem, desde que estes se disponham a isto. Neste caso, considera-se mediação a função que relaciona ou confronta objetos, conhecimentos, saberes distantes ou diferentes uns dos outros.

No Dicionário de Filosofia, mediação é uma função que foi identificada nas provas de demonstração e na reflexão. Nas provas de demonstração,

Segundo a lógica de Port-Royal, a M. é indispensável em qualquer raciocínio. “Quando apenas a consideração de duas ideias não é suficiente para se julgar se o que se deve fazer é afirmar ou negar uma ideia com a outra, é preciso recorrer a uma terceira ideia, simples ou complexa, e esta terceira ideia chama-se intermediária.” (Arnauld, Log., III, 1). Locke dizia: “As ideias intermediárias, que servem para demonstrar a concordância entre outras duas, são chamadas de provas; quando, com esse meio percebe-se com clareza ou evidencia a concordância ou discordância, elas são chamadas de demonstração” (Ensaio, IV, 2, 3). No mesmo sentido D’Alembert afirmava: “Toda a lógica se reduz a uma regra muito simples: para confrontar dois ou mais objetos distantes uns dos outros utilizamos objetos intermediários [...] (ABBAGNANO, 2000, p. 655).

Nas provas de reflexão, “Segundo Hegel, a mediação é a reflexão em geral [...]. Um conteúdo pode ser conhecido como verdade só quando não é mediado por outro [...]” (ABBAGNANO, 2000, p. 655). Com a mediação do(a) professor(a), um dos caminhos possíveis seria buscar entender as ideias e explicações a partir da noção transcendente de contexto, ou seja, entender o contexto material e transcendente em que as interrelações ocorrem e onde e como os discursos se constroem/são construídos e não determinar, criar e impor um solo pré-conceitual e conceitual, o que Viveiros de Castro (2002) aponta como ficção.

Acerca dessa dinâmica pedagógica e da mediação do(a) professor(a) nos processos educativos entre os sujeitos socioculturais diferentes e as possibilidades metodológicas que emergem a partir daí, tem-se a aprendizagem que se dá pela sinestesia e que provoca a internalização do campo visual a partir da unidade entre percepção, fala e ação, que pode ser percebida no momento de apreensão do que é compartilhado pelas crianças e professores(as) em sala de aula, dando espaço para as crianças questionarem, duvidarem, proporem soluções, imaginarem vários desdobramentos possíveis para o que se está estudando, pensando outros e variados modos de como fazer, construir, explorando as capacidades naturais do ser humano, quais sejam: sua percepção, expressão, imaginação, intuição, criticidade, criatividade, capacidade de simbolização.

Um dos caminhos possíveis para este tipo de trabalho que considere o ser humano enquanto sujeito integral, uno e múltiplo ao mesmo tempo, seria por meio de processos sinestésicos de aprendizagem.

Uma educação que considere processos sinestésicos de aprendizagem é, em tese, um caminho possível para uma educação diferenciada, em contexto urbano, sem particularização de qualquer realidade, mas que valorize a diversidade sociocultural e linguística e dê espaço para manifestação e compartilhamento das especificidades ali presentes.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ASPECTOS LEGAIS

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, tem-se uma configuração própria relacionada ao seu processo de colonização. Como se sabe, desde a colonização, a educação escolar tem o papel de homogeneização cultural e a função de consolidação de uma cultura de base ocidental e eurocêntrica que silenciou vozes, saberes e culturas de determinados grupos (CANDAU & RUSSO, 2010).

Porém, destaca-se que as estratégias de lutas e resistências antecedem mesmo o período denominado de Colonial quando os nativos das terras, do que atualmente se conhece como América Latina, lutavam por liberdade, pelo território, pela sua história, pela sua vida e pelo mundo sociocultural estruturalmente organizado, segundo suas tradições e cosmologias (NEVES, 2006).

Ao observar a história da educação brasileira no período colonial, com a chegada dos jesuítas em 1549, começa o projeto de escolarização dos indígenas, resultado do contexto de expansão colonial europeia. Segundo Saviani (2008), o processo educacional brasileiro foi organizado em três etapas. A primeira, denominada de “período heróico”, ocorre de 1549 a 1599 e inicia com a chegada dos primeiros jesuítas, tendo como fato marcante a publicação da *Ratio Studiorum* (1599), manual da educação que promovia um plano geral de estudo a ser implementado em todos os colégios da ordem jesuítica e orientava a prática docente jesuítica quanto a metodologia de ensino a ser utilizada pelos(as) professores(as) junto aos(as) alunos(as).

O ambiente educacional nesse período pode ser comparado ao germe da organização de ensino que, posteriormente, transformou-se na escola moderna tradicional com edifícios específicos, salas de aula, classes homogêneas, progressão dos níveis de escolaridade, construindo as séries e os programas, ordenando os conhecimentos a serem trabalhados pelos(as) professores(as), estrutura pedagógica idêntica a das escolas no Brasil atualmente (RIBEIRO, 2001 & MATTOS, 1958).

O projeto colonial estabelecido para os grupos étnicos dos territórios ocupados estava sob a concepção de uma ideia de aculturação e encobrimento do Outro (DUSSEL, 1993) mediante o processo de implementação da educação formal no contexto colonial. A escola era utilizada como instrumento de dominação de forma “pacífica” que instrumentaliza elementos necessários a instalação do projeto colonial europeu. Buscava-se alocar tradições e costumes

culturais do colonizador para o cotidiano do sujeito colonizado mediante um dinamismo externo, visando a colonização do poder, do saber e do ser.

A segunda etapa da educação colonial compreende o período entre 1599-1759 que teve como marco a organização e consolidação da educação jesuítica que centrou o processo de construção de escolas sob a orientação da *Ratio Studiorum*. Até 1759, os jesuítas e missionários católicos de diversas ordens propõem modelos e estratégias de escolarização e catequização que tem papel pacificador fundamental no Brasil, uma vez que a educação escolar conduz ao processo de aceitação e submissão por parte dos indígenas e, no caso dos Sateré-Mawé, a partir de 1669, quando tiveram o contato mais intenso com os brancos com a fundação da Missão de Tupinambaranas pelos jesuítas.

O objetivo era instruir os nativos de acordo com o modelo de educação europeia, promovendo a sua “civilização”, além da instrução da elite colonial. Ter-se-ia a mesma escola, mas com objetivos diferentes: para a elite, a instrução moral e administrativa; para os nativos, a catequese (RIBEIRO, 2001 & MATTOS, 1958).

A terceira etapa, de 1759 a 1808, denominada de fase pombalina, é marcada pela expulsão dos jesuítas do país o que provocou o fechamento das escolas nos povoados da região habitada pelos Sateré-Mawé (MAUÉS, 1999). Após sua expulsão, permanece no século XIX o modelo de educação implantado pelos jesuítas, salesianos e outras ordens religiosas, intensificando-se a perseguição aos indígenas com as Guerras Justas²², pois estes representavam obstáculo à expansão e dominação da Colônia. Para Saviani (2006), o trabalho educacional desenvolvido pelos jesuítas encontrava-se centrado no processo educacional para o qual planejaram a construção de escolas além do projeto de educação voltado para a questão feminina. A ideia era atrair crianças filhas de caciques cuja “vocação” para a liderança apoiava-se sobre o projeto de conversão do grupo.

O desenvolvimento de uma educa  o voltada aos grupos indígenas no Brasil gerou uma disputa de poder entre os colonos que chegaram ao país e a ordem religiosa que dominou o processo educacional neste período. Na região amazônica, essas disputas se tornaram agudas. Marqu  s de Pombal, ao perceber o potencial da região, traçou aspectos que determinaram a

²² A Guerra Justa foi instit  ida na Carta Régia de 1570 a qual proibia a escravidão indígena. A guerra era justa quando declarada aos inimigos da Coroa Portuguesa, que no caso do Brasil, eram os indígenas que resistiam ao trabalho “escravo”, a acultura  o e a ocupa  o de suas terras. Como os indígenas não podiam ser escravizados, criou-se as Guerras Justas para legitimar junto a Coroa Portuguesa a persegui  o, explora  o e “escraviza  o” dos indígenas. Vale ressaltar que entre os diversos grupos indígenas havia disputas por territórios, por exemplo, e alguns grupos indígenas se aliavam a Igreja e colonos nas Guerras Justas para acabar com seus inimigos e a Igreja e colonos ganhavam indígenas, agora “escravizados”, para trabalharem.

criação da chamada “política de diretórios”, criando a Lei Carvalho e Melo em 3 de maio de 1757. Essa política determinou o uso do português como língua obrigatória nas áreas rurais e pelas populações indígenas, procurando transformar os indígenas em colonos, tornando-os mão de obra, além de garantir a ocupação do solo e a defesa do território português, objetivo central desta política.

Uma questão a ser destacada nos primeiros passos da educação brasileira e sua influência posteriormente na educação indígena encontra-se no fato que a educação estava sob orientação da concepção francesa, a partir da *Ratio Studiorum*, adotada pelos jesuítas para a efetivação do projeto pacificador e colonizador e para atender os interesses de grupos dominantes, demonstrando, desde já, a ausência de uma política educacional para os grupos indígenas.

Mesmo com a independência do Brasil em 1822, mantém-se a perspectiva de civilização e catequização dos povos indígenas, que se estende aos demais nativos não-indígenas submetidos aos modelos educativos tradicionais europeus. Tal situação chega até o século XX e permanece.

A partir da década de 1960, é possível perceber a noção de educação intercultural na proposta metodológica de Paulo Freire (1987), que sugere um trabalho de alfabetização, a partir dos conhecimentos socioculturais dos(as) alunos(as), valorizando seus conhecimentos, sua cultura e desenvolvendo sua capacidade de análise crítica da realidade e da cotidianidade, levando em consideração sua capacidade simbólica, sua imaginação, sua percepção e sua expressão como fatores dinâmicos da cultura e do desenvolvimento social e político.

A emergência da dimensão cultural em sua proposta metodológica visava ao processo de alfabetização e processos educativos diferenciados e de qualidade para as camadas populares, inovando práticas e teorias pedagógicas, ressaltando a importância de se considerar o universo cultural dos(as) alunos(as) (CANDAU, 2006).

Se para Santiago (2013) e Candau (2006) é possível perceber a emergência da dimensão cultural e da noção de interculturalidade a partir de Paulo Freire, para Mota Neto & Streck (2019), Freire desde os seus primeiros trabalhos apresenta preocupações, constrói conceitos e discute questões as quais hoje denomina-se de decoloniais.

Na década de 1970, ainda na ditadura militar, surge no Brasil a nova sociologia da educação que enxerga a diferença cultural em contraposição a ideia predominante de déficit linguístico e cultural. Na década de 1980, ocorre um movimento de renovação curricular e democratização do espaço escolar tendo como base teórica a tendência pedagógica Pedagogia

Crítica Social dos Conteúdos e o movimento de educação popular que tinham como objetivo em comum, melhorar a qualidade de ensino na escola pública, a partir de situações específicas da realidade brasileira (SANTIAGO, 2013).

Em 1988, tem-se conquistas legais significativas com a promulgação da Constituição Federal do Brasil quanto a educação escolar, que garante na parte diversificada do currículo da educação básica, temáticas e conteúdos locais e regionais, o que possibilita um ensino-aprendizagem que considere os elementos do contexto no qual os(as) alunos(as) estão inseridos, articulando-os aos conhecimentos culturais de seu povo. Esta conquista legal, prevista para os indígenas, embora enfatize a valorização e difusão das manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, não tem se consolidado a contento.

Na década de 1990, surgem propostas oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997), que insere a pluralidade cultural como tema transversal, oficializando o reconhecimento da perspectiva intercultural nos processos educativos, mas que também não se concretiza, não norteia novas práticas e reformas significativas. Inovações, quando há, são iniciativas isoladas e pontuais.

Koof (2006), ao fazer análise de várias pesquisas realizadas no Brasil, constata o predomínio de uma cultura escolar rígida que enfatiza a transmissão de conhecimentos, dialogando pouco com o contexto cultural das crianças e jovens que dela fazem parte.

A partir deste breve passeio histórico, percebe-se que, no Brasil, as políticas educativas integracionistas perduram até o final da década de 1980, quando, com a Constituição, institui-se um modelo inaugural de educação (GONZÁLEZ, 2019). Porém, esse modelo inaugural é recente, tendo apenas três décadas desde a implementação da Constituição de 1988 e duas décadas de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9394/1996, tempo insuficiente para ressignificar, reestruturar o modelo de educação até então imposto a sociedade brasileira e aos indígenas durante séculos.

Para o caso dos indígenas e sua relação com a educação escolar, há quase quatro séculos, os Sateré-Mawé tem vivenciado uma educação escolar e contato interétnico e intercultural, sendo submetidos a processos educativos caracterizados por imposição social, cultural, simbólicas, sendo forçados ou “levados” a negação de sua identidade, a anulação de sua diferença, ao esquecimento de seu território, realidade que também se aplica a sociedade nacional e aos demais grupos étnicos, ou seja, ao encobrimento do outro não europeu (DUSSEL, 1993).

Imersos no modelo de escola tradicional e opressora, os Sateré-Mawé vão deixando suas marcas de resistência à sociedade nacional, incorporando conhecimentos para melhor resistir e existir. Percebem a escola como meio de apropriação de códigos linguísticos, sentidos e significados da sociedade nacional que lhes possibilita a construção de projetos de vida coletivos, sem negar a relação intercultural, mas preservando seu projeto de vida coletivo e característico de seu povo.

Neste complexo sociocultural e linguístico, os indígenas buscam potencializar a escola como um meio de resistência, fortalecimento dos processos societários, acesso aos conhecimentos, bens e serviços do mundo moderno, sem com isso desvalorizar e negar culturas e identidades próprias.

Nesta realidade plural e complexa, os indígenas têm buscado desde a década de 1970, quando tem início o “[...] movimento indígena no Brasil, com o apoio de setores da Igreja, da Universidade e de ONG’s²³ em consonância com os movimentos indígenas internacionais” (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020, p. 571), construir um Projeto de educação e de escola indígena enquanto espaço de resistência e instituição mediadora na luta e fortalecimento dos conhecimentos do povo, na busca por uma melhor qualidade de vida e inserção no universo sociocultural e linguístico da sociedade envolvente, representando um espaço de apropriação de instrumentos teóricos/práticos necessários para sua inserção em universos culturais e sociais mais amplos, além de reafirmação de suas identidades étnicas e culturais.

No sentido dos interesses indígenas por uma educação escolar que os permita entender a sociedade que os limita e discrimina seus projetos de vida, sua cosmogonia, suas lideranças e até suas formas de parentesco e de autoafirmação, após anos de lutas os povos indígenas conseguiram conquistas legais - a normatização da educação escolar indígena, exaradas em itens incluídos nos seguintes documentos legais: Constituição do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/1996; Resolução CNE/CP Nº001/2004; Lei Nº11.645/2008; Decreto Nº6.861/2009; Parecer Nº13/2012 da Resolução Nº5/2012; Parecer Nº14/2015 da Resolução Nº001/2015; Resolução Nº2/2015 e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, além de conquista do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998.

Na Constituição do Brasil, no que se refere às responsabilidades da União com a educação escolar indígena, está determinado que os povos indígenas têm direito básico de acesso a educação, tendo consideradas suas crenças e tradições, além de que

²³ Organizações Não Governamentais.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (Art. 26, § 4º - Seção I – Cap. II – LDB – CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº9394/1996 confirma a mudança do caráter colonizador da educação escolar indígena tradicional, à medida em que enfatiza a importância da educação intercultural, da recuperação de suas memórias históricas, da reafirmação de suas identidades étnicas, da valorização de suas línguas e ciências, do fortalecimento de suas práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, além de propor o desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e propondo a elaboração de material didático específico e diferenciado.

Após a LDBEN Nº9394/1996, cria-se o RCNEI (1998), com ideias básicas e sugestões de trabalho pedagógico voltado para a realidade indígena em uma perspectiva de educação intercultural.

O RCNEI, referencial para os(as) professores(as) indígenas, possui elementos orientadores do trabalho pedagógico. Aponta ou propõe metodologias diferenciadas que consideram a realidade indígena, orientações pedagógicas para construção dos currículos específicos e diferenciados, em um trabalho compartilhado dentro da aldeia, envolvendo temas transversais como Terra, biodiversidade, autossustentação, direitos, lutas e movimentos, ética, pluralidade cultural, saúde e educação, todas as línguas (não somente a língua indígena do povo e a língua portuguesa), a matemática nos diferentes povos, a história de todos os povos, o tempo e espaço local e global, as diversas ciências e epistemologias existentes, as diversas formas de expressão cultural por meio do que a sociedade moderna denomina de artes, a educação física enquanto atividade intercultural.

As metodologias envolvem pinturas, danças, a memória coletiva por meio da narração pelos mais velhos, dos mitos, fatos, acontecimentos, os rituais, as brincadeiras. Porém, nestas propostas não se percebe explicitamente a sinestesia. Percebe-se, implicitamente, processos sinestésicos de aprendizagem, por meio das propostas de um ensino que possibilitam às crianças conhecerem o mundo não somente por meio da razão e da ciência moderna, mas por meio de experiência cognitiva, afetiva e seus múltiplos significados, movidos pelo interesse, curiosidade.

Toda legislação voltada para educação escolar indígena prevê uma educação intercultural, diferenciada, mas até o momento percebemos que somente o RCNEI (1998) se aproxima da possibilidade sinestésica de aprendizagem quando considera as peculiaridades e particularidades da realidade indígena e propõe propostas pedagógicas coerentes com esta realidade e que servem também para os sujeitos de outras realidades socioculturais e linguísticas. As propostas pedagógicas envolvem atividades físicas, afetivas e mentais, por meio da experiência sinestésica, ainda que não explicitamente.

Tem-se um valor atribuído não somente a razão, mas também a emoção, que assume um papel relevante nos processos cognitivos e cerebrais para a aprendizagem (CYTOWIC, 2002).

Após o RCNEI, o único referencial voltado para educação escolar indígena é o documento Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) que trata, como o próprio nome diz, da formação de professores(as) indígenas. Posteriormente, tem-se as resoluções, que por serem diretrizes, não trazem orientações pedagógicas.

Com a Resolução CNE/CP Nº001/2004 se instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em 2008, a Lei Nº11.645/2008 altera esta Resolução e a própria LDBEN Nº9394/1996 ao estabelecer a obrigatoriedade de inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo oficial da ampla rede de ensino, incluindo em toda educação escolar o estudo da questão indígena.

A partir destas diretrizes, com a obrigatoriedade de inclusão de temáticas que valorizem o conhecimento da cultura local/regional, de acordo com a realidade dos(as) alunos(as), faz-se necessário formar/capacitar os(as) professores(as) para um trabalho pedagógico nesta perspectiva. A partir desta Lei, abre-se a possibilidade de desenvolver ações pedagógicas nas escolas públicas do Amazonas, possibilitando aos(as) professores(as) desenvolverem um trabalho pedagógico que viabilize a implementação da proposta expressa na lei e a superação da visão etnocêntrica sobre os povos indígenas.

Já com o Decreto Nº 6.861/2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena, define-se que a política de educação escolar indígena não seja mais planejada por unidades de Federação e sim por “Territórios Etnoeducacionais”, o que se apresenta como uma solução para as questões da educação escolar das populações indígenas, uma vez que considera sua situação geográfica.

O Território Etnoeducacional passa a ser um instrumento de gestão da educação escolar indígena e os diversos grupos étnicos dizem ao governo que tipo de educação querem,

apontando prioridades como a construção de escolas nas aldeias, a formação inicial e continuada de professores(as) indígenas e de outros profissionais da educação, a produção de material didático específico e a garantia de merenda e transporte escolar.

Nesta nova organização, no estado do Amazonas constituíram-se, inicialmente, sete territórios etnoeducacionais, quais sejam: 1) Rio Negro, 2) Baixo Amazonas, 3) Juruá-Purus, 4) Médio Solimões, 5) Alto Solimões, 6) Vale do Javari e 7) Yanomami e Ye'kuana. Neste texto, analisamos o caso específico de uma escola localizada no município amazonense de Parintins-AM, Território Etnoeducacional Baixo Amazonas.

O decreto acima citado representa uma iniciativa do poder público de valorizar a diversidade étnica indígena e organizar a política de educação escolar indígena, fazendo-o sair da tradicional postura de homogeneização e forma de financiamento da educação, colocando-o no processo do diálogo com as demandas dos diferentes grupos étnicos e estabelecendo uma ruptura histórica. Porém, é importante ressaltar que esta proposta de organização dos povos indígenas por territórios etnoeducacionais não teve a devida continuidade e atenção por parte de alguns setores do governo (LUCIANO, 2013).

A Resolução Nº005/2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, na Educação Básica, desenvolvida pelos sistemas de ensino e estabelece competências constitucionais e legais em regime de colaboração, definindo as atribuições da União e dos Estados, determinando que estes podem ofertar educação escolar indígena em parceria com os municípios.

A Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação para 2014 – 2024, em seu Art. 8º §1º II coloca que Estados, Distrito Federal e Municípios devem elaborar seus planos de educação, considerando as necessidades específicas das comunidades indígenas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. Além disso, a Meta 7–item 7.25 busca

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

A Meta 15 – item 15.5 propõe implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Um ano após a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), publica-se a Resolução N°001/2015, específica para a formação inicial e continuada de professores(as) indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para sua implementação e funcionamento. Também foi publicada a Resolução N°002/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial nos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados, segunda licenciatura e formação continuada. Nesta segunda Resolução, verifica-se a preocupação com a formação de professores(as) não-indígenas e seu trabalho junto a crianças indígenas nos diferentes espaços educativos, especificamente no que determina em seu Art. 2º que prevê a formação de professores(as) de toda educação básica, incluindo a modalidade de educação escolar indígena, nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre estas áreas, o que possibilita trabalhar no campo específico e também de modo interdisciplinar.

Além disso, em seu Art. 3º, prevê a formação inicial e continuada destinada à formação e preparação profissional para funções de magistério na educação básica, incluindo a modalidade educação escolar indígena.

Essa breve contextualização histórica acerca das conquistas legais dos povos indígenas explicita de forma sucinta o contexto legal da educação escolar indígena no Brasil e o processo lento, porém gradual e cumulativo, de regulamentação da educação diferenciada e da preocupação institucional com a formação de professores(as) indígenas para trabalharem com crianças indígenas nas escolas.

Sabe-se que estar cotidianamente em sala de aula com alunos(as), nos anos iniciais, é um trabalho que requer do profissional da educação conhecimentos e habilidades no campo teórico e metodológico do processo ensino-aprendizagem com crianças. Quando se trata de crianças indígenas em escolas urbanas o desafio se torna ainda maior.

Nesta luta, os Sateré-Mawé se destacaram como uma das lideranças étnicas principais nas lutas e discussões, sendo importantes mobilizadores do movimento indígena no Amazonas e a nível nacional (SATERÉ, 2020). Atualmente,

[...] os Sateré-Mawé reivindicam sua cidadania diferenciada, em primeira instância, cobrando do poder público o reconhecimento da soberania ininterrupta da terra indígena (TI) Andirá-Marau, que mesmo demarcada e homologada sofre pressões do agronegócio, de megaempresários, da indústria da madeira, da biopirataria e da mineração. Igualmente, os nativos lutam pelo reconhecimento específico de suas línguas, suas crenças, seus costumes, valores e tradições [...]. (SATERÉ. ALBUQUERQUE. JUNQUEIRA, 2020, p. 42-43).

A partir de um processo histórico de lutas pela garantia de direitos referentes aos processos próprios de aprendizagem e educação, os indígenas conquistam um espaço de maior relevância na construção de sua educação, o que se pode observar na legislação vigente, a partir da Constituição de 1988, na qual “As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada aldeia, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas [...]” (BRASIL, 2007, p. 16), o que garantiu aos povos indígenas novos estatutos sobre seus direitos.

A escola, imposta aos indígenas e vivenciada por eles como uma ameaça ao seu modo de ser, sentir, pensar, fazer, teve sua presença reivindicada por esses mesmos indígenas que veem a escola, por eles construída, como instrumento para a constituição de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não-indígena (BRASIL, 2007).

Porém, mesmo com o reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, ainda há trabalhos educacionais homogeneizantes, que não consideram a realidade dos sujeitos, suas formas diferenciadas de pensar, seus modos próprios de produção, reelaboração e apreensão de conhecimentos uma dificuldade entre os sujeitos sociais envolvidos quanto ao processo educativo que considere a diversidade sociocultural, a alteridade, as formas diferenciadas de conceber conhecimento.

A dificuldade em aceitar formas diferenciadas de conceber conhecimento e de organizá-los, em pensar outras possibilidades de mediações pedagógicas alternativas e diferenciadas, influencia na construção e/ou resignificação da identidade do sujeito indígena Sateré-Mawé nas escolas urbanas e impede que processos educativos decolonizantes sejam pensados e planejados pelos(as) professores(as).

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E TRABALHO PEDAGÓGICO NO RIZOMA AMAZÔNICO

Há professores(as) e alunos(as) que são quilombolas, outros são caboclos, ribeirinhos, indígenas, brancos pobres, estrangeiros. Cada realidade sociocultural e linguística, manifesta por meio dos sujeitos, guarda em si uma complexidade e possui diferentes níveis de realidade (NICOLESCU, 2002). Na realidade Sateré-Mawé, por exemplo, os diferentes níveis de realidade correspondem a realidade física, espiritual, mitológica. Todos os seres, do micro ao

macro, material e espiritual, compõem uma totalidade integrada que é diferente da percepção de mundo dos não-indígenas. Para os não-indígenas, a realidade é fragmentada, a tal ponto que não nos percebemos fazendo parte da natureza, que para nós é algo que está longe.

Assim como há processos educativos específicos e diferenciados na realidade indígena, não podemos ignorar que também há entre as outras realidades. Logo, há, em sala de aula, diferentes processos educativos específicos e diferenciados que estão encobertos ou que estão sendo anulados para atender a um modelo de educação formal, engessado, tradicional e imposto historicamente.

Esses processos educativos, que têm sido encobertos e anulados, estão presentes nos sujeitos. Desenvolver um trabalho pedagógico que considere a diversidade sociocultural e linguística, pode possibilitar a emergência de processos educativos diferenciados, específicos de cada grupo, de cada realidade. Porém, os(as) professores(as) possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre a realidade sociocultural na qual estão inseridos, o que se deve a formação que receberam.

Os(as) professores(as) participantes desta pesquisa, que nasceram, cresceram e tiveram toda sua formação educacional – da infância ao ensino superior – no Baixo Amazonas, que constitui uma parte do rizoma amazônico, foram questionados, no momento da entrevista, se durante o seu processo formativo na faculdade/universidade foram discutidas questões sobre diversidade cultural, inter, transculturalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. A maioria respondeu não saber o que é isso.

Esses(as) professores(as) relataram que em sua formação não estudaram nenhum desses conceitos, o que foi confirmado por Barbosa (2016) e Vasconcelos (2016) que constataram, em suas pesquisas, que nas escolas, nos projetos políticos pedagógicos, currículos, planejamentos dos(as) professores(as) e a prática destes em sala de aula não é considerada a diversidade cultural. A nível de graduação, segundo Vasconcelos (2016), dentro do Curso de Pedagogia da UFAM do município de Parintins, que atende os municípios do Baixo Amazonas, a maioria dos(as) professores(as) deste curso de formação de professores(as), não considera a diversidade cultural nos seus planejamentos e no seu trabalho pedagógico. Isso reflete nas escolas de Barreirinha – AM, nos(as) professores(as) e explicita o processo formativo deficiente dos(as) mesmos(as), inclusive na formação continuada que é oferecida pela Secretaria de Educação - SEMED do município que não supre as lacunas na formação do(a) professor(a).

Os(As) professores(as) refletem o sistema educacional atual, como um decalque (DELEUZE E GUATTARI, 2000), mas não engessado. Eles têm formação a nível de graduação

e especialização em universidades públicas ou faculdades particulares existentes na região do Baixo Amazonas, mas não têm conhecimentos sobre interculturalidade, transculturalidade, nem mesmo sobre educação indígena ou educação escolar indígena. Segundo seus relatos, não sabem como trabalhar a diversidade cultural em sala de aula e os poucos que leram ou ouviram sobre o assunto durante seu período de formação, foi em momentos pontuais de seminário, em algum componente curricular específico e de modo fragmentado, com cada grupo apresentando uma cultura específica, sem estabelecer relação entre elas.

O ensino e a reflexão predominante nos cursos de formação é fragmentado, ainda que em algum momento o tema de discussão seja a diversidade cultural, ignorando que a diversidade sociocultural e linguística e as relações entre diferentes povos remontam a tempos imemoriais que “[...] antecede e atravessa a Amazônia Lusitana. É o resultado de uma ocupação pré-colonial, de organização societária diferente da civilização ocidental [...]” (SILVA, 1996, p. 125-137), o que deveria ser conhecimento básico para os sujeitos que vivem no rizoma amazônico.

Os(As) professores(as) têm recebido conteúdos que nem sempre tem relação e atendem a realidade na qual estão inseridos e desenvolvem sua atividade profissional. A possibilidade da participação dos mesmos em sua própria formação, enquanto sujeitos do conhecimento, tem sido ignorada e os mesmos não têm tido o direito de dizer nada sobre sua própria formação profissional (TARDIF, 2002) a não ser em momentos de alguma pesquisa que esteja sendo realizada com os mesmos, nas quais são convidados a falarem um pouco sobre sua formação, constando apenas como informação dada e coletada por meio de instrumentos de coleta de dados, mas não como partícipes proativos de sua formação.

Ao refletir sobre formação de professores(as), Nóvoa aponta que há

[...] necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Precisamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (1999, p. 10).

Em face disso, entendemos que a formação necessita partir das demandas da realidade dos(as) professores(as) e a esta retornar na forma de saberes renovados que favoreçam o alcance de objetivos intimamente ligados às necessidades de aprendizagem dos seus educandos. Assim, os(as) professores(as), entendendo o seu trabalho como intelectual e não apenas instrumental, passam a repensar a realidade e os mecanismos de poder que a circundam, ressignificando seu trabalho, encarando as contradições entre discursos, ações e seus efeitos.

Desse modo, cabe a cada um(a) dos(as) professores(as) questionar o que precisa ser feito no concreto e não apenas no discurso para propiciar a transformação da realidade educacional, entendendo que assumir o caráter político do ato educativo é condição *sine qua non* ao posicionamento necessário do(a) educador(a) frente à sociedade que queremos.

Na perspectiva da educação intercultural, que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes e focaliza a importância da convivência, “[...] a pluralidade de perspectivas é fértil e rica, na medida em que demanda diálogo e compreensão mútua dos vários pontos de vista, de um lado e de outro [...]” (COPPETE; FLEURI; STOLTZ in CECCHETTI;POZZER, 2014, p. 75)

Porém, os cursos de formação docente, engendrados por programas governamentais, não consideram plenamente as experiências de trabalho dos(as) professores(as) em formação, experiências estas tão significativas ao processo formativo e que carecem de reconhecimento inclusive em nível da proposta curricular institucional, que precisa considerá-las como componentes implícitos da formação. O que ainda predomina é a formação técnica do(a) educador(a), a partir do modelo dominante de racionalidade técnica em que a ideia básica é a de que a prática profissional consiste na solução de problemas com a utilização de técnicas adequadas oriundas de um conhecimento teórico e técnico (CONTRERAS, 2002).

O(A) professor(a) recebe uma formação profissional técnica e entende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Tem uma autonomia ilusória, uma incapacidade política e acaba assumindo a função de aplicar métodos que garantam o cumprimento dos objetivos (CONTRERAS, 2002).

No Brasil, tem-se priorizado o conhecimento na ação e não o processo reflexivo, o que é fortalecido e incentivado por uma política que prioriza cursos que oferecem formação técnica visando o desenvolvimento tecnológico em detrimento de áreas de conhecimento não tecnológico.

Há uma omissão intencional do Estado. A política educacional voltada à diversidade cultural e à diversidade de ser e existir no Amazonas fica restrita a componentes curriculares como “Educação para Relações Étnico Raciais” e “Educação Indígena”, trabalhados em um semestre nos cursos de formação de professores(as) ou em formato de tema transversal ao longo do curso, o que pouco se percebe na prática. O profissional que tende a ser culpabilizado, não se dá conta desta falha em seu processo formativo. Além do processo formativo, há o processo da práxis. Existem mecanismos institucionais que nos fazem investir mais tempo em processos burocráticos do que no educativo. A profissão exige que se tenha período de planejamento,

avaliação, tudo que envolve o ensinar e aprender e, dificilmente, com o modelo de ensino que temos no Brasil e no estado do Amazonas, o(a) professor(a) consegue abarcar tamanha diversidade com o tempo e os trabalhos burocráticos que tem que dar conta na sua profissão e em sala de aula.

Se não tivermos um processo diferenciado de ensino para as escolas ribeirinhas, indígenas, quilombolas, não temos como usar o mesmo modelo que se usa na capital e nos municípios para estes(as) professores(as). Um(a) professor(a) com carga horária de trabalho com pouco tempo para planejamento em conjunto, que tem quantidade grande de atividades para dar conta como, planejamento, preenchimento de diários, avaliações, não tem como fazer um trabalho pedagógico diferenciado. Na prática, ele(a) é um(a) professor(a) técnico(a) com obrigação de dar conta de uma demanda de trabalho burocrático que se lhe impõe.

Porém, mesmo com excesso de atividades burocráticas e carência em sua formação, se o(a) professor(a) considerar a diversidade sociocultural e linguística presente em sala de aula, vai perceber que há algo que precisa ser feito e poderá agir, desde que tenha formação, consciência e compromisso social e político. Nas escolas pesquisadas, os(as) professores(as) não trabalham somente um componente curricular em sala de aula, com exceção de educação física. Em todas as turmas pesquisadas, os(as) professores(as) trabalham dois, três componentes curriculares. Eles(as) têm, teoricamente, todas as condições de fazer um trabalho inter e/ou transdisciplinar diferenciado, mas, segundo os(as) mesmos(as), não fazem porque nunca viram sobre isso e não sabem fazer.

Em sala de aula trabalham prioritariamente português e matemática. Um(a) professor(a) que tem sob sua responsabilidade trabalhar português, história, geografia e artes, durante toda a semana, trabalha apenas a língua portuguesa de segunda a quinta e somente na sexta feira faz qualquer atividade dos demais componentes curriculares, porém lança todos os conteúdos como tendo sido trabalhados. Isso se aplica aos(as) outros(as) professores(as) participantes da pesquisa. Todos têm, teoricamente, condição de fazer um trabalho diferenciado, mas não fazem, ou porque não sabem fazer ou porque nunca viram ou não internalizaram modelo de trabalho diferenciado. Desde sua formação enquanto crianças até sua formação profissional, o único modelo de educação e de trabalho pedagógico que eles vivenciaram foi o tradicional, sem metodologias diferenciadas, sem conteúdos, epistemologias e saberes diferentes da Ciência Moderna Ocidental. Em sua formação e em seus processos reflexivos percebe-se pelas suas falas que não foram considerados conhecimentos, saberes, ciências locais, dos diversos grupos

socioculturais que compõem a realidade na qual estão inseridos, os quais Arroyo (2014) denomina de Os Outros, o que reflete o projeto político existente no país e no Estado.

Tem-se uma tendência a analisar o(a) professor(a) como sendo culpado(a), atribuindo a este(a) toda responsabilidade por um trabalho de responsabilidade burocrática e pedagógica voltada para o modelo hegemônico de ensino do país e do estado. Porém, o Estado cobra que ele trabalhe seguindo um modelo de aula e ensino técnico/tradicional.

Para o(a) professor(a) fazer um trabalho diferenciado, respeitando as especificidades socioculturais e linguísticas das crianças do rizoma amazônico, seria necessário fazer mais um trabalho. O governo cobra que ele faça o básico: ministrar aulas no modelo hegemônico, trabalhando conteúdos da ciência moderna ocidental, avaliando e registrando todo o processo nos diários físicos sem direito a rasuras, como se todas as escolas trabalhassem no formato seriado, não considerando, por exemplo, as especificidades de classes multisseriadas existentes nos municípios do interior do Amazonas.

Para os(as) professores(as) das turmas multisseriadas, cobra-se registros de frequência, conteúdos e planejamentos por série e não por turma. Há uma inadequação da realidade vivida em sala de aula que é multisseriada com todo o planejamento e formas de registro por série. A consequência além da sobrecarga desnecessária de trabalho pedagógico burocrático sob o(a) professor(a) é a não aprendizagem dos(as) alunos(as), pois ser levado a pensar por série em sala multisseriada induz o(a) professor(a) a pensar metodologias por séries que não cabem para realidade de turma multisseriada.

Um planejamento que poderia ser interdisciplinar e registros por meio de relatórios por turma, fica limitado a diários e planos por série o que se deve ao fato de que, segundo relatado pelos(as) professores(as), estes(as) não sabem fazer planos de aula, planejamentos, relatórios interdisciplinares e não recebem nenhum tipo de orientação ou formação pedagógica neste sentido por parte das Secretarias de Educação.

Fazer um trabalho que fuja a essa lógica educacional colonizadora é trabalhar a mais, sem receber e, sem ser cobrado. Não há qualquer tipo de valorização dos(as) professores(as) que fazem trabalhos diferenciados. O(A) trabalhador(a) está preso(a) a um sistema, a uma secretaria que cobra um trabalho que atenda a política educacional que tem como diretriz um modelo hegemônico. A secretaria, os(as) colegas da escola, cobram quando se faz um trabalho diferenciado, como se estivessem fugindo de um trabalho pedagógico colocado como norma. Um trabalho diferenciado sem reconhecimento a nível de remuneração, um aumento de carga

horária de trabalho, não se mostra como sendo viável para quem já trabalha com sobrecarga em sala de aula.

Docência não pode ser analisada como sendo um trabalho meramente social, embora também seja assumido com compromisso social, dando condições para as pessoas que da vida tem poucas oportunidades concretas. Docência é trabalho profissional. Trabalhar considerando a diversidade sociocultural e linguística e processos pedagógicos diferenciados, na prática, não está dentro do que é exigido pelas secretarias de educação, embora seja direito do(a) aluno(a). Logo, o(a) professor(a) não faz. Há uma distância entre o real e o ideal. O Estado não coloca a preocupação com a diversidade sociocultural e linguística presente em sala de aula, nas escolas, como prioridade, como sendo necessário de ser considerado pelos(as) professores(as) em seu trabalho pedagógico. O Estado não dá tempo e nem incentivo para desenvolver um trabalho diferenciado.

O(A) professor(a) que tenta fazer, sacrifica seu horário de “folga” que poderia dedicar a sua família, ao seu descanso, ao seu lazer.

Analisando a categoria profissional professor(a), há uma tendência a entender que quando os(as) professores(as) não fazem é porque não faz parte do seu trabalho passado e cobrado pelas secretarias de educação e não estão de acordo como o projeto político assumido.

Um(a) professor(a) relatou que, em 2018, a SEDUC criou um curso de especialização em letramento digital, em convênio com a UEA, sem consulta aos(as) professores(as) sobre suas necessidades reais de formação continuada, sobre o que queriam. Basicamente, tomou como base a BNCC a qual tem como uma das demandas que os(as) alunos(as) têm que ser letrados digitalmente. Investiu-se verba pública neste curso, sem considerar a realidade do(a) professor(a). Professores(as) que trabalham na zona rural onde não tem sequer cadeira e onde não há serviço de internet de qualidade, não precisavam de curso de letramento digital, mas de como trabalhar em turmas multisseriadas que corresponde a realidade profissional nas zonas rurais dos municípios do interior do Estado do Amazonas, por exemplo. É oferecido aos(as) professores(as) o que é do interesse estatal, governamental, municipal e não projetos voltados para as especificidades e necessidades locais, regionais no interior do Amazonas.

Os(As) professores(as), seja por sua formação inicial, seja por sua formação continuada, não sabem ou não têm ferramentas suficientes para desenvolverem uma educação e um ensinar e aprender com grupos sociais locais, regionais, considerando suas epistemologias.

A escola, a educação, é um projeto político. Logo, os temas que estão em falta na formação dos(as) professores(as) é parte da arquitetura de um projeto político também. A

ausência e o silêncio são uma fala e representam a mão invisível do Estado. No momento em que se percebe a ausência de uma temática na formação dos(as) professores(as), percebe-se a propositalidade da omissão do Estado. O estado do Amazonas, que tem mais etnias indígenas, não tem formação suficiente voltada para escolarização indígena em áreas urbanas.

A formação dos(as) professores(as) que atuam nas escolas urbanas do município de Barreirinha-AM contribui para o encobrimento das culturas locais do Baixo Amazonas, dentre as quais destacamos a Sateré-Mawé.

Este cenário local reflete o quanto o país precisa avançar em projetos concretos de formação de professores(as), estando, até hoje, reproduzindo modelos importados e impostos desde seu período colonial e pós-colonial, o que é possível observar na presença do modelo napoleônico na estrutura das universidades que chega até a atualidade (SAVIANI, 2009).

Falta um projeto de educação construído pelos(as) professores(as), pensados com a participação dos(as) professores(as) e voltados para as reais necessidades destes e da educação. Não há um projeto de educação construído pela base da sociedade e o modelo que se impõe não atende aos interesses e reais necessidades da população. O país que não tem um projeto de educação feito pelo povo e para o povo, pelos(as) professores(as) e para os(as) professores(as), tem escolas que não atendem a necessidade social de formação do sujeito, não investe na formação de qualidade.

Concomitante a todo o exposto, há professores(as) (1 ou 2 em cada escola pesquisada) que intuitivamente, desenvolvem e mostram movimentos metodológicos diferenciados, como é o caso do(a) professor(a) A1 que, embora tenha relatado não ter estudado durante sua formação sobre diferenças culturais, inter e transculturalidade e não saber nada a respeito, expressou, por meio da entrevista realizada, um trabalho pedagógico diferente do tradicional que apontou processos sinestésicos de aprendizagem.

Ao longo da entrevista, chamou a atenção um trabalho pedagógico diferenciado do(a) professor(a) que cursou Pedagogia pelo PARFOR²⁴/UFAM, em formato modular, estudando somente no período de recesso ou férias da escola. Ao investigarmos sobre a formação do(a) professor(a), buscando entender o trabalho pedagógico diferente que detalharemos mais abaixo,

²⁴ O PARFOR é um Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, organizado para ser oferecido aos professores durante o período de recesso ou férias escolares. Os cursos de graduação oferecidos funcionam por módulo. Cada módulo corresponde a um componente curricular que é ministrado em cerca de 10 (dez) dias seguidos, com 8 horas/aula por dia, havendo folga somente nos dias de domingo. Ao final de um módulo ou componente curricular, inicia-se outro na sequência, de modo que normalmente são ofertados entre 5(cinco) e 6(seis) componentes curriculares a cada período de estudo

questionamos “em que momentos e como foram trabalhados conteúdos voltados para educação indígena ou educação escolar indígena?”. O(a) professor(a) respondeu que,

A professora explicava como trabalhar, atuar com a criança indígena em sala de aula, como trabalhar as diferenças culturais com eles, como conseguir trazer essa criança pra ela não sentir muita dificuldade, pra não perder a cultura dela. [...] Aqui na cidade é totalmente diferente. Eles conseguem aprender, mas não é como se fosse com a língua materna deles. Eu sinto dificuldade em ensinar uma criança indígena que não fala o nosso idioma. Pra mim isso é muito difícil. [...] Em sala de aula você tem que trabalhar com eles não como se você tivesse trabalhando com as crianças não-indígenas. Você tem que aproximar eles pra eles comecem a aprender, mas sempre tendo o cuidado de como vai passar certos conteúdos pra eles que não conhecem, usando material didático o mais simples possível da sua realidade, que eles já conhecem. Se levar muita coisa pra eles que não é da sua realidade, eles não conseguem. É difícil. Trabalhar muito sobre a pesca, a quantidade, os alimentos, as frutas, o ambiente, o habitat natural (PROFESSOR(A) A1, 2022).

O indígena é matriculado em escolas urbanas que geralmente não discutem ou consideram a diversidade cultural, característica das turmas das escolas do Amazonas. No entanto, por meio da fala do(a) professor(a) é possível perceber que há trabalhos pontuais, nas escolas urbanas do município de Barreirinha, que consideram as singularidades das ações educativas na qual cada classe, cada aluno(a), cada situação, é trabalhada a partir de suas características únicas e singulares. Isto ocorre quando o(a) professor(a) é conduzido a refletir, durante seu período de formação, sobre os critérios implícitos de seu trabalho pedagógico e sobre a necessidade de se pensar e propor atividades investigativas que possibilitem examinar com senso crítico e sistematicamente a própria atividade prática (STENHOUSE), o que foi possibilitado pelas aulas do componente curricular Educação Indígena, cursado no PARFOR.

Como as situações concretas variam em decorrência da dinâmica escolar e das diversas realidades socioculturais e linguísticas que se relacionam no rizoma amazônico, os(as) professores(as), ao assumirem uma postura ética reflexiva, veem-se obrigados(as) a traduzir os princípios, conceitos, categorias de modo reflexivo, sendo necessária para tanto uma ação-reflexão retrospectiva sobre a ação desenvolvida e suas consequências. Isso se reflete na percepção de mundo dos(as) professores(as), enquanto uma totalidade integrada e composta por diversas realidades e níveis de realidades (NICOLESCU, 2011).

Esta percepção diferenciada foi percebida no(a) professor(a) A1 quando ele(a) afirma que “são várias as identidades culturais aqui em Barreirinha” (2022). Para ele(a), “[...] é difícil trabalhar com essas identidades culturais diferentes em sala de aula” (PROFESSOR(A) A1, 2022), mas não é impossível. O(A) professor(a) relatou que fez uma atividade diferente com

sua turma voltada para o Dia da Árvore e, foi convidado(a) pela direção da escola a desenvolver a mesma atividade com todas as turmas.

[...] Nós fizemos uma atividade com eles aqui que eu já tinha trabalhado em sala de aula, mas quando nós viemos aqui pra fora, foi totalmente diferente porque eles foram lá e participaram. Eles tocaram na árvore, tocaram nas folhas, eles viram pra que serve os frutos. Isso pra mim e pra eles foi muito mais proveitoso do que na sala de aula porque eles vão na raíz, eles vão conhecer. Não precisa comprar muita coisa, não precisa gastar muito não. Basta trabalhar com pequenas coisas que tem aqui no ambiente que tu consegue ministrar uma aula. A aula foi com todas as salas, com todos os alunos. A professora iniciou e pediu pra eu contar uma história que eu tinha trabalhado em sala de aula. Aí eu fui contar pra eles a história da árvore generosa. Trabalhei só neste tema praticamente todas as disciplinas. Trabalhei com eles as formas das folhas, os frutos que são alimentos pra se trabalhar ciências, trabalhei com eles a árvore que era generosa, que ela deu tudo pro menino, o amor que a planta tinha por aquele menino e quando o menino cresceu nada mais satisfazia ele. Ele precisava sempre ir em busca de algo a mais e a moral da história é que a árvore era generosa porque ela deu tudo pra ele e ele sugou tudo dela e no final das contas a última coisa que ficou pra ele foi o tronco pra ele se sentar que ainda podia descansar. É a nossa realidade. É a realidade de nossos pais, de nosso ser maior que é Deus, porque Deus nos dá tudo. Nós é que muitas vezes não sabemos agradecer. A gente destrói quando você derruba, quando você queima, quando você joga lixo nos rios. (DOCENTE A1, 2022)

A sensibilidade do(a) professor(a) para conduzir um trabalho com as crianças colocando-as em contato com a natureza, levou-as a refletirem sobre valores e romperem com um modelo internalizado de ciência e sociedade que não considera a natureza como fazendo parte da vida sociocultural do ser humano, como um ente, um ser, em uma relação de alteridade.

Por meio da atividade, o(a) professor(a) mostrou às crianças como todos os seres vivos estão integrados e compõem uma totalidade integrada, estabelecem relações de trocas, empréstimos, compartilhamentos. O outro, no caso, era a natureza, representada pela árvore que estabelecia com o ser humano uma relação de alteridade.

Tem-se manifestado na atividade do(a) professor(a) diferentes níveis de realidade que interagem e estão interligados, compondo uma totalidade cósmica, expressa pelo(a) professor(a) por meio da sua ideia e concepção de Deus.

Isto reflete a realidade indígena, que o(a) professor(a) começou a refletir durante o seu curso de formação em Pedagogia pelo PARFOR e que fez toda diferença em seu trabalho pedagógico e nesta pesquisa, pois nos mostrou um possível processo diferenciado de educação que emerge das relações entre realidades socioculturais e linguísticas distintas que são, em tese, as possibilidades sinestésicas de educação.

Por meio desta atividade, as crianças tiveram seus sentidos somáticos e especiais estimulados. Atividades envolvendo não somente razão, mas também emoção, e estimulando o

desenvolvimento de potencialidades como a percepção, a expressão, a imaginação, a intuição, a capacidade de simbolização a partir de modos diferenciados de se conceber os seres, as coisas, as relações, as realidades. Tem-se aí manifesto, a sinestesia enquanto processos diferenciados de aprendizagem. Esta possibilidade sinestésica de aprendizagem emergiu, à nossa percepção de pesquisadora, desta atividade que trouxe a tona as reminiscências da época da graduação e iniciação científica, momento em que experienciamos atividades diferenciadas de educação que remetia a sinestesia, conforme já relatado na introdução deste trabalho.

O desenvolvimento da consciência crítica é possível quando se propõe procedimentos que objetivem a formação do sujeito crítico, que tenha relações conscientes com as condições objetivas materiais (MELLO, 2000) e isto se verifica no relato do(a) professor(a) sobre o trabalho que foi desenvolvido em um componente curricular durante o PARFOR.

No caso do estado do Amazonas que possui a característica de ser composto por uma população pluriétnica, a formação dos(as) professores(as) deve considerar o contexto culturalmente plural e suas condições objetivas materiais e de existência, como no caso apresentado.

Não se pode ignorar que a não concretização da consciência crítica por parte dos(as) professores(as), quando ocorre, deve-se a fatores como administrativo, financeiro, pedagógico, político e gnosiológico que são permeados pela linguagem e são determinantes no modo como os(as) professores(as) são formados e como dirigem sua busca de conhecimento (MELLO, 2000).

Entende-se que a formação de professores(as) não pode estar dissociada das condições de trabalho, remuneração e jornada, sendo necessário colocar a educação como prioridade máxima, como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional (NÓVOA, 1992).

Para superação desta formação insuficiente para trabalhar em contexto de múltiplas realidades socioculturais, com inserção de indígenas em escolas urbanas, é possível propor formação aos(as) professores(as) da educação básica, por exemplo, com o objetivo de auxiliar os(as) mesmos(as) no trabalho pedagógico desenvolvido junto a alunos(as) de culturas diferentes, etnias diferentes, ou seja, superando os desafios da realização do trabalho pedagógico.

No que se refere a práxis do(a) educador(a), destaca-se que o papel do(a) docente é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem e perpassa pelo saber histórico-social, produzido pela humanidade. Com isso, torna-se necessário discutir os rumos dados pelo(a)

professor(a) à sua práxis, visto que o seu não posicionamento político legitima e justifica os processos de dominação e alienação.

Acredita-se que a formação docente sempre impacta a identidade do sujeito frente ao próprio trabalho, seja para identificá-lo com a racionalidade oriunda da ideologia dominante ou inquietá-lo quanto às amarras desse modelo de profissionalização.

Nesta perspectiva, seria possível o(a) professor(a) inovar suas práticas sem despersonalizar e aculturar, mas sim aproveitando a reciprocidade que envolve a diversidade no contexto escolar como oportunidade de enriquecimento para o processo de aprendizagem das crianças indígenas e de outras realidades socioculturais e linguísticas.

Percebe-se uma necessidade em despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e para a alteridade a partir de um diálogo intercultural na escola, enquanto espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade e, também, ressignificar conhecimentos e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural presente no ambiente escolar como suporte para a aprendizagem que tenha na realidade de seus próprios sujeitos os elementos para sua efetivação.

Diante disso, faz-se necessário refletir acerca da educação e do trabalho pedagógico com crianças de diferentes origens – culturas e tendo em seu quadro docente, profissionais que precisam estar em contínuo processo de formação para o trabalho na educação básica em um contexto de educação inter/transcultural.

Nóvoa (1992) aponta a necessidade de refundação da escola, o que só é possível com a participação ativa dos(as) professores(as). Se no passado a ideia de escola foi inventada, no presente a escola precisa ser recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Para que isto aconteça, faz-se necessário que os(as) professores(as) reflitam sobre sua própria profissão e que sejam apresentados a modelos de formação e de trabalho (Ibidem). O(A) professor(a) tendo uma formação de qualidade passa a ser capaz de refletir e produzir conhecimento sobre sua própria prática, fazendo pesquisa sobre sua própria realidade.

Proporcionar aos(as) professores(as), a partir de proposta de formação continuada, subsídios para efetivação de práticas que possibilitassem a superação de desafios na realização do trabalho pedagógico em contexto com diferentes realidades é um caminho possível. Pensar a partir de necessidades apresentadas pela própria escola, buscando atender aos anseios por ressignificação e conhecimentos de práticas pedagógicas que contemplem suas reais necessidades, é possível e necessário.

Uma das estratégias básicas é considerar, conhecer as características culturais, sociais, comportamentais e de aprendizagem das crianças o que significa conhecer as características de sua própria realidade uma vez que a realidade de Barreirinha-AM é constituída e foi se constituindo no entrelaçamento de redes socioculturais complexas com desdobramentos e ressignificações não previsíveis, constituindo um rizoma social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o olhar esteve voltado para a criança e a realidade Sateré-Mawé, sua presença nas escolas urbanas do município de Barreirinha - AM, o processo de ensino-aprendizagem e quais processos diferenciados de educação poderiam emergir da relação entre sujeitos de realidades socioculturais e linguísticas diferentes (indígenas e não-indígenas).

Na análise deste processo educativo, diferenciado e específico de um lado e, imposto de outro, tem-se que, entre os Sateré-Mawé, há a educação indígena, enquanto fenômeno social, que está presente em todos os momentos de sua vida e existência e a educação escolar indígena formal, presente em seus territórios por meio das escolas.

Ao analisarmos os processos educativos diferenciados (indígenas e não-indígenas), chegamos ao conceito de realidade e níveis de realidade (NICOLESCU, 2019), transrealidades (LEVINAS, 1993; ALMEIDA, 2018), transculturalidade (WELSCH, 1999) e inter/transculturalidade (BOSSE, 2014; MEUNIER, 2020) que nos ajudaram a entender e analisar a dinâmica que envolve realidades tão diferentes, os sujeitos que transitam entre estas diferentes realidades e seus processos educativos.

A partir da análise teórica e observação in locu, concluímos que no caso específico deste estudo, de famílias e crianças Sateré-Mawé que moram em Barreirinha - AM, não há desconstrução ou perda de sua identidade étnica. O que há é uma fluidez identitária (BAUMAN, 2005) que possibilita a formação de uma identidade híbrida (CANCLINI, 1990) em contexto/realidade transcultural e híbrida.

Mesmo imerso em uma realidade plural e complexa diferente da sua, o sujeito indígena Sateré-Mawé não perde sua identidade étnica pois essa está ligada e foi constituída no que Nicolescu (2019) define como zona de resistência que constitui tanto o objeto quanto o sujeito transdisciplinar.

Entender a dinâmica que existe entre universos tão distintos só foi possível a partir da metodologia da transdisciplinaridade proposta por Nicolescu (2019). A metodologia da transdisciplinaridade por meio do pressuposto ontológico possibilitou o entendimento dos diferentes níveis de realidade, existentes tanto no objeto quanto no sujeito transdisciplinar. O pressuposto lógico possibilitou o entendimento da dinâmica, do movimento, do trânsito, da transição entre os diferentes níveis de realidades, segurado pela lógica do meio incluído e, o pressuposto epistemológico auxiliou no entendimento da estrutura complexa de cada realidade, dos níveis de realidade e como as realidades se transpassam.

Por nível de realidade entendemos, a partir de Nicolescu (2019), como sendo o conjunto de sistemas que são invariáveis conforme leis gerais (sistemas naturais) ou regras e normas gerais (sistemas sociais). A partir deste entendimento, analisamos as interações entre os sujeitos representativos de realidades socioculturais e linguísticas complexas e em relações com outras realidades, em uma dinâmica que Levinas (1993) e Almeida (2018) definiram como transrealidade.

Buscamos, inicialmente, analisar como o processo educativo na escola urbana, contribuía para/na constituição da identidade das crianças Sateré-Mawé. Percebemos que a identidade étnica singular se mantém preservada, no caso das crianças Sateré-Mawé participantes desta pesquisa, mas na relação e convivência com sujeitos de outras realidades socioculturais e linguísticas, o sujeito Sateré-Mawé agrega valores, conhecimentos, epistemologias e vai ressignificando sua identidade. Inserido em contexto híbrido como a escola urbana localizada no rizoma amazônico – Baixo Amazonas, composto por sujeitos de diversas realidades socioculturais e linguísticas como ribeirinha, remanescente de quilombola, cabocla, indígena, a criança pode ir constituindo uma identidade híbrida. Isto ocorre devido a sua imersão e interação em contextos socioculturais híbridos o que confirma a hipótese de que o processo educativo transcultural, quando considerado nas escolas urbanas, colabora na construção identitária étnica do sujeito Sateré-Mawé.

A partir do mundo microfísico e trabalhando-se por projeção, do micro ao macro, considera-se uma dinâmica específica que se constrói em um espaço cultural híbrido existente, constituído pelas e nas relações entre os sujeitos híbridos oriundos de realidades diferentes. As diferentes realidades socioculturais e linguísticas que compõem o rizoma amazônico, quando considerados no trabalho pedagógico, nos espaços transculturais como a escola urbana, possibilitam trocas, compartilhamentos, diálogo entre processos globalizantes de educação e a educação Sateré-Mawé.

Nesta dinâmica que vai sendo tecida há um espaço comum de compartilhamento de saberes, conhecimentos, experiências, no qual emerge o que há em comum entre todos, a sinestesia, que neste estudo, evidencia-se como terceiro incluído (NICOLESCU, 2019).

Vale destacar que quando falamos e trabalhamos com o conceito/categoria Sinestesia, não estamos nos referindo a inteligência corporal-cinestésica proposta por Howard Gardner, pois, consideramos Sinestesia como uma capacidade inerente a todo ser humano, como uma experiência sinestésica que mobiliza não somente os 5 (cinco) sentidos tradicionalmente

conhecidos mas todos os outros sentidos já apresentados dentro da tese, que não priorizam somente o desenvolvimento da razão, mas também o desenvolvimento da emoção.

No entanto, com o passar do tempo conforme vamos nos desenvolvendo, essa capacidade sinestésica vai ficando adormecida. E aí nós nos questionamos, ora mas se já está comprovado cientificamente que todo ser humano nasce com a capacidade sinestésica o que é que vai acontecendo ao longo do processo que essa capacidade sinestésica vai ficando adormecida? não será o meio que contribui para isso? não será a ausência de estímulos? não será priorização da racionalidade no nosso processo educativo em detrimento de todas as outras inteligências já apontadas por Gardner em sua teoria das Múltiplas Inteligências? Por que a sinestesia ainda está tão presente, tão viva entre os indígenas e entre os Sateré-mawé e entre nós que não somos indígenas, não? Qual é a diferença entre uma cultura e outra entre uma realidade e outra?

É o meio sociocultural que contribui para que a sinestesia esteja ali presente, viva, atuante, seja visível e perceptível ao olhar do pesquisador. Essa é uma possível explicação do porquê a sinestesia é mais visível e presente na realidade indígena, especificamente Sateré-mawé, e não nas realidades não-indígenas. São as prioridades que são estabelecidas pela própria sociedade. Se as sociedades/realidades não-indígenas priorizam o processo de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento que enveredam pela racionalidade, dentro da realidade indígena Sateré-mawé nós temos outras lógicas, outros movimentos, outras prioridades. Temos ali a importância da memória coletiva, dos mitos que são muito presentes, uma outra noção de tempo e espaço.

A sociedade/realidade não-indígena tem como base a noção de tempo e espaço linear trabalhada por Newton. O sistema educacional, o trabalho pedagógico, é organizado a partir da ideia de tempo linear, com passado, presente e futuro bem delimitados e definidos, quer dizer, com início, desenvolvimento e término das atividades, programação e conteúdos previstos para serem trabalhados. Um exemplo é a avaliação: é planejada e organizada, regra geral, iniciando com sua aplicação, posterior correção e o término com a nota atribuída, sem considerar o processo de aprendizagem que pode se dar neste momento avaliativo em que os conteúdos a serem apreendidos podem ser retrabalhados, ressignificados, passando a ter sentido e significado ainda não atribuído anteriormente. Outro ponto que pode ser considerado é o planejamento que é feito considerando a noção de tempo linear com tudo bem definido e dividido a ser trabalhado em determinado período do ano, por bimestre ou trimestre ou semestre com encerramento do processo de aprendizagem ao final do ano. Qualquer parte do processo

de ensino-aprendizagem que se analisar dentro da estrutura Educacional, segue uma noção de tempo linear. No entanto, quando se analisa os processos educativos próprios e específicos dos Sateré-mawé, tem-se uma outra lógica, uma outra metodologia, uma outra forma de pensar a educação em que tudo é altamente educativo, em que todos os momentos fazem parte do processo educativo Sateré-mawé, em que o tempo ali presente não é linear, ele é relativo, conforme Einstein que trabalha com a ideia de tempo relativo.

São duas formas de estruturação do pensamento, de processos educativos, de tudo que está posto nas duas realidades que são completamente diferentes e que não podem ser ignoradas. No entanto, são ignoradas pelos(as) professores(as) que fazem parte desta realidade plural e complexa, cresceram, desenvolveram-se, estudaram neste contexto, mas recebem e trabalham com as crianças indígenas oriundas de uma realidade que tem uma noção de tempo completamente diferente das sociedades não-indígenas, seguindo um modelo de educação europeia herdada historicamente do período de colonização, dominação, anulação das realidades locais.

Quando falamos sobre diferentes tempos, diferentes espaços, também são diferentes as formas de se relacionar com o mundo, com as pessoas, são diferentes formas, são diferentes percepções, são diferentes sentidos e significados que são atribuídos a todas as coisas, são diferentes representações de mundo e de tudo que está posto, ora, a nossa ciência, nós trabalhamos em sala de aula, estimulamos nas nossas crianças somente os cinco sentidos já conhecidos. Por que é importante falar sobre isso? Porque nós estamos começando a refletir sobre a sinestesia. Nós trabalhamos os cinco sentidos clássicos em sala de aula, os teóricos que aprofundam os conhecimentos sobre sinestesia dizem “nós não temos só cinco sentidos, nós temos muito mais sentidos que esses que estão listados”.

Enquanto no processo educativo não-indígena, trabalhamos considerando apenas os cinco sentidos clássicos, na realidade indígena Sateré-mawé, é possível verificar no desenvolvimento das crianças, do ser humano, a estimulação de todos os outros sentidos que são ignorados no modelo de escola, no modelo de trabalho pedagógico.

Há, a nível cerebral, um modelo de sistema de organização cerebral clássico, e um modelo que se chama, sistema distribuído. No sistema distribuído, que foi o selecionado, a sinestesia é latente e inerente a todos os seres humanos. As funções não são específicas de cada área do cérebro, mas são funções distribuídas em rede, que é o que dá o diferencial para o entendimento da sinestesia na perspectiva que apresentamos.

As sinapses, não ocorrem de forma isolada, como se acreditava antes, mas ocorrem simultaneamente em rede, e não de forma hierárquica, de forma separada como se acreditava até então. Isso nos possibilita perceber caminhos diferentes de construção de conhecimento, de aprendizagem, porque antes se acreditava que a nível cerebral, a criança compreendia as coisas de forma hierárquica, levando ao entendimento de que é necessário hierarquizar tudo. Nas práticas pedagógicas analisadas, percebe-se que não se desenvolve um trabalho considerando o funcionamento cerebral em rede, não se trabalha fazendo articulação entre diferentes saberes, dialogando com diferentes epistemologias.

Entender sobre sinestesia e que o cérebro funciona em rede, significa que o cérebro consegue compreender a totalidade enquanto um sistema integrado e não o conhecimento fragmentado. E onde foi que conseguimos encontrar esta totalidade integrada? A partir da realidade Sateré-mawé. Visualizamos a partir da articulação entre realidades diferentes, epistemologias diferentes, e sentidos e significados diferentes, a interação, as relações de trocas que são estabelecidas, as relações transculturais, e a presença mais explicitamente da experiência sinestésica, a possibilidade de caminhos diferentes de construção do conhecimento e da aprendizagem. A partir da experiência sinestésica existe a possibilidade de articulação dos diferentes níveis de realidade presentes nas diferentes realidades manifestas aí em sala de aula por meio das crianças.

Não se ignora os processos de reorganização sociocultural em amplas proporções que tem ocorrido entre os Sateré-Mawé, com movimentos migratórios, novas formações territoriais, padrões históricos de exclusão com financiamento de grupos públicos ou privados que funcionam como instâncias reguladoras oficiais contemporâneas, alterando seu modo de vida, modificando referenciais. Porém, esta discussão, embora relevante, não é o foco deste trabalho que trata sobre escolarização das crianças Sateré-Mawé em escolas urbanas e processos pedagógicos diferenciados que emergem em contexto intertranscultural.

A pesquisa analisou os processos educativos diferenciados que emergem no contexto das escolas urbanas do município de Barreirinha - AM, bem como, as mediações pedagógicas e sua contribuição nos processos que emergem das relações existentes em sala de aula.

A análise, neste trabalho, aprofunda-se a partir das categorias *identidade*, *cultura*, *transculturalidade* e *sinestesia* que delinearam a construção desta pesquisa. Neste cenário, os conceitos multi, inter, inter/trans e transculturalidade são discutidos nos âmbitos internacional e nacional pela ótica de teóricos que discutem os conceitos, assim como seu uso e aplicabilidade nas escolas urbanas pesquisadas.

A partir da articulação entre os conceitos e o trabalho pedagógico analisado em um traço do rizoma amazônico – Barreirinha/AM, constatamos que o multiculturalismo tem predominado nas escolas municipais. Tem-se aí enraizado o problema estrutural da diferença e da desigualdade, manifesta por meio da discriminação entre algumas crianças e mesmo dos(as) professores(as) em relação a algumas crianças Sateré-Mawé não alfabetizadas, matriculadas no 3º e 4º ano do ensino fundamental.

A prática dos(as) professores(as) é predominantemente técnica (ADORNO, 1995; CONTRERAS, 2002). O ensino tradicional predomina nas escolas pesquisadas, sendo a forma social em que a educação, enquanto instrumento de dominação, concretiza-se.

A escola tem servido como instrumento de dominação, de reprodução, de legitimação das desigualdades sociais, pois ela constrói toda a estrutura educacional como elemento de dominação da classe dominante, agindo na reprodução de mecanismos de dominação. Considera-se nas escolas, na maior parte do trabalho pedagógico dos(as) professores(as), apenas os conhecimentos e linguagens específicos da classe dominante, exercendo-se uma violência simbólica (BOURDIEU, 1970; 1989) sobre as crianças das classes menos favorecidas, quais sejam: indígenas, remanescentes de quilombolas, ribeirinhas, caboclas, brancas pobres, estrangeiras.

O poder das relações sociais é decisivo nesse processo, pois possibilita romper com a dominação no plano da subjetividade. Quando há uma supervalorização do científico, do teórico, sem o ético, sem a interação, sem o empírico, sem a experiência sensível, ocorre a dominação da subjetividade.

O processo educacional, aparentemente pautado em estratégia de esclarecimento de consciências, tem um efeito negativo por trazer embutido a apropriação de conhecimentos técnicos (ADORNO, 1995). Isto foi o que se constatou nas escolas pesquisadas. Há uma educação multicultural com privação e diferença manifesta nos conteúdos trabalhados em sala de aula e, na metodologia adotada pelos(as) professores(as), que priorizam os conhecimentos da ciência moderna, desconsiderando os saberes e as epistemologias regionais e locais, dentre os quais se destaca a realidade Sateré-Mawé. Esta constatação se concretiza a partir dos posicionamentos dos(as) professores(as) durante conversas informais quando se organizavam para construção dos planejamentos de suas aulas e nos questionários e entrevistas aplicadas com os(as) mesmos(as).

Esse cenário sinaliza uma racionalidade produtivista forjada dentro da educação, na qual não há sentido ético, que é necessário na formação e processo educacional, ou seja, na

articulação entre formação e trabalho (ADORNO, 1995). Nesse contexto, é necessário articulação entre educação e ética objetivamente, implicando em uma práxis educativa com sentido emancipatório. As intervenções na educação e formação devem ser objetivas e materiais, considerando as condições sociais e psicológicas dos sujeitos de determinado contexto histórico.

No entanto, o que existe é uma dominação dos sujeitos no plano da subjetividade, pela sua própria cultura. A nível de formação de professores(as), a formação se caracteriza como semiformação (ADORNO, 1995) a medida em que os conteúdos, em sua grande maioria, são descontextualizados ou conformistas. O que existe é uma semiformação que obscurece, que convence, tendo como base social uma estrutura de dominação.

A própria programação utilizada no processo de formação dos(as) professores(as) não contempla procedimentos pedagógicos que propiciem o desenvolvimento da consciência crítica (MELLO, 2000), neste caso específico, necessário para um trabalho em contexto composto por diversas realidades socioculturais e linguísticas, com a inserção de crianças indígenas Sateré-Mawé em escolas urbanas.

Nas escolas pesquisadas, uma boa parte dos(as) professores(as) trabalham sem considerar a diversidade cultural presente na sala de aula, tratando a todos(as) como iguais, desconsiderando as singularidades culturais que influenciam nos processos próprios de aprendizagem das crianças.

Os(as) professores(as), participantes da pesquisa, evidenciaram em sua maioria que, não foram preparados(as) ou capacitados(as) para lidar com a diversidade sociocultural e linguística presente em sala de aula, para trabalhar com a diversidade e com as crianças indígenas inseridas em contexto urbano. Nem mesmo foram preparados(as), ainda que teoricamente, para desenvolver um trabalho inter ou transdisciplinar.

Não há clareza sobre o que seja atividade ou projeto interdisciplinar. Confundem atividade interdisciplinar com junção de professores(as) que trabalham sobre o mesmo tema voltado para datas comemorativas, cada um desenvolvendo atividades nas suas turmas/aulas e fazendo uma apresentação – a culminância, sobre o tema proposto. Há apenas uma junção de professores(as), cada um(a) dando um foco e priorizando determinado componente curricular.

A constatação de que as atividades, desenvolvidas pelos(as) professores(as) junto as crianças, não são diferenciadas é confirmada pelas crianças em seus desenhos. Quando elas desenharam sua aula preferida foi no formato tradicionalmente conhecido: atividade na lousa com os(as) alunos(as) sentados(as) em fileira copiando e/ou resolvendo exercícios.

Ainda que os(as) professores(as) diversifiquem as aulas com a utilização de jogos e dinâmicas, o que predomina na memória dos(as) alunos(as) são as aulas tradicionais. Nenhum(a) relatou por meio do desenho qualquer aula lúdica significativa. Se não fosse pelos relatos dos(as) professores(as) e por presenciar algumas atividades desenvolvidas, é como se as atividades lúdicas não existissem durante o ano letivo, o que não corresponde a dinâmica escolar. Tem-se aí manifesto o resultado da formação recebida pelos(as) professores(as).

Atualmente, diante de teorias que mostram a importância da ludicidade, alguns(as) professores(as) fazem tentativas no sentido de propor atividades diferenciadas, lúdicas e mais prazerosas para as crianças, mas acabam ficando presos(as) ao lúdico e a diversão sem conseguir avançar para conscientização, politização, capacidade de análise crítica e das muitas e variadas formas de saberes, epistemologias, realidades e suas formas de expressão, com diferentes sentidos e significados atribuídos aos fatos, fenômenos, coisas, pessoas.

Em culturas, como as indígenas, que se caracterizam por processos educativos diferenciados, com predomínio da educação enquanto fenômeno social, onde não há somente preocupação e priorização com o desenvolvimento da razão, mas também com o desenvolvimento da emoção, da imaginação, da memória, da criatividade, da capacidade de simbolização, tem-se que a capacidade sinestésica continua latente e pulsante no ser humano, pois este recebe ao longo de sua vida estímulos sensoriais que geram reação em outros sentidos articulados aos sentidos e significados socioculturais das coisas, fenômenos, relações etc.

Percebe-se a partir das diversas realidades socioculturais e linguísticas representadas na escola através dos(as) crianças e professores(as) que o contexto e a realidade sociocultural e linguística a qual o sujeito pertence é determinante para/na manifestação da capacidade sinestésica.

Diante de novas situações, relações, desafios mesmo de sobrevivência, em realidade sociocultural e linguística híbrida diferente da sua, a criança Sateré-Mawé se adapta, vai adaptando-se ao novo contexto, mas guardando em si, sua singularidade étnica, indígena, e tornando-se um sujeito plural e híbrido, ao mesmo tempo.

Nas relações inter/transculturais entre as diferenças expressas por meio dos sujeitos de diferentes realidades socioculturais e linguísticas, emerge então possibilidade metodológica diferenciada por meio de processos sinestésicos de aprendizagem que estão presentes no ser humano e se manifestam mais explicitamente no modo de viver indígena e em seu processo educativo específico e diferenciado. É na diferença, na relação entre os diversos, nos caminhos

permeados por tensões e conflitos, que está a possibilidade de emergência de processos e possibilidades diferenciadas de educação.

Acreditamos na formação continuada que se faz na própria escola. Os(as) professores(as) discutem temas que os incomodam nos seus grupos de trabalho, nos seus grupos de estudo. As especializações oferecidas são válidas e necessárias para a carreira mas, geralmente, não são focadas nas dificuldades vivenciadas pelos(as) professores(as).

A formação é uma continuidade histórica das condições objetivas de dominação e reflete um processo de desumanização. Ao mesmo tempo que o trabalho forma o homem, ele reifica, coisificando o processo formativo. O trabalho continua alienado e alienante. Ocorre a dissolução da dimensão ética na formação pelo trabalho (ADORNO, 1995).

Há, o que Nóvoa (1992) já apontava, excesso de retórica política e pobreza das políticas educativas, excesso das linguagens dos especialistas internacionais e pobreza dos programas de formação de professores(as), excesso de discurso científico-educacional e pobreza das práticas associativas docentes.

Há excesso de um lado, com uma consequente pobreza de outro, ou seja, os discursos induzem a comportamentos e prescrevem atitudes. Quando Nóvoa (1992) discute acerca do modo de pensar os(as) professores(as) e nos excessos existentes, estão aí contidos alguns aspectos essenciais para os(as) professores(as), quais sejam: políticas educativas, formação de professores(as), práticas pedagógicas.

Tudo isto se faz visível, a nível local quando não se identifica currículos próprios, que considere suas especificidades nas secretarias municipais de educação. Os currículos não refletem as realidades locais que possam atender as questões identitárias que não estejam na concepção de uma identidade nacional única, ainda que se diga e se pense na educação bilingue indígena, a qual traz a tona uma outra complexidade que é a de que há localidades em que se fala duas ou três línguas indígenas e outras em que o povo não fala a sua própria língua.

Na sociedade brasileira, há uma diversidade de povos e culturas indígenas cada um com sua singularidade como a língua por exemplo e, possuindo entre si pontos em comum, mas que têm sido ignorados.

No Estado, é possível encontrar projetos educacionais ou ação de instituições que ajudam no diálogo no contexto educacional ainda que esta não seja sua intenção prioritária. As igrejas protestantes e instituições estrangeiras estiveram presentes com as populações indígenas e vêm trabalhando com as gramáticas locais, de acordo com o idioma de cada grupo, produzindo

bíblias, o que reflete um trabalho pontual quanto a língua local, como é o caso dos Sateré-Mawé que possuem bíblia em sua própria língua.

As situações de dificuldade quanto a língua, dentre outras, presente nas relações que vão sendo tecidas no espaço da escola, também são espaços possíveis para o estabelecimento de trocas, compartilhamentos, empréstimos e ressignificação além da reafirmação de seu conhecimento frente a uma situação cultural que envolve a todos de uma educação que visa a homogeneização.

Para o desenvolvimento de um trabalho de formação que leve à autonomia, pensa-se a possibilidade de considerar as condições em que se encontram subordinadas a produção e reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza, o que permitiria romper com o meramente teórico e científico seria valorizar o empírico, a interação, a vivência da experiência sensível, as diferentes realidades que compõem o rizoma amazônico.

As diferentes realidades socioculturais e linguísticas interagem através dos sujeitos. Historicamente, as trocas entre os grupos indígenas antecedem a chegada dos europeus na região e se fortalece mediante o contato nos processos de formação identitária dos grupos. O advento da intensidade de trocas culturais envolveu casos de proximidade dos grupos indígenas com línguas e elementos culturais diferentes.

Esse processo de interação identitária entre os grupos indígenas e destes com não-indígenas é histórico e intensifica-se em situação crescente de busca por melhores condições de vida e pela garantia de seus direitos.

Quando optamos por trabalhar com o conceito de transculturalidade, não negamos a interculturalidade. Consideramos que esta é intrínseca e faz parte de todas as relações. A interculturalidade está presente na vida dos sujeitos e nas escolas, a medida em que indica conexão, interação entre grupos, identidades, e esta interação é intrínseca do ser humano. Manifesta-se nas relações interpessoais que são tecidas nos diversos espaços sociais.

Se, tem-se diversas culturas presentes em sala de aula e crianças que fazem amizade, comunicam-se e interagem entre si, ainda que com aulas tradicionais, tem-se, naturalmente aí presente, a interculturalidade, tornando este conceito não essencial em seu uso pela obviedade de sua presença nas relações socioculturais que são tecidas entre os sujeitos no espaço da escola urbana na região amazônica - plural e complexa em sua essência.

A partir do exposto, o que melhor corresponde ao contexto analisado e é coerente com a realidade pesquisada, híbrida por essência, além de ser coerente com o conceito de realidade e transrealidade (LEVINAS, 1993; ALMEIDA, 2018) que usamos do decorrer da discussão, é

o conceito de transculturalidade proposto por Welsch (1999) que analisa a cultura enquanto multimalhas inclusivas. As culturas enquanto resultado dos contatos interétnicos, intergrupais, inter-societários que foram sendo estabelecidos historicamente, atualmente, assumem uma nova forma que pode ser denominada de transculturalidade (WELSCH, 1999).

A análise neste trabalho, a partir da perspectiva da transculturalidade e da transdisciplinaridade, possibilita compreender que uma das possíveis dificuldades entre os sujeitos de culturas distintas é de compreensão linguística, das representações culturais e do modo como as pessoas se desenvolvem no mundo em contextos diferentes dos de origem que não considerados na escola.

Há um movimento, uma relação entre transrealidades (LEVINAS, 1993; ALMEIDA, 2018) através das crianças, que tem passado despercebido pelos(as) professores(as), em sua importância enquanto possibilidade de um trabalho pedagógico diferenciado que pode daí emergir, que parta do contexto local e dos diversos saberes e realidades socioculturais e linguísticas existentes na região. São os momentos em que as crianças conversam entre si sobre assuntos da aula, do seu cotidiano, ajudando-se e compartilhando o que sabem, o que aprenderam, seus conhecimentos prévios, que podem propiciar um ambiente adequado para um trabalho que considere as diferentes realidades, o contexto no qual estão inseridos e as epistemologias locais presentes e manifestas em sala de aula.

Há misturas, trocas, interconexões, compartilhamentos, que ultrapassam as fronteiras socioculturais e linguísticas e constituem e caracterizam o que se denomina, atualmente, de culturas híbridas (CANCLINI, 1990) e é, a partir desse cruzamento de fronteiras socioculturais, linguísticas e educacionais que vislumbramos a possibilidade de uma educação sinestésica que emerge da realidade indígena Sateré-Mawé e, segundo Cytowic (2002) e Galejev (1999), é uma experiência inerente a todo ser humano.

A educação transcultural permite esse estado permanente de cruzamento de fronteiras socioculturais-linguísticas-educacionais e a escola é uma instituição onde é possível trabalhar nos espaços de maleabilidade das fronteiras culturais “rígidas” da normalidade. Outro aspecto é que se os processos educativos das escolas valorizarem as especificidades culturais, as relações transculturais e os processos diferenciados de educação, viabilizariam o fortalecimento identitário do sujeito e o fortalecimento dos intercâmbios e resignificação identitária, enquanto ser múltiplo e plural, síntese em constante processo de construção e de resignificação de seus valores, hábitos, normas, cultura.

Muitos são os teóricos que tem desenvolvido estudos sobre a sinestesia a nível cerebral, o funcionamento do cérebro, as áreas que são ativadas diante de uma percepção, de um estímulo, o papel da razão e da emoção na experiência sinestésica e quais partes do cérebro são mais ativadas e essenciais neste processo.

Chegou-se a pesquisar a nível de DNA se o ser humano tem em sua constituição genética um DNA responsável pela sinestesia, chegando a comprovação científica de que todo ser humano quando nasce, traz em seu DNA a capacidade sinestésica, no entanto, esta vai desaparecendo ao longo de seu desenvolvimento, ficando ativa em apenas algumas pessoas.

Não se percebeu nos estudos desenvolvidos, a preocupação com a influência do contexto sociocultural e linguístico no qual o ser humano está inserido na preservação ou diminuição da capacidade sinestésica.

A partir da observação e análise das diferentes realidades socioculturais e linguísticas presentes em sala de aula e das peculiaridades e particularidades de cada realidade, expressa através dos sujeitos, entendemos que o contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido e faz parte, é determinante na manutenção ou não da capacidade sinestésica, inata de todo ser humano e presente no cromossomo 5q que inclui um gene envolvido na plasticidade neural, crescimento e diferenciação neural, que é o DPYSL3 (MIM601168).

Culturas em que há o predomínio de processos educativos formais, com priorização da razão e do desenvolvimento das inteligências linguística e lógico-matemática a capacidade da experiência sinestésica vai diminuindo.

Nas escolas formais não se estimula o desenvolvimento das múltiplas inteligências apontadas por Gardner (1996), nem tão pouco o desenvolvimento da percepção, expressão, imaginação, criatividade, criticidade, capacidade de simbolização.

Professores(as) que passaram por um processo de escolarização formal durante toda sua infância, juventude e fase adulta têm internalizado esse modelo de educação e toma isso como referência para seu trabalho pedagógico, seu trabalho docente.

Atualmente, diante de teorias que mostram a importância da ludicidade, alguns(as) professores(as) começam a fazer tentativas no sentido de propor atividades diferenciadas, lúdicas e mais prazerosas para as crianças, mas acabam ficando presos ao lúdico e a diversão sem conseguir avançar para conscientização, politização, capacidade de análise crítica e das muitas e variadas formas de saberes, epistemologias, realidades e suas formas de expressão, com diferentes sentidos e significados atribuídos aos fatos, fenômenos, coisas, pessoas.

Em culturas, como as indígenas, dentre as quais destacamos a Sateré-Mawé, que se caracterizam por processos educativos diferenciados, com educação enquanto fenômeno social, onde não há a preocupação e priorização somente com o desenvolvimento da razão, mas também com a emoção, a imaginação, a memória, a criatividade, a capacidade de simbolização, tem-se que a capacidade sinestésica continua ativa no ser humano, pois este recebe ao longo de sua vida estímulos sensoriais que geram reação em outros sentidos articulados aos sentidos e significados socioculturais das coisas, fenômenos, relações etc.

Percebe-se a partir das diversas realidades socioculturais e linguísticas, representadas na escola pelas crianças e professores(as), que o contexto e a realidade sociocultural a qual o sujeito pertence é determinante para/na manifestação da capacidade sinestésica.

As experiências compartilhadas nos diversos contextos e realidades potencializam e enriquecem os sujeitos, mas, para tanto, faz-se necessário e é possível o estabelecimento de pontes entre diferentes universos simbólicos, entre o passado e o presente, entre a cultura nativa e a cultura de acolhimento (WEISSMANN, 2018) e uma dessas pontes ou caminhos possíveis é a sinestesia, por ser inerente a todo ser humano (DAY, 2022; CYTOWIC, 2002; GALEYEV, 1999).

Considerar as diferentes realidades socioculturais e linguísticas e suas epistemologias no trabalho pedagógico desenvolvido junto as crianças, possibilitaria quebrar o que está posto. O sujeito não se relacionaria somente com as representações construídas acerca do outro, mas com o outro propriamente dito e a experiência sinestésica se mostra como um caminho possível, para um trabalho diferenciado, de emancipação do sujeito.

Um trabalho diferenciado que considere as experiências sinestésicas é um processo auto-reflexivo e precisa ser vivenciado na relação dos sujeitos entre si e com o objeto do conhecimento objetivamente. No processo de mediação entre os sujeitos e objeto do conhecimento é preciso considerar a experiência do concreto sensível e o processo histórico. É necessário reelaborar a história, a relação entre o passado e o presente, o que possibilitaria uma práxis transformadora (ADORNO, 1995). As “inovações”, quando se apresentam por meio dos jogos, brincadeiras, atividades lúdicas e diálogo sobre as diferenças entre as crianças são, regra geral, apenas formatos diferentes de estratégias de dominação das subjetividades.

No entanto, percebe-se que há trabalhos pedagógicos decolonisantes, que viabilizam a emergência de possibilidades diferenciadas de educação que pode se dar por meio da experiência sinestésica, conforme destacado na experiência pedagógica do(a) professor(a) A1 que, embora intuitivamente, sem conhecimento teórico sobre sinestesia, mostrou que um

trabalho sinestésico pode começar com reflexões sobre as experiências vivenciadas, compartilhamento de diferentes perspectivas, compondo um caleidoscópio que reflete de modo mais coerente a realidade plural, superando a visão de mundo e ciência atomizada e atomizante.

Os teóricos que consideram a sinestesia enquanto inerente a todo ser humano apontam a importância não somente da razão, mas também da emoção e esta desempenha um papel decisivo tanto na forma como pensamos quanto agimos (CYTOWIC, 1995).

A sinestesia é experiência. A nível cerebral não há recepção passiva, mas se busca os estímulos que interessam e determinam os contextos de percepção (CYTOWIC, 1995).

A sensibilização seria um primeiro passo para as crianças que desconhecem a realidade dos colegas. Um trabalho pedagógico que inicie pela sensibilização das crianças possibilita a ampliação da criatividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades para expressar sentimentos e emoções, para o desenvolvimento de habilidades nas diferentes formas de expressão.

Todos são capazes de conectar, na consciência, fenômenos visuais e sonoros, sons, cheiros, emoção, em graus diferentes. Esses graus diferentes, que dependem da cultura na qual estão inseridas, pode dar a falsa impressão que a experiência sinestésica é uma capacidade somente de alguns. Porém, a sinestesia é uma capacidade inerente a todo ser humano, conforme já apontado por Cytowic (2018; 2002), Day (2022) e Galejev (1999).

A partir de sua ação sobre o meio, as crianças podem desenvolver um conhecimento e uma aprendizagem sinestésica. Por meio da atividade simbólica, as crianças podem resolver suas tarefas práticas através da fala, dos olhos e das mãos, por exemplo. A unidade entre percepção, fala e ação é uma constante na realidade Sateré-Mawé na qual a aprendizagem se dá por meio e a partir da experiência sinestésica e não prioritariamente pela razão/mente como ocorre no modelo de educação e de aprendizagem não-indígena.

A experiência sinestésica emerge como um caminho metodológico possível e que, por ser inerente a todo ser humano, pode ser um caminho facilitador na educação das escolas não somente indígenas, mas também urbanas, que tem turmas compostas por sujeitos das mais diversas localidades e culturas.

Ou seja, em hipótese, é possível um trabalho pedagógico diferenciado e inclusivo que considere processos sinestésicos de aprendizagem. Pensar a partir da **sinestesia** é importante por considerar que qualquer proposta metodológica precisa ser pensada não para uma cultura específica, mas para o ser humano enquanto sujeito plural, híbrido, integral, cósmico, dotado

de razão, emoção, intelecto, espiritualidade, enquanto um fragmento cósmico que compõe a realidade integrada.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **L`éducation interculturelle**. Paris: PUF, 2018.
- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AKKARI, Abdeljalil. BAUER, Stéphanie. **Théories et pratiques interculturelles et multiculturelles en éducation**: spécificités ou convergence? 21-32 in MEUNIER, Olivier. Cultures, Éducation, Identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité. Artois Presses Université, 2014.
- ALARCÓN, Gutiérrez (y otros 6). **Convergencias y divergencias**: hacia educaciones y desarrollo “otros” / Tatiana. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED). 2017.
- ALBUQUERQUE, Renan. **Brincando de Onça e de Cutia entre os Sateré-Mawé**. Manaus: EDUA, 2017.
- ALMEIDA, A. W. B. **Distinguir e mobilizar**: duplo desafio face às políticas governamentais. São Luís: Revista Tipiti, julho de 2002.
- ALMEIDA, Luis Sérgio Castro de. **Educação Inclusiva no Campo**: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas. 2018. 216f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2018.
- ALMEIDA, Mel. **A Sinestesia Entre Jeans e Café Em Dias de Chuva**. Portuguese Edition, s.d.
- ALMEIDA, Rosane Nascimento de. **O uso do tonoscópio como estímulo sinestésico audiovisual na estratégia de desenvolvimento da percepção musical**: fundamentação teórica para sua implementação. 2017. 269 f. Tese (Doutorado em Letras e Artes) - Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2017.
- ALVAREZ, Gabriel O. **Satereria** – Tradição e Política Sateré-Mawé. Manaus: Valer / Capes / Prodoc, 2009.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo. Companhia das Letras, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Maria da Conceição Pinto. **Teoria e Prática Pedagógica**. Editora Instituto Piaget, 2001.
- ARMANI, Carlos Henrique. **O pensamento de Eduardo Prado e a América hispânica**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 23, n. 1, p. 97-113, jan.-mar. 2020.
- ARMANI, Carlos Henrique. **O tempo transitivo da nação**: apontamentos sobre o Brasil Republicano no pensamento de Eduardo Prado. Revista Topoi, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2010, p. 164-177.
- AUGE, Marc. **Non-Lieux**: introduction à une anthropologie de la surmodernité. Éditions du Seuil, 2002.

_____, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

AZEVEDO, Cecília. “**Identidades compartilhadas**: a identidade nacional em questão”. In: ABREU, Martha. SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BAGGIO, Kátia Gerab. A “**Outra**” América: A América Latina na visão dos intelectuais brasileiros das primeiras décadas republicanas. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

BALIEIRO, Kevin Cesar de Matos. **O buraco do Coelho**: Caminhos Matrioskados em Busca da Sinestesia Vocal do Ator. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s. n.], 2020.

BANIWA, Gersem. **Educação para manejo do mundo**. Revista Articulando e Construindo Saberes. V. 4, 2019.

BANKS, James. **Multicultural Education**: Issues and Perspectives. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

BARBOSA, Ana Mae T. **Arte Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva. Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

_____. **Arte-Educação**: conflitos/acertos. 2 ed. São Paulo: Max Limonada Ltda, 1985.

BARRETO, Daniela Jaqueline Tôres. OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. **Cartografia como Método de Investigação**: traçando linhas. Revista Philologus, Ano 27, n. 81 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, Set./Dez. 2021.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. (Organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BARTOLI, Estevan. MUNIZ, Charlene. ALBUQUERQUE, Renan (organizadores). **Parintins**: sociedade, territórios & linguagens. Manaus: EDUA, 2016.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Jorge Zahar, 2021.

BECKER, Maria Alice. NINO, Carlos Guillermo Rojas. WEIGEL, Valeria. **Pesquisa na área Sateré-Mawé**: a descoberta de talentos indígenas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) * Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009 * 55-63.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia - Formação Social e Cultural**. 3 ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BERGANTINI, Loren Paneto. **Sinestesia mediada pela tecnologia na arte**: a interação entre voz e imagem. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BHABHA, Homi K. **Les lieux de la culture**: une théorie postcoloniale. Éditions Petit Biblio Payot, 2019.

- BIDERMAN, M. T. C.; MURAKAWA, C. DE A. A. (org.). **Dicionário Histórico do Português do Brasil**: séculos XVI, XVII e XVIII. Araraquara: FCL-UNESP, 2021. Disponível em: <http://dicionarios.fclar.unesp.br>. Acesso em: 27 de outubro de 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOCK, Ana M. Bahia. TEIXEIRA, Maria de Lourdes. FURTADO, Odair. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.
- BOECHAT, Joana de Castro. **Sentidos em Scriabin**: por uma performance multimídia da Sonata op. 70 n. 10. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- BONIN, Iara. SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação, Escola e Autonomia**: um diálogo possível e necessário. Textos e Pretextos sobre Educação Indígena. Abril (2002, Ano II, v. 02, p. 03 – 13)
- BOSSE, Anke. **Interculturalité – transculturalité**. Fifth International Comparative Literature Conference: Parallel and Intersecting Themes in Literatures of Occident and Orient. Université de Namur, Belgique, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, J.-C. **La reproduction** : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970a.
- BOURDIEU, Pierre. SAINT-MARTIN, Monique. **L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français**. In: Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 25e année, N. 1. p. 147-175. 1970b.
- BRACCHI, Daniela Nery. **Fotografia brasileira contemporânea a partir de Miguel Rio Branco**. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BRAGANÇA, Guilherme Francisco Furtado. **A sinestesia e a construção de significação musical**. 2008. 155f. Dissertação. (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008,
- BRAGANÇA, Guilherme Francisco Furtado. **Relações entre sensações sinestésicas, estados emocionais e estruturas musicais**. 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Neurociências) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Gabinete da Presidência: Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto n.º 26 de 04/12/1991 – OIT**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 24 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei n.º 10.172**. Plano nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei n.º 11.645**. História e cultura afro-brasileira e indígena. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. **PARECER N.º 14/99** - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Ministério da Educação: Brasília, DF, 2018. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. **Resolução N.º 05. Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena.** Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2012.

BREVES, Valéria da Rocha. **Identidade Sateré-Mawé no contexto urbano:** língua, sentido e fronteiras da diferença. (Dissertação de mestrado). Disponível em 2019.

CADERNOS SECAD. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Educação escolar indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CALDAS, Gabriele. **Sinestesia.** Kindle Edition, 2021.

CALIXTO, Carolina Fernandes. **O papel dos intelectuais brasileiros na elaboração de projetos de identidade nacional:** o exemplo do baiano Jorge Amado. Revista Intellèctus. v. 8, nº 2, 2009.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar y salir de la modernidad. Mexico: Editorial Grijalbo, 1990.

_____. **Consumidores e Cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. **Diferentes, desiguales y desconectados.** Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CANDAU, Vera Maria & RUSSO, K. **“Interculturalidade e educação na América Latina:** uma construção plural, original e complexa”. Revista Diálogo Educacional, vol. 10, n. 29, jan. – abr., p. 151 – 169. Curitiba. 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática Crítica Intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Juliana do Amaral. **Sinestesia e construção do sentido na Música Popular Brasileira.** 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e semiótica) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTRO, Fernando I. Salmerón. **O programa universidades interculturais no México:** principais problemas e perspectivas de uma experiência prática. In Lima, Antonio Carlos de Souza; Carvalho, Luis Felipe dos Santos; Ribeiro, Gustavo Lins (Orgs.). (2018). Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

CASTRO, Thiago G. & GOMES, William B. **“Como Sei Que Eu Sou Eu?” Cinestesia e Espacialidade nas Conferências Husserianas de 1907 e em Pesquisas Neurocognitivas.** Revista da Abordagem Gestáltica – XVII(2): 123-130, jul-dez, 2011.

- CAVALCANTI, Juliana Garzillo. **77 Million Paintings: fronteiras entre mundos** em Brian Eno. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CAZÉ, Glauco Cunha. **Teatro em verso: a dramaturgia neossimbolista de Vinícius de Moraes**. 2018.200f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.
- CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Org.). **Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014.
- CODEVILLA, Fernando Franco. **Vídeo+ performance: processos com o audiovisual em tempo real**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.
- COL, Patrícia Simone Dal. **Relação entre cenestesia e percepção de si mesmo a partir da fenomenologia: narrativas da corporeidade humana**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
- CONSEPE/UFAM. **Resolução 028/2018**. Política Linguística da UFAM. Disponível em: http://www.convest.ufam.edu.br/arquivo/resolucoes/resolucao_028_2018_consepe.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORBACHO, Eva Mas. **Procesos creativos y sinestesia: nuevos patrones creativos a partir del fenómeno de la sinestesia**. 2022.
- CORDEIRO, Maria Audirene de Souza. **“A canoa da cura ninguém nunca rema só”: o se ingerir e os processos de adoecer e curar em Parintins (AM)**. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, 2017.
- COSTA, Maria Auxiliadora Ferreira da. **Quem sou eu? O discurso social de Chico da Silva**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5774>.
- COUTINHO, Flavio Roberto dos Santos. **Revisitando a acessibilidade de jogos para jogadores surdos ou com deficiência auditiva**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas: e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- CYTOWIC, Richard E. **Synesthesia; Phenomenology and Neuropsychology**. A review of current knowledge. Psyque, 2 (10), July 1995.
- CYTOWIC, Richard E. **Synesthesia** (The MIT Press Essential Knowledge series). Cambridge, MA: MIT Press, 2018.
- CYTOWIC, Richard E. **Touching Tastes, Seeing Smells – and Shaking up Brain Science**. Cerebrum Dana Foundation. July 1, 2002.

- DA SILVA, Wander Lourenço. **Escutas da imagem**: as resultantes do som nos componentes semióticos da linguagem visual. **Discursos Fotográficos**, v. 10, n. 16, p. 269-270.
- DAY, Sean. **Synesthesia and Synesthetes**. Kindle Edition, 2022.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. Paulo Neves e introdução de Denis Lerrer Rosenfield. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DIAS, A. & ABREU, W. F de. **Por uma didática decolonial**: aproximações teóricas e elementos categoriais in Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.
- DORFLES, Gillo. **O Devir das Artes**. Tradução de Baptista Bastos e David de Carvalho. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.
- DRAVET, Florence. PASQUIER, Florent. COLLADO, Javier. CASTRO, Gustavo de (orgs). (2019). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília.
- DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1980.
- _____. **1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt. Petropolis, RJ: Vozes, 1993.
- EAGLEMAN, David. **Incógnito** [recurso eletrônico]: as vidas secretas do cérebro / David Eagleman; tradução Ryta Vinagre. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2022.
- EISENSTADT, S. N. “**Multiple Modernities**.” *Daedalus*, vol. 129, no. 1, 2000, pp. 1–29. <http://www.jstor.org/stable/20027613>. Accessed 4 Apr. 2022.
- FÉLIX, Cora. **Sinestesia**. Kindle Edition, 2021.
- FERREIRA, Gerson André Albuquerque. (2017). **Wará**: ensaios sobre as interferências do comércio justo na formação política das lideranças Sateré-Mawé. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Amazonas. Acessível por <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6259>.
- FERREIRA, Gilmar Leite. **Corpo e poesia**: para uma educação dos sentidos. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- FIGUEIREDO, Juliana Fragas. **A voz do corpo e as instâncias do narrar em A amortilhada de María Luisa Bombal**. 2015. 127f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- FILHO, João Gomes. **Gestalt do Objeto**: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras Ed, 2000.
- FIORI, Ana Letícia de. (2018). **Conexões de interculturalidade**: cidades, educação, política e festas entre Sateré-Mawé do Baixo Amazonas. (Tese de doutorado). DOI 10.11606/T.8.2018.tde-13122018-163358.
- FLEURI, R. M. (org). **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. DP&A, 2003.
- _____. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Revista Educação, Sociedade e Cultura, nº 16, 2001, 45-62.
- FRANÇA, Charlene. **Sinestesia**. Kindle Edition, s.d.

- FRANCO, Maria Amélia; GILBERTO, Irene; CAMPOS, Elisabete (Orgs). **Práticas Pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- FREINET, Celestim. **Pedagogia do Bom Senso**. 2 ed. Santos: Martins Fontes Ltda.
- FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A Criança Indígena na Escola Urbana**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2000.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Editora Global, 2006.
- FUNAI. Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias. Fundação Nacional do Índio, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>. Publicado em 27/10/2022 09h43. Acesso em: 20 de novembro de 2022.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Droit à l'éducation: solution à tuos les problèmes sans solution? Institut International des drits de l'enfant, Sion. 2005.
- GALEYEV, Bulat M. **What is Synaesthesia: myths and reality**. 1999. Disponível em: https://synaesthesia.prometheus.kai.rw/mif_e.htm. Acesso em: 30 de Agosto de 2022, 19:59.
- GALVÃO, E. E. **Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GAMBA JR., N. G. **Classificação perceptiva na ação projetual dos jogos eletrônicos**. 2011. 82p. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- GARDNER, Howard. **A Nova Ciência da Mente: uma história da revolução cognitiva**. Trad. – Cláudia Malbergier Caon. São Paulo: EDUSP, 1996.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- _____. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação indígena, cultura e seus costumes**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAe2skAB/a-educacao-indigena>>. Acesso em: 2 mai. 2017.
- GONÇALVES, Fábio Tibúrcio. **Arquitetura de ruínas: delírio e devaneio na construção do espaço trágico em lavoura arcaica**. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

- GONZÁLEZ, Jorge Enrique. **Multiculturalisme et interculturalité dans les Amériques**: Canada, Mexique, Guatemala, Colombie, Bolivie, Brésil, Uruguay. Canadá : Les Presses de l'Université de Montréal, 2019.
- GUEDES, Ângelo Dimitre Gomes. **Wassily Kandinsky**: Do espiritual na arte e a proposta da sonoridade interior. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- HABERMAS, Jurgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**: doze lições. Tradução Luis Sérgio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- HARRISON, John E. BARON-COHEN, Simon. **Synaesthesia**: Classic and Contemporary Readings. Wiley-Blackwell; Illustrated edição, 1997.
- HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HENRIQUES, Ricardo. [et al]. **Educação escolar indígena**: diversidade cultural indígena ressignificando a escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. (Cadernos SECAD).
- HIPPERTT, Rebeca Torrezani Martins. **Ouvir**: a relação entre o som e a cor na percepção. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- HORTA, José Silvério Baia. (2017 - novembro). **Educação Escolar na Amazônia**: história e perspectivas. Conferência de abertura realizada no I Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-UFOPA), Santarém – Pará – Brasil.
- INGOLD, Timothy. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. In: Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- JAPIASSU, Hilton. **O Sonho Transdisciplinar**. Revista Desafios – v. 3, n. 01, 2016.
- KAFFKA, Sandra Suzana. **Objetos luminicos responsivos: materializar o imaterial**. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- KRENAK, Ailton. **Caminhos para a Cultura do Bem Viver**. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020.
- LANE, Silvia T. **O que é Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- LEITE, Karoline Alves. **Corpo, erotismo e dança em Adornos, de Ana Marques Gastão**. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.
- LEVY-BRUHL, Lucien. **A mentalidade primitiva**. São Paulo: Paulus, 2008.
- LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- LÉVY-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

- LIRA, Márcia Josanne de Oliveira. **Materiais Didáticos e Mediação do Ensino Aprendizagem em Escolas Sateré-Mawé**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. Acessível por tede.ufam.edu.br (4802). 2015.
- LORENZ, Sônia. **Sateré-Mawé: os filhos do guaraná**. 1992.
- LUCENA, A. M. S.; SARAIVA, E. S. S.; ALMEIDA, L. S. C. **A Dialógica como princípio metodológico transdisciplinar na pesquisa em educação**. In: Revista Millenium, 50. jan. jun., 2016, p. 179-196.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas de hoje**. Brasília: Ministério da Educação. 2006.
- LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. SIMAS, Hellen Cristina Picanço. GARCIA, Fabiane Maia. **Políticas Públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior**. Revista Interfaces da Educação. Parnaíba, v. 11, n. 32, p. 571 – 605, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4009>.
- LUPASCO, Stéphane. **Le Principe d’antagonisme et la logique de l’énergie**. 2 ed. Le Rocher: Paris, 1987.
- MACHADO, Jaqueline Dos Santos Gomes. **Alternativas pedagógicas para o ensino de alunos com baixa visão: o ensino de cinemática escalar**. 2016. 105 f. Tese (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, 2016.
- MACHADO, Rômulo Ribeiro. **Sateré-Mawé, a identidade indígena no espaço escolar**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Acessível por <http://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2129>. 2016.
- MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.
- MALDANER, Laíra de Cássia Barros Ferreira. **Uma ideia toda azul: as figuras de linguagem como recursos linguístico-expressivos**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MARCONI, M. A. **Antropologia: uma introdução**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- MARQUES, Sarah Barreto. **Sinestesia das pessoas cegas: novas possibilidades de informação**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- MARTINS, Fabrício Almeida Brandão. **Articulação de uma plataforma de experiência para engajamento: estudo da plataforma digital MyMagic+ da Disney**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- MARTINS, K. S. B. S. **Identidades Amazônicas, saberes e currículo das escolas de ensino fundamental em Parintins-AM**. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Amazonas. Acessível por tede.ufam.edu.br (5336). 2016.
- MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MAS CORBACHO, Eva. **Procesos creativos y sinestesia: nuevos patrones creativos a partir del fenómeno de la sinestesia**. Spanish Edition. Kindle Edition, 2022.
- MATTOS, Luiz de. **Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.

- MATURANA, H. VARELLA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Editorial Psy II, 1995.
- MATURANA R., Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**/ Humberto Maturana; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000.
- MELO, Venise Paschoal de. **Artemídia**: um olhar sobre a arte contemporânea e suas relações sociais quando vista a partir do contexto do jogo. 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MENDONÇA, Elizabeth da Silva. **A etnografia literária de Guimarães Rosa**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, São Paulo, 2018.
- MENESTRELLI, Cora. **Sinestesia**. Kindle Edition, 2022.
- MEO, Larissa. **O corpo re-tocado**: a emergência do tato nas novas tecnologias digitais. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MEUNIER, Olivier. **Cultures, Éducation, Identité**: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité. Artois Presses Université, 2014.
- MEUNIER, Olivier. **Influence des trajectoires des enseignants des universités interculturelles du Mexique sur leurs pratiques et leurs représentations**. *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, vol. 9, n°1, 139-149. 2020.
- MIGNOLO, Walter. **Desafios Coloniais Hoje**. Revista Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu, Paraná, 1 (1), 12-32. 2017.
- MIGNOLO, Walter. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. RBCS. Vol. 32. Nº 94, Junho/2017.
- MIGNOLO, Walter. PINTO, Júlio Roberto de Souza. **A Modernidade é fato universal?** Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. Dossiê América Latina como lugar de enunciação. Civitas, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381 – 402, jul – set. 2015.
- MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOREIRA, A. F. B. **Propostas Curriculares Alternativas**: limites e avanços in Educação e Sociedade, Vol 21, n. 73, p. 109 - 138. Campinas. 2000.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOURA, Maria Betania do Socorro. **Por uma teoria do formato**: reflexões sobre o jornal como sujeito semiótico. 2010. 317 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MUBARAC-SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas**: as culturas escolas como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Reflexões sobre o bem viver**: Presente. YouTube, 15 de abril de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jDMUg7LPixM&t=53s>. Acesso em 23 de março de 2022.

NASCIMENTO. URQUIZA. VIEIRA. **A Cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani**: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (org.) [et al]. *Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011.

NETO, Deluana Martins. VENTURINE, Juliana Aparecida. ARIAS, Michelu Tadeu. **Rizoma – perspectiva transversal**: a escola como local de reflexão crítica. II Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação. Naviraí, RS. Nov. 2018.

NEVES, Eduardo Góes. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NICOLESCU, B. **La transdisciplinarité, manifeste**. Rochet, Monaco, 1996.

_____. **Nous, la particule et le monde**. Rocher, Monaco, 2002.

NICOLESCU et al. **Educação e Transdisciplinaridade II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2002.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3 ed. São Paulo: Triom, 2005.

_____. **Nouvelles perspectives en sciences sociales**: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles, vol. 7, n° 1, 2011, p. 89-103.

_____. **Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de Realidade**. São Paulo: CETRANS, 2001. Disponível em <http://cetrans.com.br/textos/contradicao-logica-do-terceiroincluido-e-niveis-de-realidade.pdf>. Acesso em Julho de 2014a.

_____. **Qu'est-ce que la Réalité?** Unité du monde physique, biologique et psychique, Colóquio Les nouvelles logiques du vivant. Organizado pela UIP (Université Interdisciplinaire de Paris). Paris: 2014b.

_____. **Transdisciplinaridade**: uma esperança para a humanidade. In: *Transdisciplinaridade e Educação do Futuro*/ Florence Dravet, Florent Pasquier, Javier Collado, Gustavo de Castro (Orgs.). 2019

_____. **Um novo tipo de conhecimento**: Transdisciplinaridade. In: CETRANS. *Educação e transdisciplinaridade*. CETRANS, São Paulo: Triom, 2000. Disponível em <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ue000013.pdf>. Acesso em Outubro de 2022.

NÓVOA, António. **Os Professores na Virada do Milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 1992.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In *Revista Espanhola Cuadernos de Pedagogía*, n° 286, Dezembro de 1999.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Lisbeth Lima de. **Les lauriers sont coupés**: a exibição do pensamento e da linguagem. 2012. 200f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

OLIVEIRA, Mirella Cais Jejcic de. **Análise setorial por meio da sinestesia em diferentes alimentos e para consumidores de diferentes nacionalidades**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Internacional) - Associação Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRAS, V. **Sinestesia**. Kindle Edition, s.d.

OLIVEN, Ruben George. **“Gilberto Freyre e a questão regional”**. In: AXT, Gunter; SCHÜLER, Fernando (orgs.). *Intérpretes do Brasil: ensaios de cultura e identidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.

OURIQUES, André Luís Almeida. **Engenhosa sinestesia**: espaço sensível e o uso dos cinco sentidos na literatura de José Lins do Rego. 2013. 169f. (Dissertação de Mestrado em História), Programa de Pós-graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2013.

PAULA, Juliana da Silva de. **Sinestesia e construção do sentido na Música Popular Brasileira**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3a. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 3a. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PENNA, Antonio Gomes. **Introdução ao Gestaltismo**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 2000. 132 p. Coleção Introdução à Psicologia.

PEREIRA, Alan Luís. **Proust Prestidigitador**: estudo da metáfora da leitura como tratamento de miopia na Busca do Tempo Perdido. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEREIRA, Juliana Rangel de Freitas. **Voz em estado de escuta**: por uma pedagogia em vocalidades poéticas no ambiente da cena. 2014. 201f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

PEREIRA, Nunes. **Os Índios Maués**. 3ª edição. Manaus: Editora Valer, 2020.

PEREIRA, Rogério Santos. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, ILHA DE SANTA CATARINA, 2014.

PESAVENTO, Sara Jatahy. **“Negritude, mestiçagem e lusitanismo: o Brasil positivo de Gilberto Freyre”**. In: AXT, Gunter; SCHÜLER, Fernando (orgs.). *Intérpretes do Brasil: ensaios de cultura e identidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.

PIACENTINI, Mauricio Teixeira. **Jogo eletrônico, flow e cognição**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. **A Formação de Professores em Debate**. 2003.

- PRADO, Eduardo. **A ilusão americana**. [1893]. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- PRADO, P. **Retrato do Brasil**: ensaio sobre a tristeza brasileira. São Paulo: Duprat- Mayença, 1928.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 23. **Indígenas nas cidades de Manaus, Manaquiri e Iranduba**: processo de territorialização dos Sateré-Mawé. Manaus, Agosto de 2008.
- QUEIROZ, Nath; RANGEL, Tami. **Sinestesia**: um romance proibido entre professor e aluna. Kindle Edition, 2022.
- QUIJANO, Aníbal. **Don Quijote y los molinos de viento en América Latina**. Revista Investigaciones Sociales. Año X, N° 16, 347-368. Lima, 2006.
- _____. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: Novos tempos, novas práticas. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- READ, Herbert. **A Arte e a Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. **A Educação pela Arte**. Lisboa: Martins Fontes Ltda, 2001.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- REIS, José Carlos. “**Manoel Bonfim e a identidade nacional brasileira**”. In: Marcos Antônio Lopes (org.). **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003.
- RIBEIRO, Marcos Vinícius Amaral. **Superfície-tátil**: corpo, gesto e formação. 2018. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira - A Organização Escolar**. 17 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- ROBALLO, Davi. **Sinestesia** (Série Aforística). Porto Alegre, RS: Publicação Independente; Kindle Edition, 2019.
- RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ROSSETO, Robson. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia**: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor. Jundiaí, SP: Editora Paco, 2018, 256 pp, **ISBN 978-85-462-1169-2**.
- ROZA, Adriano Moreira. **Entre teatro e vídeo**. 2014. 107 f. Tese (Mestrado em Linha Processos Composicionais para Cena) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- RUSSEL, Gisele Maia. **Da página do livro à tela do computador**: um percurso histórico para a poesia infantil. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.
- SAES, Diogo Xavier. **A retórica dos beatles**: A visualidade e as relações multissensoriais entre música, imagem e o contexto sessentista nas capas dos discos dos beatles de 1965 a 1968. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

- SAGLIA, Isaac Rodrigues. **Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos**. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SANSONE, Livio. FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- SANTIAGO, Mylene Cristina. AKKARI, Abdeijalil. MARQUES, Luciana Pacheco. (2013). **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- SANTOS, B. S. MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, R. B.; SERRÃO, M. C. **Educação Escolar Indígena em Escolas Urbanas: realidade ou utopia?** Revista Eletrônica Mutações, Amazonas, v. 8, n. 15, p. 217 à 232, jul/dez. 2017.
- SANTOS, S. M. P. (Org). **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SARRAF, Viviane Panelli. **A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças**. 2013. 251 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. 2009.
- SERRÃO, Michelle Carneiro. **Cultura material e educação: a gestalt na educação ticuna**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. 2003.
- SERRÃO, Michelle Carneiro. **“Identidade, educação indígena e escola: caminho conceitual possível”**, Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (noviembre 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/11/identidade-educacao-indigena.html>
- SEZYSHTA, Arivaldo José. **O Bem Viver e outros mundos possíveis**. Revista Argumentos. Ano 10, n. 19. Fortaleza, jan./jun. 2018.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SINGARAVÉLOU, Pierre. MISKÉ, Karim. BALL, Marc. **Décolonisations**. Paris : Seuil Arte Editions, 2020.
- SILVA, Glauco de Sousa. **Sinestesia em Interfaces de Usuário: Modelando o Design da Interação através dos Sentidos Humanos**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

- SILVA, Kelly Patricia de Souza. **Vento, memória e sinestesia nos contos de Aníbal Machado**. 2020.124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.
- SILVA, L. A. **As bases corporais da gramática: um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro**. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SILVA, M. C. **O país do Amazonas**. 3. ed. Manaus: Vozes, 2012.
- SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- _____. (Org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed, 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SIMMEL, Georg. **Questões Fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade**. George Simmel; tradução Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SOSA, Jorge. **Universal Synesthesia: A Deep Dive into Conceptual Depths Where Mind and Matter Become Indistinguishable**. AuthorHouse. Kindle Edition, 2021.
- SOUZA, Brenda Kessia Arruda de. **Estudo sobre a aprendizagem de pseudopalavras por sinestetas dias da semana, meses do ano e grafema-cor**. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- SOUZA, Josias Ferreira de. **A formação da liderança KAPI entre os Sateré-Mawé/AM**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Amazonas. Acessível por <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7987>. 2019.
- SOUZA, Juliana Oliveira Dorta de. **Sinestesia: Poemas da Tenra Idade**. Araras, SP: Editora Hope, 2020.
- SOUZA, Nívea Faria de. **Entremeios da arte: moda e arte**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SPINELLI, Rafael Matiuda. **Corpo na educação infantil: por uma pedagogia da sinestesia**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TELLES, Edward Eric. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.
- TUPANA EHAY: SATERÉ MAWA PUSUPUO. **O Novo Testamento na língua Sateré-Mawé**. Niteroi, RJ: Liga Bíblica do Brasil, 2006.
- UGGE, Enrique. **Mitologia Sateré-Mawé**. 1991.
- VASCONCELOS, C. F. C. **Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores**. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Amazonas. Acessível por tede.ufam.edu.br (5595). 2016.

- VASCONCELLOS, Maria Drosila. **A sociologia da educação na França: um percurso produtivo**. In Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 553-573. 2003.
- VASCONCELOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 10 ed. Campinas/ SP: Papirus, 2013.
- VASCONCELOS, Mário Fellipe Fernandes Vieira. **Cartografando em zonas de encruzilhada: por uma etnografia sinestésica do cinemão**. 2017.177 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira**. [1911]. Brasília: Ed. da UNB, 1998.
- VIANA, Caio. **Sinestesia**. 1ª ed. em ebook. Recife: Editora Bagaço, 2016.
- VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolívia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010.
- VOSS, Nadja da Silva. **Marcas no corpo**. 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- WAGLEY, C. **Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos**. Tradução de Clotilde da Silva Costa. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Conocimientos y Decolonialidad**. Signo y Pensamiento 46 – volumen XXIV – enero – junio. Perspectivas y Convergencias. 2005.
- WALSH, C. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In WALSH, Catherine; GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento (21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Tomo I. Série Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Volume 2. Brasília: Editora UNB, 1997.
- WEBER, Max. **Concepts fondamentaux de sociologie**. France: Éditions Gallimard, 2016.
- WEIGEL, Valéria Augusta de Cerqueira. (2014 - Outubro). **Olhares cruzados: história e cultura indígena em contexto de diálogos**. Palestra apresentada no XXII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste, Natal/RN.
- WEIGEL, Valéria Augusta de Cerqueira. LIRA, Márcia Josanne de Oliveira. **Educação e Questões Étnicas: embates culturais e políticos de estudantes Sateré-Mawé no espaço urbano**. Trabalho apresentado no GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, 35ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. 2012.
- WEISSMANN, Lisette. (2018). **Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade**. Construção psicopedagógica, 26 (27), 21-36. Recuperado em 16 de setembro de 2020, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542018.000100004&lng=pt&tlng=pt.
- WELSCH, Wolfgang. **Transculturality: the puzzling form of cultures today**. In Featherstone, Mike & Lash, Scott. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage. 1999.
- WITTROCK, Björn. “**Modernity: One, None, or Many? European Origins and Modernity as a Global Condition.**” *Daedalus*, vol. 129, no. 1, 2000, pp. 31–60. <http://www.jstor.org/stable/20027614>. Accessed 4 Apr. 2022.

YAMÃ, Yaguarê. **Sehayppçóri**: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé. São Paulo: Petrópolis, 2007.

ZUBIRI, Xavier. **Inteligência e Logos**. São Paulo: É Realizações, 2011. (Coleção Filosofia Atual).