

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS, HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SATERÉ-MAWÉ: DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA
CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA
ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM**

JOSIAS FERREIRA DE SOUZA

**MANAUS/AM
2025**

JOSIAS FERREIRA DE SOUZA

**SATERÉ-MAWÉ: DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA
CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA
ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Orientadora: Profa. Dra. Hellen Cristina Simas Picanço.

**MANAUS/AM
2025**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- S729s Souza, Josias Ferreira de
Sateré-Mawé: Desafios de Lideranças e Professores na construção da
educação escolar indígena na aldeia de Ponta Alegre, município de
Barreirinha/AM / Josias Ferreira de Souza. - 2025.
223 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Hellen Cristina Picanço Simas .
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2025.
1. Sateré-Mawé. 2. Educação . 3. Indígena. 4. Ponta Alegre . 5. Aldeia .
I. Simas, Hellen Cristina Picanço. II. Universidade Federal do Amazonas.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título
-

Folha de Aprovação

JOSIAS FERREIRA DE SOUZA

SATERÉ-MAWÉ: DESAFIOS DE LIDERANÇAS E DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM

Tese apresentado a Banca de Defesa, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da Defesa: 05/ 03/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Orientadora
PPGE/UFAM
Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro Interno do PPGE

Profa. Dra. Josine Nunes Santos
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro Interno UFAM

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza
Universidade Federal do Acre – UFC
Membro Externo

Prof. Dr. Edilson Martins Melgueiro
Instituto Federal do Amazonas – IFAM
Membro Externo

SUPLENTES:

Prof.(^a) Dr.(^a) Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros (Membro Interno do PPGE)

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (Externo)
Universidade Federal do Norte de Tocantins – UFNT

Dedicatória

“Dedico a tese aos meus pais João Sateré e Ivanilda Costa, guardiões sateré-mawé, grandes incentivadores desta grande pesquisa que muito contribuirá com a educação escolar indígena da nação Sateré-Mawé”.

Agradecimento

À TUPANA, *Anumarehit*.

À nação Sateré-Mawé.

Às famílias da Aldeia de Ponta-Alegre Rio Andirá.

À minha família, a esposa Franciany Pontes, pelo apoio e incentivo, aos meus filhos Wesley e João Francisco, fontes de renovação de nossas energias, com eles caminhei e conseguir uma conquista histórica.

A meus pais, o Kapi João Ferreira de Souza (João Sateré/Capitão Geral do Povo Sateré-Mawé) e Ivanilda Oliveira da Costa, meus incentivadores, meus primeiros professores, através deles estou colhendo vitórias, que considero mais deles do que meu, nunca deixaram nos faltar nada. Obrigado de coração. *Waku sese!*

À minha sogra Maria José que cuidou do meu filho João Francisco na nossa ausência e ao meu sogro (*in memoriam*) Francisco Salvador Pontes, homem de bom coração, que falava para todos as pessoas próximas que eu era um indígena estudado.

À “Família Feliz” Valber e Elisangela Moraes que sempre disponibilizavam à sua residência para morar nas idas à Manaus-AM.

À Associação dos KAPI e das Lideranças Tradicionais do Povo Sateré-Mawé do Rio Andirá – KAPI.

À Dra. Maria Cristina Alvarez, esposo Enric Larreula, coordenadores da Ameríndia Cooperação, que sempre acreditaram em nosso sucesso.

À minha orientadora Hellen Cristina Picanço Simas, que, desde o início, acreditou em nossa pesquisa e contribuiu na construção da tese do início ao fim.

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-MAO/UFAM e ao Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia – NEL-Amazônia.

Aos meus colegas de doutorado turma PPGED-UFAM, Manaus-AM, pelo incentivo e apoio.

Aos professores Doutores do PPGED-UFAM, Manaus-AM, que nos ajudaram nas aulas teóricas e na reflexão de nosso objeto de pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas FAPEAM e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, como bolsista agradeço pelo financiamento de nossa pesquisa.

RESUMO

A tese tem como tema os “desafios de lideranças e de professores sateré-mawé na construção da educação escolar indígena na aldeia de Ponta Alegre, município de Barreirinha/AM”. Teve como *locus* de estudo a aldeia indígena de Ponta Alegre no Rio Andirá, no território Andirá/Marau, no município de Barreirinha/AM. O objetivo foi investigar as contribuições das lideranças e dos professores da escola sateré-mawé, do Estado do Amazonas, oriundos de programas de formação de professores indígenas para implementação da educação escolar intercultural e decolonizadora. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e as técnicas de observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo para uma descrição etnográfica densa e detalhada do contexto educacional Sateré-Mawé. Nesse contexto, a tese mostrou a influência do “Waraná”, considerado o primeiro tuxaua pelo próprio povo Sateré-Mawé, ou seja, a primeira liderança. Os Sateré-mawé entendem o waraná (guaraná) como a liderança simbólica, sinônimo de “palavra”, “entendimento”, “compreensão”, “diálogo”, próprio princípio do conhecimento que fundamenta o ritual do sapó, que faz parte da educação indígena, sendo o cimento que une o coletivo Sateré-Mawé e os clãs díspares, cuja decisões e respostas, pessoais e coletivas, das lideranças e dos professores desta nova geração são amparadas pelo princípio do conhecimento advindas do “waraná”, que criou o ritual do sapó, como uma das estratégias ancestrais de comunicação efetivas, assim como o porantim, a dança do maig-maig, com objetivo de valorizar a cultura e aprendizagem do povo. Portanto, concluímos que os desafios das lideranças e dos professores indígenas do povo Sateré-Mawé, além da construção de uma educação escolar intercultural e bilingue, também lutam pela valorização da cultura mawé, de suas experiências e de seus saberes tradicionais tanto no contexto escolar quanto na sociedade indígena e não indígena. Para isso, precisa haver a investimento no magistério indígena e na educação escolar indígena sateré-mawé.

Palavras-Chave: Sateré-Mawé; Educação; Indígena.

ABSTRACT

The thesis has as its theme the “challenges of Sateré-Mawé leaders and teachers in the construction of indigenous school education in the village of Ponta Alegre, municipality of Barreirinha/AM”. The study took place in the indigenous village of Ponta Alegre on the Andirá River, in the Andirá/Marau territory, in the municipality of Barreirinha/AM. The study took place in the indigenous village of Ponta Alegre on the Andirá River, in the Andirá/Marau territory, in the municipality of Barreirinha/AM. The objective was to investigate the contributions of the leaders and teachers of the Sateré-Mawé school in the state of Amazonas, who came from indigenous teacher training programs for the implementation of intercultural and decolonizing school education. The research used a qualitative approach and participant observation techniques, semi-structured interviews and field diary for a dense and detailed ethnographic description of the Sateré-Mawé educational context. In this context, the thesis showed the influence of “Waraná”, considered the first tuxaua by the Sateré-Mawé people themselves, the first leader, the symbolic leader waraná (guaraná), synonymous with “word”, “understanding”, “comprehension”, “dialogue”, the very principle of knowledge that underpins the sapó ritual, which is part of indigenous education, being the cement that unites the Sateré-Mawé collective and the disparate clans, whose decisions and responses, personal and collective, of the leaders and teachers of this new generation are supported by the principle of knowledge coming from “waraná”, who created the sapó ritual, as one of the ancestral strategies of effective communication, as well as the porantim, the mother-mother dance, with the objective of valuing the culture and learning of the people. Therefore, we conclude that the challenges faced by the indigenous leaders and teachers of the Sateré-Mawé people, in addition to formative education, also involve valuing the culture, their experiences and their traditional knowledge through the village school, and thus consolidating a truly indigenous school that values indigenous teaching and Sateré-Mawé indigenous school education. Therefore, we conclude that the challenges faced by the indigenous leaders and teachers of the Sateré-Mawé people, in addition to formative education, also involve valuing the culture, their experiences and their traditional knowledge through the village school, and thus consolidating a truly indigenous school that values indigenous teaching and Sateré-Mawé indigenous school education.

Keywords: Sateré-Mawé; Indigenous education.

SEHAY MOHIT WAN

Morekuaria hawayi wo'omu'eharia Sateré-Mawé ywania mi'ama'ãm wo'omowe'eg hamuat, tawa ampo wepit totiat tawa wato Barreirinha mierohik-AM piat. Tuwemorehep mekewat tapy'yiara wemu'e tawa ampo wepit Andirá tapy'yiaria kupte'en yi mitek Andirá hawyi Marau, Barreirinha mierohik-AM pé. Mi'i ti minug morekuaria hawyi wo'omu'eharia tum mowyra hap kaipyi mesuwat Estado do Amazonas piaria, wo'omu'eharia tapy'yiaria kaipyi tuwemoherep, wo'omowe'eg hap to'okapiat-kapiat hap ko'i, mi'i nug hamo ti tuwenug kat'i-kat'i ehap karanja wo hap ewy, aikotã me tuwenug karia'ok inug, karanja'ok mikat'i-kat'i, mi'i hap kaipyi miwan sehay wempowat no ra'yn gupte'en hap ko'i mienoi Sateré-Mawé ywania eko etiat, pyno tuwemoherep sa'awy, mi'i ti mesup miwan me tuwemoherep "waraná" eko etiat pyno tuwemoherep sa'awy'i wuat tui'sa Sateré-Mawé kaipyi pyno ti sio sa'awyi wuat mi'i "waraná" ehap, morekuat mimontypot kahato, wo'eropat kuap hap, wo'ehay – wo'ehap hamuat pyno ti sio Satereria we'eg hap mi'i tapy'yiara wo'omowe'eg hap, pyno mi'i topono waku tapy'yiaria sateré ywania waku to'ehay upi-upi wentup sok yn waku tukupte'en, ma'ato ti ywania ko'i ra'yn yt inug'i mi'itã, ta'atunug ni wo'o pat'ok – pat'ok hap ko'i ne'i ra'yn, te'eruweupi ra'yn te'eruanentup wo'owesat ko'i hamo, morekuaria hawyi wo'omu'e haria koran turanuat ko'i ti waku te'eruanentup mekewat sa'awy'i wuat we'eg hap kape "waraná" sa'awy kape, mi'i kaipay ti tuwemoherep koran warana pe'e turan nimuaria eko wenka, ehamuat turan ta'atuekawat warana, i'ewyte purantig wy, hawayi hairu maig-maig, mi'i tuwenug iwaure tet pupi i'ewyte seko ko'i mi'i ti sa'awy'i wuat tapy'yiaria wo'omowe'eg hap ko'i. Pyno meketã uruimomã morekuaria hawyi wo'omu'eharia tapy'yiaria miky'esat ko'i mesuwat ama'am wo'omowe'eg hap ti te'eruweupiat typy sehay su'at haria kaipywiat, mi'i topono po'og tuweky'esat aheko muesaika hap hawyi wemu'e hap ko'i nagnia mikuap ko'i, koran turanuat wemu'e hamuat ko'i i'ewyte karaiwa'in eko wy waku watikuap. Mi'i topono waku te'eruwemu'e po'og magistério indígena ehawe, mi'i pote po'og tuwemowato satereria we'eg.

Sehay apyhik hap: Satereria; We'eg hap ta'atu'ywania piat; tapy'yiara.

Lista de Figuras

Figura 01. Barreira sanitária improvisada.....	87
Figura 02. Retorno das aulas no Município de Barreirinha/AM.....	88
Figura 03. Apostila aprendendo em casa.....	89
Figura 04. Apostila do professor indígena sobre estudo dirigido.....	91
Figura 05. Cartilha distribuída na Terra Andirá-Maraú/AM.....	92
Figura 06. Incidência de malária nos polos Bases.....	97
Figura 07. Cartilha – Como combater a malária.....	98
Figura 08. Tuxaua recebendo a cartilha de combater à malária.....	99
Figura 09. Reunião das lideranças sateré-mawé no Rio Andirá.....	105
Figura 10. Feira cultural.....	108
Figura 11. Waraná.....	111
Figura 12. Luva e formigas tucandeiras.....	119
Figura 13. Capa do livro histórias ancestrais do Povo Parintinense.....	123
Figura 14. Seminário Pirayawara.....	132
Figura 15. Língua sateré-mawé no Baixo-Amazonas/AM.....	134
Figura 16. Página do Proind.....	137
Figura 17. Apresentação dos seminários dos professores indígenas no Proind.....	138
Figura 18. Livros didáticos do Proind/UEA.....	138
Figura 19. Apresentação do DVD - memorial trajetória em Parintins.....	139
Figura 20. Primeira reunião em Parintins/AM.....	140
Figura 21. Informações do processo seletivo da UFAM.....	142
Figura 22. Primeira turma de licenciatura indígena.....	143
Figura 23. Aria Wato/O grande fogo.....	190
Figura 24. Símbolo sagrado do Povo Sateré-Mawé.....	192
Figura 25. Aula de língua materna sateré-mawé.....	193
Figura 26. Plano de aula do professor indígena hywi.....	198
Figura 27. Atividade de língua materna sateré-mawé.....	199
Figura 28. Exercício avaliativo.....	200

Lista de Tabelas

Tabela 01. Dados de contaminação e óbitos na região do Rio Andirá em 2020.....	84
Tabela 02. Nível de formação dos(as) professores indígenas(as) 2023.....	152
Tabela 03. Distribuição das turmas de 2023.....	153
Tabela 04. Nível de formação dos(as) professores(as) indígenas municipais.....	156
Tabela 05. Distribuição das turmas de 2023.....	157
Tabela 06. Fones consonantais da língua sateré-mawé.....	194
Tabela 07. Fonemas vocálicos da língua sateré-mawé.....	195
Tabela 08. Fones vocálicos da língua sateré-mawé.....	195
Tabela 09. Alfabeto da língua sateré-mawé.....	195
Tabela 10. Grafemas da língua sateré-mawé.....	196

Lista de Gráficos

Gráfico 01. Educação estadual e o público indígena.....	147
Gráfico 02. Educação estadual e as escolas indígenas.....	148
Gráfico 03. Curso de formação destinado aos indígenas.....	149
Gráfico 04. Idade.....	159
Gráfico 05. Sexo.....	160
Gráfico 06. Autodeclaração.....	161
Gráfico 07. Naturalidade.....	162
Gráfico 08. Religião.....	163
Gráfico 09. Residência.....	164
Gráfico 10. Situação da moradia.....	165
Gráfico 11. Educação Básica.....	166
Gráfico 12. Ensino Médio.....	166
Gráfico 13. Ensino Superior.....	167
Gráfico 14. Formação acadêmica superior.....	168
Gráfico 15. Cursos após a conclusão da graduação.....	169
Gráfico 16. Formação continuada sobre educação escolar indígena.....	170
Gráfico 17. Cursos que participou foram promovidos por quais instituições.....	171
Gráfico 18. Cursos de formação continuada nos últimos 5 anos.....	172
Gráfico 19. Temas trabalhados com as crianças indígenas em sala de aula.....	173
Gráfico 20. Assuntos que já trabalhou na escola.....	174
Gráfico 21. Atividades que já realizou.....	175
Gráfico 22. Estudantes Bilíngues.....	176
Gráfico 23. Escola e a visibilidade da etnia Sateré-Mawé.....	177
Gráfico 24. Festejos municipais que participa.....	178
Gráfico 25. Participação em entidades ou associações.....	178
Gráfico 26. Veículo de comunicação que mais acompanha.....	179
Gráfico 27. Rede social que acompanha e obtém notícias.....	180
Gráfico 28. O que faz no tempo livre.....	180
Gráfico 29. Tempo de serviço no magistério.....	181
Gráfico 30. Complementa o salário de professor(a) desempenhando outras atividades.....	182
Gráfico 31. Jornada de trabalho semanal.....	182
Gráfico 32. Renda mensal.....	183
Gráfico 33. Sustento da casa e da família.....	184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. CARACTERIZAÇÃO DO *LÓCUS* DE PESQUISA.

1.1 Povo Sateré-Mawé	21
1.2 A aldeia de Ponta Alegre, Barreirinha, Amazonas	30
1.3 Técnicas e análises dos dados da pesquisa	43

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO INDÍGENA

2.1 Educação Escolar Indígena: trajetória e perspectivas.....	57
2.2 Educação intercultural e a prática educativa decolonizadora.....	68
2.2.1 Interculturalidade.....	68
2.2.2 Educação Intercultural	76
2.2.3 Prática docente, interculturalidade e descolonização	79

CAPÍTULO III

3. SOBREVIVENTES: DO CAOS À REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ

3.1. A Educação Escolar Indígena sateré-mawé em tempos de caos: desafios enfrentados	86
3.2 O papel da escola na aldeia sateré-mawé no período da pandemia.....	93
3.3 O papel da escola na aldeia sateré-mawé no combate à malária.....	96
3.4 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: uma conquista do povo Sateré-Mawé.....	100
3.4.1 Lideranças simbólicas e locais: waraná o princípio do conhecimento.....	103
3.4.2 Liderança professor(a): puruwei(ra) e a interculturalidade.....	106
3.4.3 Liderança clânica: Escola e a educação indígena que emana do clã sateré.....	109
3.4.4 Ensino-aprendizagem sateré-mawé.....	113
3.4.5 Território indígena Sateré: descolonizando o ensino e aprendizagem na aldeia.....	118

CAPÍTULO IV

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS SATERÉ-MAWÉ – MAGISTÉRIO INDÍGENA

4.1 Projeto Pirayawara - SEDUC/AM	129
4.2 Programa de Formação do Magistério Indígena: PROIND - UEA	133
4.3 Curso de Licenciatura em Políticas Educacionais Indígenas e Desenvolvimento Sustentável (UFAM/CGTSM)	140
4.4 Aldeia de Ponta Alegre e a educação formal, ocidental, amazonizada	145
4.4.1 Educação dos entes públicos na aldeia de Ponta Alegre.....	150
4.4.2 Educação Estadual.....	150
4.4.3 Educação Municipal.....	154
4.4.4 Perfil dos(a) professores(a) sateré-mawé da aldeia de Ponta Alegre.....	158
4.4.4.1 <i>Dados Gerais</i>	159
4.4.4.2 <i>Moradia</i>	163
4.4.4.3 <i>Formação</i>	165
4.4.4.4 <i>Escola/Sala de aula</i>	173
4.4.4.5 <i>Sociabilidade</i>	177
4.4.4.6 <i>Trabalho</i>	181
4.4.4.7 <i>Renda Familiar</i>	183
4.5 Língua sateré-mawé e seus desdobramentos	185
4.5.1 Fatores que impactaram negativamente a cultura e a língua sateré-mawé.....	185
4.5.2. Língua escrita sateré-mawé na escola da aldeia.....	188
4.5.3 Alfabeto sateré-mawé.....	193
4.5.4 Plano de aula e a disciplina língua materna sateré-mawé	197
4.6 Entrevista dos(a) professores(a) Sateré-Mawé	201
4.6.1 Entrevista do professor indígena: puruwei Hywi	202
4.6.2 Entrevista da professora indígena: puruweira Sateré/ut.....	204
4.6.3 Entrevista do professor indígena: puruwei Ga’p.....	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	215

Anexo

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema os “desafios de lideranças e professores sateré-mawé na construção da educação escolar indígena na aldeia de Ponta Alegre, município de Barreirinha/AM”. O objetivo foi investigar as contribuições das lideranças e professores da escola sateré-mawé de Ponta Alegre, Estado do Amazonas, oriundos de programas de formação de professores indígenas para implementação da educação escolar intercultural e decolonizadora. O tema evidencia o pensamento do Povo Sateré-Mawé, a conquista do espaço físico da “escola”, a luta pelo reconhecimento cultural, pela educação escolar indígena, pela efetivação das leis educacionais do país e pelas políticas públicas voltadas ao fortalecimento da educação escolar indígena sateré-mawé.

A população Sateré-Mawé, que faço parte e tenho sentimento de pertencimento étnico, vincula o território (Andirá-Marau) ao debate da educação escolar indígena, que são discutidas em torno do tripé: proteção territorial, saúde e educação indígena (LORENZ, 1992). Assim, nossa pesquisa tem como objetivos específicos: i) Caracterizar a educação escolar indígena, a educação intercultural e a prática docente na perspectiva da interculturalidade; ii) Descrever as contribuições das lideranças sateré-mawé no processo de fortalecimento da educação escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre; iii) Investigar a interação entre a educação escolar/educação escolar indígena, os modos de vida do povo Sateré-Mawé e o ensino-aprendizagem dos alunos indígenas da Aldeia de Ponta Alegre.

A própria trajetória histórica dos povos indígenas nos mostra, os inúmeros desafios dos indígenas para proteger a cultura, as tradições, a identidade, o território, a língua e a vida das futuras gerações. Logo, a população indígena foi desafiada, forçada desde sempre, nesta relação desigual entre indígena e não indígena, a encontrar novas moradias, explorar novos espaços territoriais, encontrar novas alternativas de sobrevivência, novas estratégias de comunicação, se transformar, se reinventar para viver e manter seus conhecimentos tradicionais.

O dicionário Aurélio define o verbo “desafiar” como: “propor duelo ou combate, instigar, provocar, reptar, afrontar, arrostar” (FERREIRA, 2007, p. 183). Para o contexto indígena, para o contexto desta tese, os desafios impostos ao povo Sateré-Mawé provocaram novas formas de viver e negociar com outros indígenas e os não indígenas, revivendo, assim, estratégias de comunicação, táticas de guerras intertribais, proteção territorial, para se defenderem das invasões, doenças, massacres, dizimação e qualquer tipo de violência. Desta maneira, a superação dos desafios pelo povo Sateré-Mawé, no passado e no presente, destaca

a clara posição dos líderes indígenas de questionarem os projetos alheio à realidade indígena, de não aceitarem passivamente imposições externas, mas, reivindicarem participação ativa em todos os processos de construção de projetos que impactam a vidas dos seus iguais no território Andirá-Marau, protegendo, desta maneira, o legado histórico e cultural do povo Sateré-Mawé.

Esses desafios são históricos, nunca cessaram e, cada vez mais, estão presente sob novos aspectos nas aldeias, transformando a maneira como os povos indígenas lidam com a sociedade não indígena. Neste processo colonizador, exige-se dos indígenas um alto preço, a negação étnica e identitária, com a compensação de ascensão social aos *status* de civilizados. Sendo uma das nítidas tentativas de silenciar a presença indígena no território brasileiro, resultando em processos de branqueamento das pessoas étnicas, dos indígenas.

O povo Sateré-Mawé, os conhecidos filhos do guaraná, são desafiados diariamente a manterem o território protegido, contra invasões e ameaças do próprio estado brasileiro, madeireiros e garimpeiros (LORENZ, 1992). Além disso, têm o desafio de proteger o modo próprio de viver, a língua indígena, a medicina tradicional e a educação indígena. Com 320 anos de contato, com a sociedade não indígena, apesar de toda violência física e simbólica que sofreram, mantém viva a cultura sateré-mawé geograficamente no Baixo-Amazonas, no Estado do Amazonas (LORENZ, 1992).

Neste sentido, meus primeiros passos para a construção desta tese, começam em 2009, por meio de uma pesquisa vinculada ao Programa de Apoio a Iniciação Científica/PAIC/UEA, como o tema “trajetória da educação escolar sateré-mawé na aldeia de Ponta Alegre”, financiada pela FAPEAM, sob orientação da Profa. Dra. Ignês Peixoto de Paiva, quando estava no curso de licenciatura em Biologia/UEA. Meus primeiros passos na academia, naquela época, incerta, conflituosa, repleta de desafios, não interrompeu o meu objetivo de escrever sobre a cultura, educação e a história do povo Sateré-Mawé. O PAIC, sem dúvida, foi a porta de acesso à escrita científica que estou aprendendo até agora e contínuo aprimorando todos os dias com objetivo de apresentar uma tese de autoria de fato indígena, indígena sateré-mawé.

Em 2020, nesta mesma linha de estudo, depois de defender o meu mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia/UFAM, público o livro “Kapi: uma liderança clânica e afim”, que retrata o sentido de uma liderança clânica indígena na defesa do povo Sateré-Mawé. Em 2022, aprofundo esse debate no livro “Sateré-Mawé e o teatro dos clãs”, manifestando o jeito Sateré-Mawé de enfrentar, resolver os problemas e negociar com o mundo externo. No decorrer da escrita desta tese, tive o privilégio de contribuir com o livro

“O português intercultural sateré-mawé: definição, características e propostas de atividades de análises linguísticas e de interpretação textual”, publicado em 2024, em parceria com a Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço e o Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Estas pesquisas foram imprescindíveis para o exercício de pensar a tese de forma coerente, crítica, técnica, científica, cultural, o território indígena Andirá-Maraú/AM e o desenvolvimento da educação escolar indígena na aldeia sateré-mawé.

Estas pesquisas fazem parte do meu crescimento acadêmico, da minha condição de pesquisador indígena, da etnia Sateré-Mawé e professor, desde 2012, na escola indígena Professora Rosa Cabral na aldeia de Ponta Alegre, localizada no Município de Barreirinha/AM. São mais de 12 anos de experiência na docência, na função de pedagogo, na função de professor de ciências naturais e de biologia - UEA, com Especialização em Gestão Educacional - Claretiano e Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM.

Em 2021, ingressei no curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, com objetivo de pesquisar a prática pedagógica do professor sateré-mawé, o papel social da escola na aldeia e os processos de fortalecimento da educação escolar indígena sateré-mawé, a partir da perspectiva e visão dos professores indígenas de base, da aldeia. A presente proposta de pesquisa foi aceita na Linha de Pesquisa 03: Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos”, fazendo parte do projeto de pesquisa científica do Núcleo de Estudo de Linguagem da Amazônia - Nel/Amazônia, contribuindo especificamente com estudos referentes à temática indígena na Amazônia, em particular do Povo Sateré-Mawé.

Desta forma, comecei a escrever sobre a educação escolar indígena que funciona nas aldeias sateré-mawé/AM, no Território Indígena Andirá-Maraú, mostrando os desafios enfrentados na implementação, manutenção, garantia e a necessidade de descolonizar a escola integradora do branco na aldeia. Os próprios indígenas Sateré-Mawé, defendem propostas de desconstruir os preconceitos, desmascarar o racismo, desmitificar os rótulos romantizado sobre a identidade indígena e fortalecer a educação escolar indígena que corresponda realmente a demandas da população Sateré-Mawé. Nesse cenário, identificamos o papel imprescindível das lideranças e dos professores no fortalecimento da educação escolar indígena na aldeia de Ponta Alegre Sateré-Mawé, no município de Barreirinha/AM.

Esta tese também foi marcada por quatro episódios que influenciaram diretamente e indiretamente a pesquisa na aldeia e a vida das famílias indígenas do território Andirá-Maraú/AM. Primeiro, a reorganizando da aldeia, a volta a normalidade da rotina e retomada do fluxo indígena com as cidades circunvizinhas, depois das terríveis consequências da

Sars_cov_2; segundo, o surto de malária *Plamodium Vivax*, que infectou e atingiu mais de 700 pessoas em menos de três meses, em decorrência da presença de garimpos próximos da terra Andirá-Maraú/AM e de garimpeiros doentes circulando no território indígena; terceiro, as imensas queimadas subterrânea espontâneas e criminosas descontroladas, que duraram semanas devido ao clima quente, matando a fauna, a flora, os animais silvestres, os roçados e ameaçando as aldeias e, por fim, quarta e última, a severa estiagem que castigou a Amazônia, secando os rios, diminuindo o volume de água do Rio Andirá, deixando aldeias isoladas, sem transporte e comida.

Enfatizamos que a presente pesquisa vivenciou a alternância de uma comunicação presencial, por uma comunicação virtual, em períodos de resguardo (Isolamento), caos (Covid, Malária, Queimadas) e fenômenos da natureza (Estiagem), influenciada pelo uso emergencial da internet instalados em alguns pontos da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, bem como pelas plataformas virtuais e seus aplicativos: WhatsApp, Facebook e Messenger. Os indígenas mesmo com dificuldades de manusear a tecnologia e os aplicativos de conversa, fizeram uso da internet para se comunicarem e compreenderem que existem também novas ferramentas de comunicação, que podem ser usadas para facilitar a proteção e defesa dos seus iguais. Isso impactou, positivamente, no desenvolvimento desta pesquisa, porque a partir da utilização dos aplicativos de mensagens, mantendo o contato virtual com os participantes da pesquisa em tempo real, foi possível se antecipar, se adaptar e se preparar para as visitas no período adequado e disponível entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Vale ressaltar que, sem o uso das tecnologias e dos aplicativos de mensagens, pelo pesquisador e pelos atores sociais do campo de pesquisa, o estudo enfrentaria diversos obstáculos, neste cenário de caos, primeiro pelo desencontro de informações e segundo pelas indisponibilidades da aldeia de Ponta Alegre, que, a exemplo de outras por questões de sobrevivência, estavam em períodos de resguardo, em total e absoluto isolamento. Desta maneira, encontros presenciais, mesmo sendo pesquisador indígena do mesmo povo, não era indicado naquele momento, apenas encontros virtuais, porque o resguardo foi estabelecido justamente para evitar qualquer ameaça externa as aldeias Sateré-Mawé. Neste contexto, a pesquisa teve a colaboração da internet, dos aplicativos de mensagens, assim como a situação se mostrou necessária para refletir sobre as experiências dos Sateré-Mawé diante de realidades e ambientes inóspitos.

A pesquisa evidencia que, no período do resguardo, caos e fenômeno da natureza, mais os indígenas sateré-mawé utilizaram os conhecimentos tradicionais, a educação indígena e os próprios processos de aprendizagem. A pesquisa mostra essa construção coletiva e

intrínseca da educação indígena do povo Sateré-Mawé responsável pela formação intelectual das gerações atuais e subsequentes, dos novos e futuros professores e líderes indígenas. E foi na pandemia (covid), durante o surto de malária, queimadas e estiagem, que essa tentativa ganhou impulso, se tornando um cenário propício para o mapeamento dessa ação educativa nativa, desse conhecimento milenar, que é repassado oralmente às crianças indígenas na aldeia, se projetando também em ambientes virtuais a partir do uso da internet. Logo, foi importante compreender essa força motriz da educação indígena, que é a base de construção da educação escolar indígena sateré-mawé reivindicada e defendida pelo próprio povo em conjunto com suas lideranças.

Em suma, analisamos as estratégias do povo Sateré-Mawé para manter a comunicação em tempo de isolamento forçado. Neste contexto, identificamos o uso da língua indígena e da língua portuguesa entre os Sateré-Mawé para manter uma comunicação entre seus iguais e aldeias, que posteriormente transformou-se em uma comunicação presencial para uma comunicação virtual, facilitando o processo de comunicação, aproximação, proteção e cuidado com o povo. Desta forma, a pesquisa evidenciou essa construção comunicacional, que faz parte das metodologias de aprendizagem do povo Sateré-Mawé, que reforça a continuação da educação indígena e dos conhecimentos tradicionais da Terra Indígena Andirá-Marau/AM. Assim sendo, a pesquisa foi organizada em quatro capítulos que discutem: i) a caracterização do *lócus* de pesquisa; ii) educação escolar indígena - trajetória e perspectivas; iii) educação indígena, tecnologias e atualidades e iv) experiências dos professores sateré-mawé egressos dos programas educacionais, cursos de formação e graduação.

O primeiro capítulo, apresenta a caracterização do *lócus* de pesquisa, destaca a população Sateré-Mawé, descreve detalhadamente a Aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, onde foi realizada a pesquisa, identifica as técnicas, a metodologia de campo e as análises do objeto deste estudo. Em particular, a pesquisa acontece na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá e traz contribuições inéditas das lideranças e dos professores da escola sateré-mawé/AM. As lideranças, neste estudo, moram na aldeia, do território Andirá-Marau/AM e os professores indígenas são os protagonistas da escola da aldeia, formados pelos programas de formação de magistério indígena, cujas práticas pedagógicas são coletivas, comunitárias, étnicas e interculturais.

O segundo capítulo destaca a “educação escolar indígena: trajetória e perspectivas”, contextualiza a educação escolar indígena, a realidade da Aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, a partir da interface educação indígena, educação intercultural, prática docente e a

formação dos professores indígenas para atuar nas aldeias e nas escolas indígenas. A pesquisa referênciava o protagonismo dos professores indígenas sateré-mawé, os desafios, as percepções, experiências, técnicas de aprendizagens, a partir do contexto histórico de transformação que alterou o modo de ver e se relacionar dos indígenas com o não indígena, bem como observar a trajetória de luta dos povos indígenas no campo educacional, evidenciando a história de resistência contra uma escola assimilacionista e integradora. Deste modo, se compara o modelo de educação escolar da colonização imposta aos povos indígenas e os diálogos sob a perspectiva da interculturalidade, que são priorizados nos cursos de formação para fortalecer nos sujeitos indígenas de direito, a atitude decolonizadora.

O terceiro capítulo discute a “educação indígena sateré-mawé”, tecnologias e atualidades”, investiga a educação escolar que acontece na aldeia sateré-mawé, analisando o trabalho tradicional, teórico e prático dos professores indígenas. Assim sendo, focaliza a temática da educação escolar indígena a partir do princípio de que muitas das ações na educação escolar indígena podem ser desenvolvidas por meio de conhecimentos aprofundados da realidade Sateré-Mawé. Mostra os desafios das lideranças e professores indígenas em contextos de caos, conflitos, ambientes inóspitos, como falta de infraestrutura da escola da aldeia, pandemia da Sars_Cov_2, o surto de malária no território Andirá-Marau e o direito de acessar as tecnologias digitais, de decidir o futuro do povo, de exercer seus direitos de forma autônoma, de reivindicar o direito de permanecer enquanto povos das florestas e de construir sua própria escola indígena, com objetivo de formar novas lideranças para fortalecer a cultura, a identidade étnica, os modos próprios de ensino-aprendizagem e a educação escolar indígena sateré-mawé.

O quarto capítulo destaca as experiências dos professores sateré-mawé egressos dos programas educacionais de magistério indígena, cursos de formação de professores e graduação, que, nos anos subsequentes, fortaleceu o magistério indígena nas aldeias. Ressaltamos os avanços da educação escolar, os desafios dos professores indígenas no fortalecimento da educação escolar indígena sateré-mawé efetiva de uma escola de fato indígena. O estudo destaca a atuação da rede estadual de ensino (educação estadual) e rede municipal de ensino (educação municipal), que funcionam em mútua cooperação, em parceria com as lideranças sateré-mawé na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, na Terra Indígena Andirá-Maraú/AM. Por conseguinte, descrevemos os fatores históricos que impactaram negativamente à cultura indígena e o surgimento da proposta do uso da língua materna sateré-mawé, promovida pelos próprios professores sateré-mawé, considerados responsáveis pela condução, desenvolvimento da disciplina língua sateré-mawé ofertado pela rede municipal e

estadual de educação. Por fim, apresentamos desafios dos professores no campo da formação educacional, qualificação, aperfeiçoamento, que lutam pelo direito de participar de processos de educação escolar indígena, para garantir a presença (manutenção) e o fortalecimento da língua sateré-mawé na escola e na aldeia.

Portanto, a nossa tese é um marco histórico, sendo um dos primeiros trabalhos científicos, de autoria indígena, feito com e para o povo Sateré-Mawé. A partir desta tese, serei o primeiro doutor em educação da terra indígena Andirá-Marau/AM, com a responsabilidade de pensar e decidir o futuro da educação escolar indígenas sateré-mawé, em conjunto com as lideranças, os professores sateré-mawé e as aldeias sateré-mawé, assim, espero que outros pesquisadores indígenas e não indígenas, colaborem com a nossa tese, na qual mostro uma pequena parte da realidade do meu povo Sateré-Mawé, que norteará os futuros trabalhos científicos, os novos debates em torno da educação escolar indígena, a criação de novas narrativas e novas literaturas sateré-mawé. A nossa tese, se alinha a demanda das lideranças e professores, como um dos instrumentos de criação de políticas públicas para fortalecer a educação escolar indígena sateré-mawé e melhorar a qualidade de vida do povo, cumprindo desta maneira meu dever de professor e pesquisador indígena sateré-mawé.

CAPÍTULO I

O primeiro capítulo se destina a mostrar o *locus* de pesquisa, começa contando a história do povo Sateré-Mawé, o contexto do povo Sateré-Mawé, a cultura, a tradição e as estratégias que utilizam para manter viva suas práticas milenares na atualidade. Em seguida, descreve-se o lugar que deu origem a pesquisa, a própria aldeia indígena de Ponta Alegre no Rio Andirá, localizada na Terra Indígena Andirá-Maraú/AM, município de Barreirinha no Estado do Amazonas, destacando seu contexto social, população, trabalho, motivações, estrutura educacional e a sua relação com o não-indígena (aldeia-cidade-aldeia). Por conseguinte, apresenta-se os instrumentos de coletas de dados, técnicas de análises da pesquisa, de acordo com as primícias da pesquisa qualitativa e os recursos da observação participante, bem como os resultados das entrevistas semiestruturadas.

1. Caracterização do *locus* de pesquisa

1.1. História do Povo Sateré-Mawé

A população indígena Sateré-Mawé é conhecida como filhos do guaraná, *waraná*, está localizada na região do Baixo-Amazonas - AM, entre as cidades municipais de Parintins, Barreirinha, Boa Vista do Ramos e Maués (TEIXEIRA, 2005). Os Sateré-Mawé estão distribuídos em quadro grandes Rios: Andirá, Marau, Urupadi e Uaicurapá, totalizando mais de 16 (dezesseis) mil pessoas, incluindo crianças, jovens, mulheres e idosos (SATERÉ *et al*, 2020). Neste contexto, o chefe político, conhecido como tuxaua¹, trabalha em conjunto com o capitão geral do povo Sateré-Mawé², ambos são responsáveis pela mobilização das

¹ Tuxaua – É o responsável pela aldeia. Geralmente o tuxaua é o fundador da aldeia. No contexto Sateré-Mawé, a maioria das aldeias indígenas do Rio Andirá foram criadas com a autorização do Kapi (Capitão), que sabendo das necessidades das numerosas famílias, cedia determinado local, conhecido como sítios, para famílias morarem e plantarem. Destes lugares já habitados, nasciam novas aldeias e seus tuxauas.

² Capitão Geral do Povo Sateré-Mawé – É o responsável das aldeias indígenas Sateré-Mawé, sua função é proteger o território e trabalhar em conjunto com o tuxaua. O clã sateré é o responsável por fortalecer a figura do capitão, que também é conhecido, na língua materna Sateré-Mawé, por *Kapi*. Particularmente, a palavra *Kapi*, nativa da língua sateré-mawé, significa “Capitão” e surgiu a partir da necessidade de esta etnia se comunicar com o homem branco, como uma forma de garantir e exigir os seus direitos. Esta liderança foi essencial na resistência contra a opressão daqueles que queriam esvaziar as aldeias sateré-mawé e, até hoje, continua como uma entidade de singular importância histórica. *Kapi* é a personificação da valorização do bem comum, uma figura que carrega as vontades de seu povo e é responsável por levar adiante as lutas e a resistência de seus iguais.

assembleias gerais, nas quais se realiza o ritual da tucandeira, a leitura do Porantim, acompanhados de boas rodadas de sapó³.

Segundo Lorenz (1992) e Sateré (et al, 2020), os Sateré-Mawé viviam em *nosokén*, lugar sagrado, lugar das pedras, o paraíso, morada de três irmãos. Um deles, era Onimuasabê, uma linda mulher, sábia, guardiã dos saberes dos ancestrais, conhecia os animais, as plantas, a medicina das florestas, mantinha uma boa comunicação com todos, nesse mundo mítico, divino, os animais falavam. Onimuasabê, que também era uma divindade, quando ali viveu, foi responsável pelo equilíbrio e proteção do paraíso.

Ela também teve um filho da cobra (gente-animal) contra a vontade de seus irmãos, episódio que resultou em uma tragédia, pois seus irmãos por vingança contra o menino, mataram o único filho de Onimuasabê. A morte do menino deu origem a planta guaraná, que nasceu do olho direito do menino. A partir deste caos, como ato simbólico e profético de Onimuasabê, o povo Sateré-Mawé surgiu e são hoje intitulados filhos do guaraná, filhos do *waraná* (LORENZ, 1992).

O povo indígena Sateré-Mawé, apesar de 320 anos de contato (LORENZ, 1992), são falantes da língua materna sateré-mawé e da língua portuguesa. Aprenderam a língua portuguesa recentemente para estabelecerem o contato e se defenderem. Já a língua materna sateré, desde o antigo sateré, sempre foi capaz de manter viva à cultura, estrategicamente, se manifestando no canto, nas histórias, nos conselhos dos anciões e nas leituras do Porantim, como recurso estratégico de comunicação, simbólico e cultural. Segundo Bentes (2010, p. 57):

No entanto, em vários grupos da Amazônia, conhecem-se outros recursos que foram utilizados, além da memória oral. Por exemplo, os Sateré-Mawé, de língua tupi, distribuídos por mais de trinta povoados dos rios do Baixo-Amazonas, preserva com muito cuidado três exemplares do Porantim – uma clava em forma de remo, trabalhadas em pau ferro, onde estão gravados losangos e gregas, desenhos em figuras que representam simbolicamente um conjunto de mitos e histórias, sobre a origem da tribo. Os desenhos do Porantim têm valor mnemônico. Até hoje alguns velhos são capazes de ler seu conteúdo. É a nossa bíblia. No Porantim está escrito como se formou o mundo, o guaraná e a mandioca, diz o tuxaua Emilio (BENTES, 2010, p. 57)

A população indígena Sateré-Mawé desenvolveu modos particulares e próprios de narrar, transmitir, suas trajetórias históricas, saberes e conhecimentos (BENTES, 2010). Conhecidos como filhos do guaraná, registraram essas histórias na clava de guerra “conhecido

³ Em todas as reuniões dos tuxauas, o sapó é servido, chama-se rodadas de sapó, que podem ser consumidas em par, de dois, quatro, seis, etc. Tomar sapó é o mesmo lembrar ou articular as ideias, conversar, fortalecer o diálogo.

como Porantim” (LORENZ, 1992). O Porantim⁴, segundo Souza (*et al*, 2022), além de guardar as histórias de origem do povo Sateré-Mawé, nas guerras do passado, servia para executar os inimigos e nas reuniões fechadas era usado como suporte de avaliação para firmar acordos, sendo a última palavra.

Apesar de séculos de contato, Sonia Lorenz (1992) afirmar que o povo Sateré-Mawé ainda são leitores e guardiões do Porantim⁵. Feita de âmago de pau e pintada com branco da tabatinga, a conhecida clava de guerra é própria e de propriedade do clã Sateré (*ut*) (SOUZA *et al*, 2022). Ele tem, segundo a tradição, liberdade de usá-las nas reuniões, encontros, assembleias e nos conselhos de anciões para ser o mediador dos acordos e das negociações, sendo o Porantim consultado no início e no final das reuniões nas terras sateré-mawé (LORENZ, 1992).

A juventude sateré, em idade apropriada, na passagem de adolescente a fase adulta, celebram a dança da tucandeira⁶ (TEIXEIRA, 2005). Eles são submetidos as picadas das formigas tucandeiras por vinte vezes, usam vinte luvas distintas, suportam a dor latente por vinte e quatro horas (UGGÉ, 1991). O ferrão das formigas tucandeiras⁷ é semelhante a brasa de fogo. A festa ritualística pode durar semanas ou até meses, o iniciado depois de colocar a mão na luva na festa, só pode tirar com autorização do cantor ou quando terminar a música. Souza e Albuquerque (2022) enfatiza que a preparação acontece no período de um a dois anos antes do início do ritual, sendo a base da alimentação dos participantes, formigas e farinha molhada (*chibé*), para que o iniciado tenha força e determinação para terminar o ritual e seja bom esposo, possa cuidar de sua família, ser um bom líder, habilidoso em seu trabalho, bom caçador e pescador.

⁴ Artigo que relata com detalhes a função do porantim: SOUZA, Josias Ferreira; FRANCO, Tiago; Felice, Massimos. Las materialidades comunicantes: Los no objetos hablantes de la floresta amazónica digital. *América Latina Hoy-Revista de Ciencias Sociales*, v.90, p. 91-111, 2022.

⁵ Uggé (1993, p. 12) exemplifica que “no porantim estão fixadas e narradas a memória da origem e o mito dos clãs”. Tal semelhança se encontra nos registros de Lorenz (1992, p. 15): “o Porantim é o suporte onde estão gravados, de um lado, o mito de origem ou a História do Guaraná e, do outro, o mito da guerra. Posiciona-se, portanto, para a sociedade que o talhou, como instituição máxima, aglutinando as esferas políticas, jurídicas, mágico-religiosa e mítica”.

⁶ “O ritual de iniciação que, mitologicamente, foi dado aos índios pelo Tatu Grande (Sahu Wato), chama-se Tucandeira (*watyama*) na língua indígena. Tudo o que é feito antes, durante e depois do ritual da tucandeira, abrange tradições, normas e padrões culturais bem explícitos” (UGGÉ, 1991, p. 17).

⁷ Artigo que relata por menores o ritual da tucandeira: SOUZA, Josias Ferreira; Renan Albuquerque. O impacto da comunicação midiática na construção de referenciais populares acerca do ritual da tucandeira dos Sateré-Mawé. In: Julio Claudio da Silva; Iraíldes Caldas Torres; João Marinho da Rocha. (Org.) Trabalho, cultura e poder: olhares interdisciplinares. Ed. Manaus AM: Editora UEA, 2022, v.1, p. 188-203.

A dança do mãe-mãe⁸, mais que uma simples dança, está relacionado a táticas de enfrentamento e estratégias de guerra. A aprendizagem acontece por meios simbólicos, a intenção desta dança é disfarçar as intenções dos Sateré-Mawé, confundir seus inimigos, envolver os mais de doze clãs parceiros, ensinando as crianças, os jovens, os futuros guerreiros, como se comportar em situações adversas, de caos e conflitos (RENAN; JUNQUEIRA, 2019). Na dança do mãe-mãe, o povo Sateré-Mawé incorpora habilidades de ataque e defesa, essências para manter o povo protegido, unido e fortalecido.

Uma prática tradicional do povo Sateré-Mawé muito comum nas casas das lideranças e nas reuniões e a feitura do sapó⁹ (SERRÃO et al, 2017). Torres (2013) descreve que tomar sapó ralado na pedra ou na língua de pirarucu significa consumir a sabedoria dos ancestrais, ato que reivindica o retorno ao mundo mítico, aos conselhos, as boas decisões e a visão de futuro. No sapó também se encontra o saber materno, a palavra, o princípio do conhecimento, os conhecimentos dos líderes sateré-mawé e as informações para a formação de novas lideranças das aldeias.

Como exímios agricultores são responsáveis pela feitura de grandes roçados na mata, de onde provém sua alimentação orgânica e saudável (TEIXEIRA, 2005). Por meio de grandes puxiruns, que envolvem as famílias que fazem a plantação de manivas, de onde se origina a mandioca e seus derivados, como, tucupi, tapioca e crueira etc. Os roçados são espaços de aprendizagem cultural e lugar de muitas plantas frutíferas e comestíveis que o povo Sateré-Mawé usufrui durante o ano.

O contexto Sateré-Mawé se forja na comunicação entre os mais de 12 de doze clãs¹⁰, que existem e são completamente diferentes. São famílias com características que divergem um do outro, mas que se relacionam desde a origem mítica (RENAN; JUNQUEIRA, 2019).

⁸ “A representação histórica que inclui, a brincadeira da onça e da cutia, festividade de plantio-ritual realizada na segunda quinzena de janeiro e início de fevereiro, no Andirá-Marau, em agradecimento tanto à produção que se avizinha no ano quanto ao colhido nos últimos 12 meses para consumo e negociação. A dança do peixe, a brincadeira da juruti e a brincadeira da paca compõem o conjunto de regimentos lúdicos que consolidam o cerimonial mãe-mãe. No mãe-mãe, a sonoridade que embala o viés lúdico desse jogo é proveniente de um tambor feito com madeira molongó (*Malouetia tamaquarina*), itaúba (*Mezilaurus itauba*) ou embaúba (*Cecropia pachystachya*)” (RENAN; JUNQUEIRA, 2019, p. 65).

⁹ Çapó, guaraná, waraná. “Cabe observar que cada sessão de çapo tem várias rodadas da bebida, ou seja, a mulher do dono da casa (ou sua filha, ou sua neta) irá preparar várias cuias de çapó conforme a disposição dos visitantes e familiares para tomar çapó e conversar” (LORENZ, 1992, p. 44). Serrão et al (2017) completa: “historicamente foram os Sateré-Mawé que disseminaram a cultura do guaraná pela Amazônia, primordialmente como elemento social, cultural e alimentar, desenvolvendo uma verdadeira territorialidade no uso da terra, das técnicas e da produção. Essa territorialidade é marcada ainda pelo significado e pela história que tem o guaraná enquanto atividade de trabalho e patrimonial cultural” (SERRÃO et al, 2017, p. 99).

¹⁰ “Os Sateré-Mawé são heterogêneos, pertencentes à base Tupi-Guarani. Eles se organizam em ywanias (clãs): sateré (lagarta), waraná (guaraná), waçaí (açai), hwiato (águia/gavião), akuti (cutia), awkuy (guariba), as’ho (tatu), yawára (onça), piriwato (rato grande), akyi (morcego), moi (cobra), nhampo (pássaro do mato), uruba (urubu) e nhap (caba)” (RENAN; JUNQUEIRA, 2019, p. 65).

Dentre os clãs, existe um clã que se destaca por sua organização e hierarquia que é o clã Sateré (*ut*), a eles foram designados a função de liderar e coordenar à nação Sateré-Mawé.

O primeiro nome sateré, que dizer lagarta, é uma designação clânica, da qual se origina a liderança hierárquica tradicional desde o início de sua constituição (UGGÉ, 1991). O segundo nome Mawé é o nome do povo. Mas, habituou-se a falar Sateré-Mawé para se referir a pessoa étnica e ao povo. Historicamente, descreve Alvarez (2009) que as lideranças tradicionais do clã sateré, sempre cumpriram essa tradição, em que o filho recebe autorização, depois da morte do pai, para liderar o povo. Tradição, que é repassada de geração a geração.

Lorenz (1992, p. 11) complementa:

Está população indígena é conhecida regionalmente como ‘Mawé’; porém, autodenomina-se Sateré-Mawé. Sateré é o clã mais importante dessa sociedade indígena, do qual se indica, tradicionalmente, que é a linha sucessória dos *tui’sas – tuxauas* ou principal. É a língua é o Mawé, do tronco linguístico Tupi (LORENZ, 1992, p. 11).

O povo Sateré-Mawé fala a língua sateré-mawé, da família linguística Tupi-Guarani do Tupi¹¹, registro feito por Rodrigues (1986). A partir do contato foram obrigados a aprender o português, para dialogarem com a sociedade não indígena. Depois da cabanagem, os regatões, os patrões não indígenas, mantiveram a língua portuguesa como canal de comunicação com os Sateré-Mawé, está comunicação se intensificou com a presença dos funcionários do SPI (1910), Funai (1967) e Missões religiosas de cunho assimilacionista e integracionista (LORENZ, 1992). Assim, se projetou a língua portuguesa como segunda língua nas aldeias sateré-mawé.

O povo Sateré-Mawé durante sua trajetória histórica tiveram que participar das guerras intertribais (ALVAREZ, 2009). Assim como, se defender das doenças trazidas pelos brancos, unir forças na cabanagem, se manifestar contrários aos projetos ambiciosos empresariais como a construção da estrada Maués-Itaitubá, a invasão da empresa Francesa Elf Aquitaine (LORENZ, 1992). Este último episódio depois de muitas lutas culminou na demarcação da terra indígena Andirá-Maraú/AM, 1986.

Os povos indígenas para proteger seus territórios, manter sua população e conquistar novos espaços entravam em conflito com povos indígenas inimigos. Desta disputa resultavam as guerras intertribais, nas quais se utilizavam táticas milenares e estratégias de guerra para vencer seus oponentes (LORENZ, 1992). O povo Sateré-Mawé apresentava uma rivalidade

¹¹ Citamos o autor: RODRIGUES, ARYON. Classificação do troco linguístico Tupi. Revista Antropológica. v.27/28, p. 99-104, 1986.

histórica¹² com os Munduruku, eles sempre acatavam os Sateré-Mawé de forma traiçoeira, principalmente nos roçados, matavam o chefe da família e os filhos, ficavam com as roças e com as mulheres sateré, para fazer seus filhos, continuar sua prole e se reproduzir rapidamente.

Após o contato com o não indígena, a chegada dos brancos nas aldeias sateré-mawé, a rotina dos indígenas mudou completamente, exigindo uma rápida adaptação às doenças que se proliferaram entre as famílias (TEIXEIRA, 2005). Sem imunidade as pandemias causadas por vírus e bactérias, levaram a óbitos famílias e comunidades inteiras, uma simples gripe, catapora, sarampo faziam vítimas, sendo algumas das responsáveis pela dizimação do povo Sateré-Mawé, sem falar nas doenças sexualmente transmissíveis. Em muitos casos, os indígenas nem sabiam o tipo de doenças que adquiriam depois do contato, contato de morte, que reduzia a população sateré.

Os Sateré-Mawé experientes nas guerras intertribais, também, se viram obrigados a unir força com outras populações indígenas amigas e inimigas, mestiços, caboclos, quilombolas e ribeirinhos contra as medidas opressivas e unilaterais do Estado (LORENZ, 1992). Esse episódio, conhecido como cabanagem¹³, deu origem a uma grande revolta, foi um ato de resistência, das minorias oprimidas, que lutaram bravamente até o fim, porém, foram derrotadas. As distintas populações vencidas, mais exatamente os sobreviventes se dissiparam e fugiram pelas matas, se fixando pelas margens do rio Amazonas, muitas delas ficaram em território indígena.

Os ataques contra o território sateré nunca cessaram, seja durante as guerras intertribais, na cabanagem e nesses novos tempos. Prova disso foi a mobilização do povo Sateré-Mawé em favor da proteção territorial quando souberam do plano da classe empresarial do município de Maués (LORENZ, 1992). A intenção dos empresários, por força de lei, era construir uma Estrada de Maués no Estado do Amazonas até Itaitubá no Pará. A estrada cortaria o território indígena Andirá-Maraú, dificultaria o processo de demarcação territorial e junto traria madeireiros, posseiros, mineradores, pessoas mal-intencionadas, assim, como facilitaria a entrada de drogas ilícitas e incentivaria a prostituição das indígenas.

¹² Desde tempos imemoriais existem no rio Tapajós duas tribos: uma guerreira, temível, numerosa, de homens trabalhadores e de caráter dócil que vai a escravidão, a dos mundurucus; outra guerreira também, outrora dizimada, altiva, industriosa, de caráter briosa e independente, a dos Maués. Inimigas irreconciliáveis (LORENZ, 1992, p. 29).

¹³ “Entre os Maué, é lembrado o índio Crispim Leão que no Andirá, foi destruindo e queimando a casa dos brancos e morreu no conflito da cabanagem. Frente aos soldados do Governo Central, vários cabanos fugiram na área indígena dos Maué. Na cidade de Maués, Pe. Joaquim de Santa Luzia luta ao lado de numerosos cabanos numa última tentativa de resistência à repressão do governo Central. O conflito terminou com a submissão dos cabanos em março de 1840”. (UGGÉ, 1991, p. 08).

Plano que não deu certo, porque as lideranças indígenas, convictos de seus direitos, estavam organizados e preparados para enfrentar esta medida unilateral e proteger seus territórios.

A prospecção de petróleo no território Sateré-Mawé (1981-1982) foi uma medida estatal que permitiu a invasão das aldeias indígenas sem o consentimento dos indígenas (LORENZ, 1992). O próprio Estado, por meio da FUNAI, concedeu à empresa Francesa Elf-Aquitaine o direito de fazer o levantamento e os estudos sobre o petróleo, assim, sua atuação impactou a sociedade Sateré-Mawé. As consequências penduram até o dia de hoje, a miséria do povo Sateré-Mawé, a falta de alimento, resultado do desmatamento, morte das caças, da poluição dos rios, morte dos peixes, da explosão das bombas que deixaram as terras improdutivas, o esvaziamento dos roçados, além de fazerem as indígenas vítimas de prostituição.

Estes fatos, contribuíram para fortalecer a luta das lideranças Sateré-Mawé, que já projetavam a ideia de demarcação de território. Lorenz (1992) explica que o povo compreendeu que somente com a terra demarcada poderiam continuar vivos, protegidos, com a garantia dos roçados, exercitando o direito de ter direito sobre a terra e proteger às famílias, os rios, à floresta e os animais. Destemidos e prontos a enfrentar os invasores, conquistaram, em 1986, a demarcação da Terra Indígena Andirá-Marau, no Estado do Amazonas (LORENZ, 1992). Feito histórico, sendo os primeiros povos a ter a terra demarcada e homologada.

Teixeira (2005, p. 21) explica que hoje:

O povo Sateré-Mawé habita a Terra Indígena Andirá-Marau, cuja demarcação, com extensão de 788.528 há e perímetro de 477,7 km, foi regulamentada através da Portaria publicada 06/08/1986. Essa área está localizada na região do médio rio Amazonas na divisa dos Estados Brasileiros do Amazonas (nos municípios de Parintins, 30.994 há; Barreirinha 143.044 há; e Maués, 148.622 ha) e do Pará (nos municípios de Itaituba, 350.615 há; e Aveiro, 115.253 ha). Uma parcela reduzida dos Sateré-Mawé habita, com o povo Munduruku, uma pequena área de Borba (TEIXEIRA, 2005, p. 21).

A partir deste território sagrado, os Sateré-Mawé exigem do Estado Brasileiro, participação em todos os processos que podem interferir na vida da população. Sabe-se que após tentativas de invasão e de usurpação do território Sateré-Mawé, o Governo brasileiro reconheceu, homologou e demarcou a Terra Indígena Andirá-Marau/AM, em 1986, protegendo as aldeias indígenas e, assim, garantindo a prática da cultura e das tradições (LORENZ, 1992).

Hoje, Alvarez (2009) nos relata que as lideranças indígenas contam com o apoio de suas organizações de base, do projeto guaraná, dos projetos de saúde, educação, articulado com a biomedicina, a medicina tradicional, a educação indígena e o conhecimento científico.

Portanto, enquanto guardiões deste lugar, não medem esforços para acompanhar as mudanças sociais e permanecer vigilantes na proteção territorial.

Desta forma, conquistaram por meio da mobilização coletiva, o Projeto Integrado de Etnodesenvolvimento derivado do projeto “guaraná” e o projeto de saúde indígena no Baixo-Amazonas (ALVAREZ, 2009). Lutando pela oportunidade de decidirem seu futuro. Neste contexto, foi criado o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, sigla CGTSM, em 1987, antes da constituinte de 1988, com o propósito de garantir o território demarcado, produtivo e com qualidade de vida e saúde.

Desde o final da década de 80, que os Sateré possuem suas atividades políticas exercidas pelo Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé – CGTSM, com a finalidade de aglutinar as lutas políticas e culturais na área da saúde, educação, economia tradicional, em busca da melhoria da qualidade de vida do povo [...] é uma organização, complexa e avançada, que permite gerenciar com eficácia e eficiência os relacionamentos com a sociedade envolvente a nível local, estadual, nacional e internacional, sendo muito prestigiada neste último pelo respeito e seriedade com que produz a gestão das linhas gerais de desenvolvimento sustentável na área indígena (FUNDAÇÃO ESTADUAL DE POLÍTICAS INDIGENISTA DO ESTADO DO AMAZONAS, 2002, n.p.).

Somente em 1988, os povos originários tiveram os direitos civis e políticos incorporados na Constituição Federal do Brasil. Nasce uma nova história, os povos e populações indígenas cientes dos direitos e deveres, solicitam do Estado Democrático de Direito a oportunidade de gerir seus próprios territórios. Organizados em associações, uniram-se e criam o movimento indígena do Amazonas e do Brasil, sem sombra de dúvidas, foi o início de um movimento organizado que deu frutos.

Com a terra sateré-mawé demarcada, surgiu a necessidade de criar planos de proteção, vigilância e sustentabilidade, como meio de fortalecer a economia que predominantemente vinha da agricultura. Magalhães (2005, p. 57) enfatiza a proposta de ações governamentais, na parte dos povos indígenas, nº 235 que diz:

Apoiar e assessorar as comunidades indígenas na elaboração de projetos e na execução de ações de etno-desenvolvimento de caráter sustentável”. Os líderes Sateré-Mawé cientes das propostas de governo, para incentivar as políticas de proteção das Terra indígenas, criaram em assembleia geral o “Projeto Guaraná” (MAGALHÃES, 2005).

Serrão (et al, 2017, p. 99) atribui aos Sateré-Mawé os créditos pela disseminação da cultura do guaraná. Destacando a agricultura que respeita a natureza, protege a biodiversidade, não utiliza produtos químicos, fertilizantes ou agrotóxicos. A agricultura

orgânica que defende os Sateré-Mawé, proporciona vitalidade, força e saúde, assim sendo, tem-se o início o Projeto Integrado de Etnodesenvolvimento:

Historicamente foram os Sateré-Mawé que disseminaram a cultura do guaraná pela Amazônia, primordialmente como elemento social, cultural e alimentar, desenvolvendo uma verdadeira territorialidade no uso da terra, das técnicas e da produção. Essa territorialidade é marcada ainda pelo significado e pela história que tem o guaraná enquanto atividade de trabalho e patrimonial cultural (SERRÃO et al, 2017, p. 99).

Desta trajetória histórica, o povo Sateré-Mawé territorializa o guaraná, que se torna símbolo de vida e de proteção do território indígena. O guaraná projetou elementos identitários que ultrapassou os limites das aldeias e chegou à instância da comercialização, que, ao mesmo tempo, defendeu a vida e a valorização cultural. Desta maneira, propiciou a consolidação do projeto guaraná. Figueroa (2016, p. 77) complementa:

Durante os anos 1980, tanto na oficialização pública da sua organização política, sob a forma de um Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM), como na disputa por financiamento de projetos comunitários de produção e comercialização, mediante a parceria com organizações empresarial e governamental. Tem sido o eixo para a construção de um alinhamento com paradigmas de autonomia, sustentabilidade socioambiental, cultural e comércio justo [...] chegaram (não por fim) durante os anos 90 e os transcorridos nestes séculos, ao que denominamos como Projeto Integrado de Etnodesenvolvimento, de produção e comercialização diferenciada do seu Waraná nativo direcionando inicialmente para o mercado internacionais, apostando em garantir padrões étnicos, ecológicos, sociais e culturais (FIGUEROA, 2016, p. 77).

Figueroa (2016) destaca que o Projeto sustentável possui um significado valioso, sagrado, identitário e cultural. No início, dentre seus objetivos e metas estava: Preparar caminhos para a formação de novas lideranças, formação de professores, técnicos de enfermagem, enfermeiros, médicos, antropólogos, advogados etc; minimizar a migração para as cidades vizinhas como Parintins, Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués e Manaus, pois o motivo da migração sempre foi a busca por melhores condições de vida, de escola e de atendimento à saúde (FIGUEROA, 2016).

Em 1990, o povo Sateré-Mawé, por meio da Ameríndia Cooperation¹⁴, presencia os primeiros passos para a implantação do projeto de saúde indígena (CASTEJÓ, 2001). A ideia foi aliar a biomedicina com os conhecimentos dos indígenas sobre a medicina tradicional. Neste período, foi construído o plano de organização dos Polo-Base, que se confunde com a própria criação dos Polos-Base, que funcionam até hoje na Terra Indígena Andirá-Marau/AM.

¹⁴ Relatos de Cristina Alvarez que pode ser encontrado: CASTEJÓ, Núria et al. Explica'ns la teva vida. Televisió de la Catalunya. Barcelona: Edicions 62, 2001.

A Ameríndia manteve uma boa relação com Associação Indígena Sateré-Mawé AISMA, prestando relevantes serviços ao povo Sateré-Mawé durante dez anos, de 1990 até 1999. Ela foi responsável por cuidar da saúde do povo Sateré-Mawé, período em que gerenciou o convênio do projeto de saúde indígena em conjunto com o ministério de saúde. Pode-se dizer que o projeto da Ameríndia foi o embrião, que facilitou a implementação no Baixo-Amazonas do Distrito Sanitário Especial Indígena, localizado em Parintins, da Secretaria Especial de Saúde Indígena – Dsei/SESAI, que na atualidade utiliza os mesmos pontos estratégicos idealizados pela Ameríndia.

1.2 Aldeia de Ponta Alegre, Barreirinha, Amazonas.

A presente pesquisa teve como *locus* de estudo a aldeia indígena de Ponta Alegre¹⁵ no Rio Andirá, no território Andirá/Marau, no município de Barreirinha/AM, edificada sob o desenvolvimento da política indígena e processos de construção da identidade étnica sateré-mawé. Investigando a gênese do local de estudo, os dois fatores inter cruzam-se, em muitos momentos indissociáveis e, até mesmo, confundidos, considerados como iguais, ambos sustentados pela existência um do outro. Logo, a descrição histórica dos agentes sociais, fortemente marcada pelo sentimento de pertença ao povo Sateré-Mawé, proporcionou sutilmente a formação de uma unidade agregadora dos sateré, acolhedora do mito sagrado de origem, em outra face tornou-se o ambiente de contato, de negociação, de diálogo, a fortaleza de resistência.

O conceito de “política indígena sateré” trabalhada na pesquisa e utilizada na análise do contexto relacional de diferentes atores sociais locais e externos vem caracterizar o diálogo e a negociação, enquanto ferramenta de defesa (ALVAREZ, 2009). Não têm nenhuma relação com a política partidárias ou assuntos afins, que infiltrados nas sociedades capitalistas evidência as lutas de classes, entorno do capital financeiro. Neste caso, a comunidade indígena, ponto de encontro de tensões e conflitos sociais, representa a aproximação entre

¹⁵ Uggé (1993) relata que é o lugar onde os anciões narravam as histórias do povo Sateré-Mawé: “a gente experimentou escutar a narração da origem da tribo, feita pela índia Maria Lopes Trindade, de Ponta Alegre, no Rio Andirá, envolvendo várias épocas e anos diferentes” (UGGÉ, 1991, p. 16). Segundo Paiva (2018) “a criação de Ponta Alegre deu-se no início do século XX, era habitada por indígenas Sateré-Mawé, que se deslocaram do alto Andirá, conhecido como Andirá Velho para o baixo Andirá, devido à abundância da caça e da pesca e outras necessidades básicas a sua sobrevivência. A localização é privilegiada, devido a posição geográfica, pois é uma área que torna viável a entrada e a saída das embarcações” (PAIVA, 2018, p. 30). Descrição mais recente da aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá: “Ponta Alegre tornou-se um profícuo ambiente de contato, de negociação, diálogo, de fortaleza e de resistência, por ser ambiente dominal ensejado em complexidade multifacetada, dando o tônico necessário para o desenvolvimento de uma política indígena, no caso, uma cosmopolítica” (SATERÉ *et al.*, 2020, p. 67).

dois lados opostos, desta convergência de posições, as atividades encaminhadas tendem a compreender as ideias oposicionistas e de imediato mobilizar esforços na tentativa de minimizar seus impactos (SATERÉ *et al*, 2020).

Neste ambiente criado (apropriado), o grupo étnico Sateré-Mawé vive sob a perspectiva própria da cultura, elemento necessário no desenvolvimento da política indígena, imprescindível na ampliação dos *modos operandi* em processos comunicacionais internos, alternativa viável a fortalecer a união na unidade (SATERÉ *et al*, 2020). Assim, a política interna dos Sateré-Mawé construída a partir da colaboração de diferentes famílias, indica a ausência de um modelo de sociedade homogênea e harmônica, fortemente divulgada, inter-relacionando-se com a diferença, mostra a versatilidade vigorosa nos embates (ALVAREZ, 2009). Portanto, a comunidade indígena local, lugar de interação dos atores sociais indígenas, revela realidade amistosa, peculiarmente propiciada pela socialização entre (o tuxaua, o/a jovem, a mulher, a criança e o pajé etc.) em coalisão com as instituições ocidentais (escola e igreja). Este último foi uma imposição ocidental, que ocupa espaço entre os ameríndios e paulatinamente recebe novas características no sentido de defender os interesses dos participantes.

Consequentemente, o grupo étnico Sateré-Mawé regido pela política indígena local, posicionar-se de acordo com a estrutura construída nas bases do convencimento, do carisma das lideranças natas, que recorrer ao diálogo como recurso de luta, argumento que manifesta o Sateré como ser político (ALVAREZ, 2009). O poder político é centrado no tuxaua, que tradicionalmente é do clã lagarto de fogo, configura o grupo étnico Sateré-Mawé, diante dos demais clãs díspares que o constitui. A relação de subalternidade dos demais clãs entre si, foi uma estratégia de proteção, utilizada contra as formas de opressão e adversidades que os assombrava. O líder sateré-mawé, segundo Alvarez (2009), é fruto de um processo histórico, internamente representa a ordem, respeito, proteção, trabalho e a continuação da prática tradicional. O tuxaua, chefe político, que não é eleito pelo voto, mas nasce líder, exerce a função dos ancestrais, baseado no princípio do conhecimento o *waraná*, o seu trabalho sempre foi desempenhado no grande barracão no centro da comunidade de Ponta Alegre, antes sem nomeação, atualmente denominado “Itelvino Miquiles” (SATERÉ *et al*, 2020).

A política indígena local disseminada de seus líderes a partir de um ponto de referência perpassa os atores sociais indígenas e instituições ocidentais, impostos aos indígenas, situando as suas atuações ideológicas acima deles, porque desconstrói seus primeiros objetivos e passa a moldar de acordo com demandas sociais ameríndias

(ALVAREZ, 2009). Logo, o diálogo interno e intercultural ganha força com a sociedade não indígena e culmina com a construção constante da identidade étnica Sateré-Mawé.

A sociedade indígena construída de pessoas e reunidas em famílias, ficou distante, até bem pouco tempo, do sistema da sociedade não indígena, que é organizada em classes sociais, sustentada em conceitos de classe superior e inferior. Neste contexto, a comunidade indígena, têm o diálogo e as negociações como premissa primordial, meios pelos quais podem convencer as pessoas a realizarem determinadas atividades, a viver de uma maneira diferente, acreditar em algo, a praticar ações coletivas ou individuais, por meio de intensas negociações, disseminadas pela cultura e tradição (SATERÉ *et al*, 2020). Logo, a política indígena sateré analisada neste estudo, aponta para arte de persuasão, consolidada entre pessoas, instituições, coexistentes no mesmo lugar, mas com propósitos diferentes.

A construção política dos Sateré-Mawé advém de inúmeros desafios, superados cotidianamente entre dois lados inevitáveis, o da vitória e o da derrota. Pensar o processo de contato, mescla dos fatos importante, a opressão e a autonomia (ALVAREZ, 2009). Segundo Lorenz (1992), na história dos Sateré-Mawé, o primeiro contato acontece, em 1669, com as missões religiosas, resta avaliar o impacto que isso causou entre os indígenas, que deveriam optar, em cultivar a cultura e assimilar a doutrina religiosa. Dividiu o povo e dentro da estrutura social houve resistência a incorporação de novos hábitos e costumes. O protagonismo nasce a partir do momento que envolto do sentimento de liberdade (nem todos), contestaram a supremacia da opressão, estabelecendo verdadeiros refúgios nas cabeceiras do Rio Andirá, construindo *sítios* distantes, inacessíveis e pouco explorado por mãos humanas. Ali, permanecem seguros vivendo das dádivas, que a natureza em toda sua soberania os oferecia de melhor.

Segundo Figueiroa (2016), os Sateré-Mawé descobriram a planta silvestre *Paullinia cupana*, com propriedades energéticas e de valor comercial. Planta bastante procurado pelos não indígenas, movidos na efervescência do lucro proporcionado pelo sistema capitalista, se aproximaram das comunidades indígenas, com objetivo de realizar o escambo, primeiro modelo de comercio, que incidia em fazer a troca de guaraná com objetos de valor em troca de mantimentos, demandada pelos indígenas. Enquanto, o guaraná dos Sateré possuía valor comercial nos centros urbanos. Nas comunidades indígenas, segurava a reprodução da cultura, tinha valor cultural, intrinsecamente revelava o princípio do conhecimento, a própria existência do grupo étnico, o que positivamente transcendeu a questão social, econômica e política.

Com a aproximação de inúmeros comerciantes não indígenas os famosos regatões, depois tornam-se patrão, ficou visível, a entrada de novas pessoas em busca de conseguir matéria-prima de valor comercial, a ordem do momento fixava-se na exploração da natureza sem qualquer controle ou planejamento (LORENZ, 1992). A incessante demanda do mercado, propositalmente camuflou o tratamento que os Sateré-Mawé dispensável à sua terra indígena, considerada sagrada, morada dos seus ancestrais, cuidavam respeitosamente da mãe-terra, a exemplo da história no Rio Andirá, pode-se citar uma das mais antigas comunidades indígenas o “Araticum Velho”. Os antigos sateré constituíram famílias que se deliciaram, em outros tempos, dos recursos naturais necessários à manutenção da vida, neste lugar. É notório vê a terra indígena como aliada no fortalecimento político indígena, distribuídos em vários *sítios* onde predominou a agricultura, os processos socioculturais, a reprodução da mitologia, da moradia, esse modo de viver e fazer à história, ainda está muito presente nos discursos atuais das lideranças indígenas sateré-mawé nas deliberações de grandes decisões.

Ratificando a proposta do que foi discutido na apresentação do trabalho, em que o diálogo sempre esteve presente na cultura sateré-mawé, representada pela “palavra”, o diálogo também ficou configurado como fator político. Figueroa (2016) argumenta que, por meio dela, os Sateré-Mawé conquistaram seu próprio território, usando a palavra, o ente sobrenatural, na figura de uma mulher com poderes mágicas, chamada Oniawasap’i¹⁶ eternizou as palavras de autoridade, que postulava o guaraná como fonte de sabedoria, seria procurado por muitas pessoas do mundo todo. A partir da política indígena alicerçado no diálogo palavra/guaraná, foi responsável pela negociação dos Sateré-Mawé no relacionamento com a sociedade não indígena e o seu posterior deslocamento das cabeceiras do rio, dividido seu território em três grandes localizações geográficas: baixo, médio e alto Andirá.

A história de Ponta Alegre tem origem no Alto Andirá, praticamente sua primeira população oriunda das comunidades indígenas de Terra Preta, São José e cabeceira do rio Sapucaia Grande, mostra a concentração da população vivendo no centro das florestas, nas cabeceiras do rio do Alto Andirá, distantes de centros urbanos (ANDRADE et al, 2016). Antes da constituição da comunidade, o lugar, concentrava uma paisagem exuberante, bem-marcado pelo verde da mata, a areia da praia e a cor escura do rio. Foi, também, sempre o

¹⁶ Oniawasap’i - é a mãe do guaraná, ela possuía o dom da palavra, conhecimentos sobre as plantas medicinais, animais e história do lugar. É dona do Paraíso “noçoquém”. O mito de origem do guaraná que tem a mulher como protagonista central, indica a presença do princípio feminino que incentiva e mantém a cultura. O ritual do sapó, no ato de ralar, é uma tentativa de invocar a presença de Oniawasap’i, seus saberes e conhecimentos, que simbolicamente são consumidos pelos Sateré-Mawé.

ponto de trânsito e descansos dos viajantes indígenas, área de caçadores, de famílias que cultivavam o roçado temporariamente.

Certo dia, os Sateré-Mawé, percebendo a importância do lugar estratégico, incentivaram-se mutuamente para a construção de uma comunidade que fosse aos princípios somente de sateré, isto é, apenas do clã Sateré. A fundação da comunidade indígena, a princípio muda todas as formas de dialogar com os não indígenas, que passam a ver Ponta Alegre como a porta de entrada na Reserva indígena Andirá-Marau (ANDRADE et al, 2016). Uma vez instituída aumenta o fluxo de contingente de pessoas, transitando entre as cidades circunvizinhas e o rio Andirá, bem como torna-se receptora de famílias indígenas do Alto Andirá, que pensaram a fixar residência, construindo casas e roçados. A vida comunitária baseava-se em ajudar outros moradores sem pedir nada em troca, sem remuneração salarial, os trabalhos de pequeno e grande porte dependia dos famosos *puxiruns*.

Andrade (*et al*, 2016) comenta que a comunidade indígena de Ponta Alegre¹⁷, no início de sua criação, recebeu vários nomes, como Andirá, Muira Apara¹⁸ (Pau d'arco), Wempo Epi (Ponta Alegre). Respectivamente, o nome Andirá deriva da língua *nheengatu* devido à presença considerável de morcegos, todas as manhãs próximo à beira do rio, passando a impressão de tarem tomando banho; Muira Apara significa acentuada espécie de madeira predominante na região, madeira de lei de valor comercial, explorada por madeiros; Wempo Epi significa, em língua materna sateré-mawé, uma “ponta”, local onde as pessoas residentes no local manifestavam hospitalidade aos visitantes, envoltos em uma aura de felicidade e alegria. Por fim, o não indígena com dificuldades de pronunciar o nome correto, optar pela tradução na língua portuguesa, então, chamar a comunidade indígena de “Ponta Alegre” (ANDRADE et al, 2016).

Sateré (*et al*, 2020) relata que a comunidade indígena de Ponta Alegre – C.P.A, é bilíngue, está situada à margem direita do Rio Andirá, sentido cidade/reserva indígena Andirá-Marau. Considerando a entrada no rio Andirá, ela é a quarta comunidade. Existem 62 comunidades sateré-mawé: Boa Fé, Guaranatubá, Nova Galileia II, Nova União, Nova Vida II, Ponta Alegre, Vila Miquiles, Araticum, Bem-ti-vi, Boa Vista, Castanhal, Fé em Deus, Molongotubá, Nossa Senhora de Lourdes, Nova Sateré, Nova Vida, Prosperidade, São Bento, Vida Feliz, Vila Miriti, Vila Tabatinga. Reúnem pessoas da própria etnia e clãs díspares. Souza et al (2010, p. 35) registrou a existência de 96 famílias, 343 pessoas, incluindo

¹⁷ Comunidade indígena dos índios Maués mencionada 1930 por Nunes Pereira (1954, p. 7); Uggé (1991, p. 16) e Alvarez (2003, p. 10). Foram pesquisadores que identificam e descreveram mesmo que parcialmente a aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá.

¹⁸ Muira Apara, é a tradução de Pau d'arco na língua geral Nheengatu.

indígenas e não indígenas. Dados de (2018) fornecidos pela Distrito Sanitário Especial Indígena, localizado no Município de Parintins, da Secretaria Especial de Atenção à Saúde Indígena Secretaria Especial de Atenção à Saúde Indígena SESAI/Dsei/Parintins-AM, mostram que existem 205 famílias e 868 pessoas em Ponta Alegre. Dados mais recentes registrados na Ata da reunião da aldeia de Ponta Alegre apresentam 250 famílias¹⁹ em Ponta Alegre. De acordo com Andrade et al (2016, p 21), “o povoamento que hoje se chama Ponta Alegre foi construído por várias famílias vindas de lugares diferentes [...] dos Alto Andirá, conhecido como Andirá Velho, e das cabeceiras dos igarapés Manjuru, Miriti, Urupadi, Marapatá e Taracú”. As famílias Sateré migraram do centro das floretas, desceram o rio Andirá, construíram C.P.A próxima ao contexto urbano do município de Barreirinha, Parintins e Maués - AM. Há bastante migração para estes municípios, o deslocamento responde a fortes pressões de contato mantidas pelo extinto Serviço de Proteção ao Índio SPI, atual Fundação Nacional do Índio FUNAI, missões religiosas, regatões e epidemias. “[...] as aldeias Araticum velho e Terra Preta, ambas situadas na cabeceira do Rio Andirá, foram polos dispersor das atuais vinte e três aldeias encontradas nas margens deste rio” (LORENZ, 1992, p. 24).

Sateré (*et al*, 2020) destaca que, no passado, algumas famílias se juntaram para constituir uma nova comunidade, entra em cena o senhor Amaro, que faz o convite ao filho da comunidade indígena São José, o senhor Francelino Gregório de Souza. A fama do senhor Francelino corria entre os parentes com um homem sábio, centrado no trabalho, favorável à união do povo, assumindo sob o consentimento de sua família e dos demais, o posto de capitão geral do rio Andirá, tão bem conhecido como Capitão França. Também tiveram o privilégio de coordenar a comunidade os líderes na seguinte ordem: kapi Benevite, o tui’sa Antônio, tui’sa Antônio Alexandre, tui’sa Itelvino Miquiles, tui’sa Antônio Miquiles, todos sem exceção foram do clã Sateré e sua sucessão recaía sobre outro Sateré. Situação modificada devido à recusa da filha do tuxaua Itelvino Miquiles e de netos do sexo masculino assumir a patente do líder. Diferente de outros tempos, em que o tui’sa era aclamado, o atual tui’sa local Héilton Barbosa (clã *Nag’p* Caba), não seguiu a tradição, ou seja, ser liderança

¹⁹ Dados da Ata de reunião da comunidade de Ponta Alegre Rio Andirá, 2019. Esse aumento se dá pela união de jovens casais que ficaram juntos por iniciativa própria, tiveram filhos precocemente ou foram orientados pelos pais a casarem para cuidar de seus filhos. Durante a pandemia da Covid19, durante os meses de fevereiro e dezembro de 2020, a aldeia ficou com 150 famílias, algumas famílias foram para a cidade e outras para comunidades mais distantes, no Rio Marau, nas cabeceiras do Rio Andirá. Portanto, o Povo Sateré-Mawé faz parte do universo indígena, da diversidade indígena, sendo que em 2010, o Censo Demográfico do IBGE registrou 305 povos distintos, 274 línguas e aproximadamente 900 mil indígenas, sendo que 64% viviam em áreas rurais (IBGE, 2010). No censo demográfico de 2022 (IBGE, 2022), foi registrado no Brasil 1.693.535 indígenas e no Amazonas 490.854 indígenas.

porque foi passada pelo seu pai. A família do Sr. Héilton, segundo a tradição de suas famílias, são responsáveis em cantar músicas do ritual da tucandeira, logo, não é descendente de liderança nata e chegou ao posto de tui'sa por meio de uma votação, isto é, eleição comunitária. Situação que não agradou os líderes tradicionais. Assim, a aldeia tem além das lideranças tradicionais outras lideranças²⁰. No início de dois mil, após um ataque fulminante do coração (taquicárdico), morreu o Capitão Zezinho (José Ferreira de Souza), 74 anos, filho mais velho do Capitão França, assumindo a função do pai, posteriormente o senhor João Ferreira de Souza, filho casula do Capitão França, o Capitão João Sateré, 63 anos, que coordenou Ponta Alegre e o Rio Andirá em conjunto com o tuxaua geral Amado Menezes, 62 anos, (genro do ex-tui'sa Itelvino Miquiles). Parceria que terminou, em 2020, quando o tuxaua geral morre vítima da SARS_Cov_2²¹, aos 64 anos de idade. Com a morte do tuxaua geral Amado Menezes, as lideranças indígenas Sateré-Mawé decidem por votação eleger o neto do antigo tuxaua geral Zuzu, sr. Valmor Miquiles, 34 anos, da aldeia de Umiritubá, ao posto de tuxaua geral. Dentre as lideranças, em seu tempo, a capitão França destaca-se pela dinâmica do trabalho na comunidade, que aconteceu de formar harmoniosa, entre o capitão (que era geral e local) e o tuxaua local.

Sateré (*et al*, 2020) continua relatando que rapidamente a C.P.A recebeu o *status* de centro, sendo depositária da confiança das comunidades adjacentes, reforçado por dois motivos importantes: primeiro evidencia o sujeito Sateré bilíngue, dominando a língua portuguesa e indígena, sendo que os antigos, apesar do contato, apenas falavam o sateré, o que dificultava a comunicação e o entendimento; segundo, facilidades nas negociações com as sociedades não indígena. Então, antes de qualquer pessoa entrar na reserva indígena, tinha que pedir permissão das lideranças de Ponta Alegre, tal medida vigorou por muitos anos, o que controlava o trânsito de ir e vir, impedia a exploração de sua gente e de seus recursos naturais. Portanto, a figura do tuxaua e capitão geral da Terra Andirá-Maraú, ambos foram importantes nas decisões de grandes projetos que beneficiava o povo Sateré-Mawé. Assim, atualmente, seus descendentes fazem parte das associações indígenas, Associação dos KAPI e das Lideranças Tradicionais do Povo Sateré-Mawé do Rio Andirá KAPI (fundada em 2020),

²⁰ Além da figura do tuxaua, na aldeia, tem a presença do Capitão Geral do Povo Sateré-Mawé, do Presidente do Conselho Local/CONLOSI/Dsei/SESAI, Presidente do Distrito de Ponta Alegre. Pelo Distrito Sanitário Especial Indígena, sigla Dsei, localizada na cidade Parintins, é considera Pólo-Base PB, no Rio Andirá. Além, da figura de um conselheiro local, existe também o presidente do conselho do PB, ambos são eleitos a cada dois anos. No Rio Andirá tem-se 04 PB, Ponta Alegre, Araticum, Vila Nova e Kuruatubá.

²¹ Matéria jornalísticas publicada por, MARQUES, Patrick. **Líder indígena de aldeias Sateré-Mawé morre no AM após 23 dias internado com Covid-19**. 16/10/2020. Acessado em 20/03/2023. Link <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/10/16/lider-indigena-de-aldeias-satere-mawe-morre-no-am-apos-23-dias-internado-com-covid-19.ghtml>

Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé - CGTSM (fundada em 1987) e têm o diálogo aberto com as instituições não governamentais ONG's, Estado brasileiro por meio de suas instituições indigenistas – Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI e de saúde, Secretaria Especial de Atenção à Saúde Indígena - SESAI.

A aldeia de Ponta Alegre continua em construção, “comportando família Araújo, Vieira, Carvalho, Ferreira de Souza, Reis, [...] Oliveira, Pereira, [...] Barbosa, Calixto, Pereira dos Santos, Lima, Lopes, Menezes, Cabral e outros” (ANDRADE et al, 2016, p. 16). As modificações podem ser vistas em vários aspectos, as casas antes, a maioria de palha, cobertas de caranã, de piso batido, dá lugar a construções de madeira mescladas com alvenaria, cobertas com brasilite. Os longos caminhos deram lugar a ruas parcialmente de concreto: a rua da frente chama-se Pau D’arco, a travessa do lado da igreja católica e barracão da aldeia, chama-se Itelvino Miquiles; a travessa do lado da escola Rosa Cabral, chama-se Calixto; a rua por trás da igreja católica, chama-se Mimitiúbá; a rua na frente do posto, chama-se Alfredo Barbosa e a rua por trás do posto de saúde, limite com o campo de futebol, chama-se dos Pajés. A escola que funcionava no barracão de palha e chão batido foi transferida para prédio de alvenaria com salas pintadas e climatizadas.

Algumas famílias recentemente, por meio do programa do Governo Federal “Luz Para Todos”, tiveram acesso à energia elétrica vinte e quatro horas por dia, à televisão, ao jornal, às novelas, à influência externa da mídia, antes do Luz Para Todos, não que não tivesse, mas antes era limitado pelo motor a diesel ou gasolina. Apesar das mudanças visíveis, o modo de trabalho do tuxaua e demais lideranças ainda estar alicerçado na oralidade, na transmissão dos mitos, dos rituais e dos conhecimentos tradicionais. O grupo étnico, cercado de espiritualidade, não deixa de utilizar a planta do guaraná, pois, ali repousa sua memória e história. Uggé (199, p. 16) enfatiza a importância das narrações mitológicas, “as narrações mitológicas e os símbolos revelam um povo tribal. Sabemos da importância do mito como valor a ser representado no espaço, no tempo e nas pessoas que hoje vive na tribo”.

Uggé (1991) continua argumentando, as pessoas mais idosas são detentoras das histórias indígenas, baseadas nas experiências dos *nag nia* (anciões). A narração aciona a memória histórica, que emerge repleta de informações fundamentais para o amadurecimento do sujeito Sateré, moldando seus pensamentos e opiniões a partir do mundo que o cerca. Deste modo, o passado distante retorna e permanece vivo no presente, os jovens recebem as informações, as experiências no dia a dia, prosseguindo o ciclo de construção, reinvenção e utilização dos saberes tradicionais.

Justamente, por isso, que é necessário compreender a comunidade local, que resulta das intensas interações dos atores sociais indígenas incluindo (tuxauas, crianças, jovens, idosos, etc.), instituições dos *karaiwas* ocidentais (escola e igreja), dando margem a sua atuação com consciência e conhecimento de causa. Neste cenário, a identidade indígena assume a ideologia política, unindo o útil ao agradável, interligados pela tradição, os atores sociais indígenas locais, influenciam a estruturação social do grupo étnico, cada segmento apresenta uma identidade, algo que o diferencia. A diferença de papéis sociais, trabalha inconscientemente e conscientemente os acordos que cada indivíduo sateré, projeta e executa. Cada ação não é neutra, mas aciona internamente as negociações com sentido a defender seus interesses, literalmente a política indígena vem reforçar essa ideia. Logo, a ideologia política indígena local sateré atua na esfera dos atores sociais indígenas e nas instituições ocidentais. Antes do contato com o branco, já existia uma dinâmica de comunicação, após, o contato aperfeiçoou-se o intercâmbio de informações entre seus iguais e agentes externos a cultura Sateré, “a presença constante de não indígena no local fez com que Ponta Alegre se conformasse como uma aldeia diferenciada. Famílias não indígenas estão presente na vida cotidiana da comunidade desde a fundação do povoamento” (ANDRADE et al, 2016, p. 14).

Desde cedo, o indivíduo Sateré aprende a articular os conhecimentos adquiridos com o propósito de impor e defender seus direitos. Analisando a trajetória social dos jovens sateré da comunidade de Ponta Alegre, pode-se perceber a expressão da política indígena local por meio do ritual da tucandeira, que pode acontecer anualmente, antecedendo ou durante o tempo de colheita dos roçados. A tradição, como campo de atuação, registra a experiência de dor e do sofrimento do iniciado. Durante o ritual, situado no centro do grande Barracão “Itelvino Miquiles”, o indígena dialoga com a comunidade, faz acordos, apresenta publicamente a identidade do sexo masculino. A transição de adolescente à fase adulta, não é neutra, pois manifesta o desejo íntimo e pessoal do indivíduo de participar e ser aceito pelo grupo étnico, a incorporação aqui retratada, menciona o papel que vai exercer na comunidade a partir da saterização consumada pelo ritual da tucandeira, que é diferente das mulheres, isso não quer dizer, que são melhores que as mulheres.

A mulher Sateré expressa a política indígena local, em várias situações, uma acontece na história de Oniawasap’i, outra no ritual da moça nova e não menos importante, nas reuniões do tuxaua no preparo do sapó. A atuação da mulher indígena não é neutra, mas cercada de ideologia política, o protagonismo nasce no silêncio e nos detalhes, aliás, ela possui a matriz geradora de tudo, o início, a força uterina. “A mulher aparece como chave

central, uma força capaz de atos grandiosos que fundam não só os seres vivos, mas também todo o sistema moral e estético do povo” (TORRES, 2013, p.91).

Segunda Torres (2013) além da figura masculina, destemida, disseminadora de um modelo patriarcal, em que o pai domina e a família gira entorno de seus conselhos. Coexiste outra realidade possante, vibrante, colorida, de papel indispensável ao povo, que é a mulher, de cunhatãs e jovem aprendem ocupar seus espaços de forma brilhante. A jovem sateré expressa a política indígena local, no ritual da moça nova, uma vez menina ganha corporeidade na posição de *maná* (mulher). A tradição, neste caso, celebra o selo da fertilidade, é a transição ao *status* de mulher, que é cercado de sofrimento da adolescente, isolada e confinada numa casa seus pais, uma experiência individual, em processo de resguardo, comendo alimentos selecionados, que possam beneficiar a sua estrutura física e mental (TORRES, 2013). Representa a ação destituída da neutralidade, pois, silenciosamente, dialoga com a comunidade, faz o acordo, pois tem o desejo de ser aceito pela comunidade, sinalizando ser uma boa esposa, uma boa filha, obediente, preparada para enfrentar os desafios da vida.

A mulher sateré tem o valor inestimável na construção do grupo étnico, na comunidade, nas reuniões no grande barracão “Itelvino Miquiles”, nos encontros casuais, na intimidade da casa, tem o lugar insubstituível no preparo do sapó. Assina-la Torres (2013, p. 92) que “O sakpó, bebida derivada do guaraná, tem princípio feminino”. A mulher Sateré tem domínio da técnica, faz o bom sapó, consumido no decorrer do diálogo. Para Discorre Figueroa (2016, p. 63), “O cuidado na preparação fica por conta da ‘aguadeira’, que hidrata o guaraná (*ahayp pehat*), sendo originalmente a mulher [...]”. Portanto, silenciosamente atrás do preparo do sapó, a política indígena local, atribui à mulher a posição que ocupa, que não é de neutralidade, mas sim de ação, de alguém que interfere no meio social onde vive, vai além de simples função, perfaz ritualística norteadora dos planos coletivos do povo.

Um personagem bastante interessante que é modelo de comportamento, identidade, valores e crenças, atuante na comunidade pode ser chamado de xamã ou *pai’ni*. O pajé faz a pajelança, o remédio tem o dom da cura, conhece as plantas medicinais e, muitas vezes, recorre ao plano espiritual, em busca de cura de enfermidades. O trabalho que desempenha tem valor social. “A pajelança ajuda os índios nos tratamentos das doenças físicas e emotivas, conserva os costumes tribais e mantém o respeito e confiança nas tradições em favor da sobrevivência espiritual e animista do grupo” (UGGÉ, 1991, p. 14). Os indígenas acometidos de feitiço, prejudicados, temendo a morte, recorriam ao clã cobra. “[...] os *Sateré* seriam bons tuxauas, os *Gavião Real-Real* seriam bons guerreiros, os *ywania Moi* – cobra seriam bons

painis – pajés – e assim por diante” (ALVAREZ, 2009, p. 18). O *pai’ni* de Ponta Alegre não está incluso nos trabalhos do “Mini-Posto de Saúde Capitão França”, no entanto, os funcionários da saúde respeitam seu trabalho e têm consciência de sua importância na comunidade. O mini-posto de Saúde funciona 24 horas, contando com a presença de um médico, enfermeiro, técnico de enfermagem, agente indígena de Saúde e um interprete sateré. Existe a parceria entre Secretaria Especial de Atenção à Saúde SESAI/Parintins AM e a Prefeitura Municipal de Barreirinha. O posto “Francelino Gregório de Souza” homenageia uma grande Liderança Tradicional Indígena do Povo Sateré-Mawé, na figura de Capitão França, que protagonizou várias lutas em defesa dos direitos do Sateré-Mawé. Era homem honrado, que dedicou a sua vida a educar seu povo no plano material e espiritual. Logo, a atuação do pajé na comunidade não é neutra, mas carregado de intenções subjetivas, pois não é qualquer indígena que pode ser considerado pajé, fator que implica na política interna local, pois a função hoje do pajé nas aldeias indígenas é encontrar soluções para os problemas e combater as enfermidades humanas.

De outro lado, a divisão requerida neste estudo, meramente didática, pois, na prática, dificilmente fica visível o tradicional ou incorporado. Mas por estar presente contribuiu na formação identitária dos agentes sociais da comunidade de Ponta Alegre, ratificando os argumentos proposto na pesquisa, em que a identidade da pessoa ou de determinadas populações se faz na diferença. Assim, na oportunidade, entende-se que a escola não faz parte da cultura, foi introduzida com o objetivo de domesticar os indígenas, ter o domínio e acesso ao seu universo. Por muito tempo, atuou ancorado nos projetos de dominação e assimilação. As instituições de ensino concentraram-se em perpetuar as ideias da sociedade ocidental e fortalecer a língua portuguesa nas comunidades, outra, que até hoje, as escolas inserem no calendário escolar o momento cívico, com objetivo de gerar no interior de cada aluno o sentimento de patriotismo, de povo, de nação brasileira.

Os primeiros professores em comunidades indígenas eram servidores da SPI que trabalharam na escola Federal “Capitão França”; em seguida, foram defensores da igreja católica da Diocese de Parintins AM “Escola Cristo Rei” (SATERÉ *et al*, 2020). Com a desativação das duas escolas, hoje, funciona a Escola Municipal Professora Rosa Cabral, cujo quadro profissional é de 95% de professor indígena com graduação, os demais têm normal superior e Pirayawara²². A escola ainda não foi reconhecida, de fato e de direito, como escola indígena pela Lei Orgânica do Município de Barreirinha-AM. Funciona de manhã, tarde e

²² Projeto educacional da Secretaria de Educação do Estado - SEDUC, voltado ao magistério indígena, a nível de ensino médio, com habilitação para assumir a sala de aula nas escolas da aldeia.

noite, atente aos alunos de maternal até o Ensino Médio, com ensino regular e tecnológico, parceria entre Município de Barreirinha AM e Secretaria de Educação do Amazonas SEDUC.

A escola Municipal Professora Rosa Cabral, assim conhecida, é uma homenagem a uma mulher, não-indígena, que foi professora, curandeira, parteira, que trabalhou voluntariamente na comunidade, durante vários anos. Ela foi fundada na data alusiva aos povos indígenas, dia 19 de abril de 2000 (SATERÉ *et al*, 2020).

Os indígenas cientes das possibilidades que a escola tem enquanto espaço de construção de conhecimentos, sabendo que naquele ambiente tinha potencial de crescimento intelectual. Impossibilitados de frear os novos desdobramentos e influências da sociedade urbana, incorporou a escola no seio da comunidade indígena e passou a modelar seus objetivos de acordo com as demandas e necessidades própria da comunidade, não foi fácil, porque, antes, os responsáveis todos não indígenas, disseminaram suas ideias como verdadeiras (SATERÉ *et al*, 2020). De dominador passou ao *status* de espaço de afirmação cultural e identitária, os hábitos e costumes passam a fazer parte dos dias letivos. Além da língua portuguesa, incluiu-se as disciplinas de língua sateré-mawé, arte, formas próprias de educar e atuação de professores indígenas sateré-mawé na sala de aula.

A política indígena desenvolvida na escola tem o propósito de reinventar uma escola de fato indígena, que respeite a cultura, que os projetos e objetivos sejam construídos a partir da realidade, mesmo com leis favoráveis, que mencionam o reconhecimento de escola indígena, a rubrica existe, mas não é efetivado, funcionando até o presente momento escolas rurais dentro de Tis (SATERÉ *et al*, 2020). O que não adia a desconstrução das concepções de povos indígenas marginalizados, excluídos e sem cultura, mas atrapalha o processo de fortalecimento das práticas tradicionais indígenas Sateré-Mawé. Em contrapartida, a consolidação do protagonismo indígena por meio do fortalecimento da identidade étnica, é diária (ALVAREZ, 2009).

Alvarez (2009) também discorre sobre outra força que gerou conflitos internos na comunidade indígena está ligada à evangelização, a igreja levantou a bandeira do cristianismo. Sabido que é uma instituição externa, a igreja não faz parte da cultura indígena, liderados pelos jesuítas, batizaram muitos indígenas, pois acreditavam que eram desprovidos de alma. Durante sua atuação, a prática habitual dos costumes dos indígenas foi condenada, proibida, considerada pecado. A ideologia disseminada nas comunidades indígenas assegurava-se no batismo, fé, salvação, distante dos três conceitos, estava o pecado, pecar sempre foi sinônimo de errar. Os indígenas convencidos, mas não convertidos na ideologia da igreja, abandonavam temporariamente as práticas culturais, rituais, danças e festas

considerados impróprio e inadequado. Mas alguns indígenas mesmo participando da igreja continuam no exercício da cultura, escondidos e em lugares distantes. Os desobedientes às ordens religiosas recebiam penalidades, castigados e submetidos à tortura, em palavras técnicas foram “disciplinados”. A igreja, apesar de favorecer a dominação, foi incorporada pelos indígenas, passou a funcionar nas comunidades, de acordo com os propósitos da tradição e da cultura, pois, por meio da política indígena, os indígenas que desempenham diferentes papéis na igreja, depois, em outro momento, organizavam os rituais e cerimônias tradicionais vitais à manutenção e ao fortalecimento da identidade étnica. A igreja Adventista é pioneira entre os Sateré-Mawé, seguida pela Igreja Católica, que tem mais seguidores que a Adventista, depois vem a igreja Assembleia de Deus e, por fim, também, há a Igreja Pentecostal, que vem crescendo devido a inúmeros adeptos (ANDRADE et al, 2016).

A escola e a igreja antes impuseram o modelo de vida, que os indígenas deveriam seguir, desconsiderando as informações da sua realidade, as orientações advinham do modelo ocidental de viver, formas completamente desconexas da realidade sateré (SATERÉ *et al*, 2020). Foi um momento de impasses e desencontros, que levou as populações indígenas a conflitos existenciais, aprendiam conhecimentos incompatíveis com seu contexto, criou-se a sensação de indecisão, pois desejavam permanecer em contato com os não indígenas e continuar praticando os rituais sagrados. Os religiosos, com objetivo de agradar, foram coniventes com a prática dos dois simultaneamente, assim, a escola, a igreja, a comunidade tornaram-se únicas, sem diferenças, a divisão era proferida pelos *karaiwas*. Rapidamente, de forma proposital a política indígena sateré direcionou as instituições na comunidade indígenas, introduzindo novas ideias, em que os papéis desenvolvidos têm o interesse dos próprios indígenas.

Enfim, os indígenas Sateré-Mawé da comunidade indígena de Ponta Alegre, mesmo depois de forte pressão cultural, psicológica, imposição da ideologia ocidental, marcada pela dominância da língua portuguesa, continuam a (re) reproduzir as práticas culturais dos *nagnia* (anciões) (SATERÉ, *et al*, 2020). De acordo, com a dinâmica cultural, os sujeitos sociais participam das tradições usando a política indígena, interface que o possibilita interagir de acordo com seus interesses e visão de mundo. Diante disso, estabelecem mecanismo de construção de identidade étnica, no cenário da diferença, em referência às próprias mitologias, rituais, heranças ocidentais, que os situa no mundo, enquanto ser político, histórico e cultural.

1.3 Instrumento de coletas de dados e técnicas para análises da pesquisa

A pesquisa, de natureza básica, utilizou a abordagem qualitativa. Classifica-se, quanto ao objetivo, como exploratória e quanto aos procedimentos, como pesquisa bibliográfica e etnográfica. Utilizou-se as técnicas da observação participante, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, em conjunto com os recursos etnográficos. Logo, a interpretação do contexto Sateré-Mawé foi feita por meio de uma descrição densa e detalhada do campo de pesquisa.

O *lócus* de pesquisa foi especificamente a escola indígena, que está localizada na aldeia de Ponta Alegre, situada à margem direita do Rio Andirá, sentido cidade/reserva indígena “Território Indígena Andirá-Marau, que compreende atualmente uma área de 788.528 ha e perímetro de 477.7 km” (TEIXEIRA, 2005).

Construiu-se o referencial teórico-metodológico feito para realizar a revisão bibliográfica, sobre a temática abordada: educação escolar indígena, escola indígena e programas de formação de professores indígenas. Estas informações foram sistematizadas por meio dos procedimentos de análise e técnica de Bardin (2011), como análise de conteúdo, particularmente, a “análise categorial” (BARDIN, 2011, p. 204). Deste modo, foi possível selecionar as pesquisas de interesse deste estudo e os documentos escritos e não escritos, para integrar o relatório científico. Nesta etapa, focou-se em questões da educação escolar indígena, ensino intercultural e a prática docente na perspectiva da interculturalidade e da decolonização.

Sob a análise categorial de Bardin (2011), realizamos a pré-análise, a exploração e o tratamento do material de pesquisa. Especificamente, fizemos as leituras flutuantes, a escolha dos materiais, a confirmação das hipóteses do estudo, a identificação dos indicadores e a interpretação das categorias encontradas. A presente pesquisa, neste sentido, foi além de uma mera descrição, se empenhou em captar a mensagem implícita nas palavras, frases, textos e nas entrevistas.

Como a pesquisa foi realizada na aldeia do povo indígena Sateré-Mawé, recorreu-se à pesquisa de campo com uso das técnicas da etnografia, que viabilizou a proposta deste trabalho. “A pesquisa etnográfica pode ser entendida como estudo de um grupo ou povo” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009), pois a caracterização do coletivo étnico se fez necessária para ajudar o pesquisador a descrever o campo de pesquisa. Segundo Capranzano (1991, p. 61), há uma ressalva importante sobre o diálogo no trabalho de campo etnográfico. Para ele, se por um lado, o diálogo aproxima pessoas que estavam distanciadas, possuindo, assim, uma

dimensão de integração e entendimento, por outro lado, é uma relação tensa, dramática, viva, possuindo também uma dimensão diferenciadora, de oposição. O mesmo acontece com os interlocutores, o que torna a operação dialógica complexa.

A pesquisa de campo e visitas foram realizadas no período de agosto a outubro de 2023, a partir da autorização da Fundação Nacional do Povos Indígenas – FUNAI, das lideranças indígenas locais, organizações indígenas, por meio da assinatura do termo de anuência, localizadas na sede da aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, nas cidades de referências, nos municípios de Parintins-AM e Barreirinha-AM. De acordo, também, com a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas - CEP/UFAM.

O pesquisador teve a responsabilidade de explicar por detalhes os motivos e o objetivo da pesquisa antes das pessoas e as autoridades indígenas assinarem a carta de anuência, em um lugar apropriado, em conjunto e comum acordo com os participantes. O pesquisador mostrou sua importância, objetivo, impacto, riscos e vantagens. Desta forma, a pesquisa reafirmou o compromisso com a aldeia indígena do Rio Andirá e a responsabilidade da universidade pública e dos programas de pesquisa com o desenvolvimento científico, social, cultural, identitário, intelectual de acordo com os interesses dos povos indígenas. Assim, apresenta-se os riscos e os benefícios, que influenciaram no resultado da pesquisa:

- i) **Risco:** Interferir no modo de vida dos sujeitos da pesquisa, inibindo sua atuação e espontaneidade. Exposição em demasia do pesquisador indígena e da aldeia pesquisada, na tentativa de investigar em detalhes da educação escolar indígena que estão construindo e almejando, a partir da educação indígena que acredita o povo Sateré-Mawé. Por conseguinte, ocasionar a partir da atuação do pesquisador indígena na aldeia, instabilidade na unidade étnica do coletivo indígena, por meio, de falas e perguntas que poderiam induzir respostas previsíveis dos sujeitos da pesquisa, somente para corroborar a ideia do pesquisador e abandonar informações óbvias, da prática cultural, mas de extrema importância para a pesquisa.
- ii) **Benefícios:** Fortalecer a unidade étnica do povo Sateré-Mawé, na construção de uma educação escolar indígena própria, que participam e se identificam como protagonista indígena. Sendo vossas contribuições alicerçadas nos projetos educacionais que o povo indígena acredita e precisa. Os sujeitos da pesquisa, enquanto coparticipantes da pesquisa, visibilizou a demanda sateré-

mawé, destacando o compromisso coletivo de desenvolver a escola indígena da aldeia, que, de fato, dialoga com outras culturas não-indígenas.

Assim, no campo de pesquisa, utilizou-se a observação participante, neste caso, o “observador enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação de proximidade com os atores sociais da aldeia”. Nesse processo, o pesquisador pode ao mesmo tempo modificar e ser modificada pelo contexto” (MINAYO, 2003, p. 59). Fino (2008) complementa que, na etnografia da educação, “os dados são recolhidos de fontes diversas [...] o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades (FINO, 2022, p. 04). O pesquisador se encontrou com os atores sociais, em seu local de origem, na tentativa de compreender o contexto da população Sateré-Mawé da aldeia de Ponta Alegre.

Utilizou-se a observação participante, na modalidade “natural”, “quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (GIL, 2008, p. 103). De certo, teve a aproximação necessária e imprescindível para garantir confiança dos sujeitos da aldeia, de falarem, conversarem, construir e se identificarem com a pesquisa. As observações foram registradas no diário de campo e a captura de áudio e vídeo foram registradas com a autorização dos participantes.

Considerando o período de pós-pandemia da Covid-19 e considerando a sua segurança e a saúde do povo Sateré-Mawé, a pesquisa, na aldeia, observou-se o imprescindível protocolo de segurança e de prevenção da covid-19 da Organização Mundial da Saúde - OMS, como: o uso da máscara, utilização do álcool em gel 70%, distanciamento social e, principalmente, a imunização contra a SARS_Cov_2 (com as três doses da vacina). Nesse contexto, a conversa e as entrevista semiestruturadas foram presenciais e virtuais. Utilizou as ferramentas: WhatsApp, Facebook, Google Meet para facilitar a comunicação entre participantes e pesquisador.

A escolha dos participantes, dos entrevistados, das pessoas disponíveis para compartilhar suas experiências e depoimentos, seguiu o padrão não probabilística do tipo por “acessibilidade”, “aplica-se este tipo de abordagem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão” (GIL, 2008, p. 94). Os participantes foram escolhidos pela importância social, posição, pelo papel de protagonistas que exercem na aldeia, na construção e na valorização da escola indígena:

- a) As lideranças indígenas que fizeram parte da pesquisa, como entrevistados na condição de lideranças indígenas étnicas e lideranças políticas não tradicionais,

nasceram nos territórios indígenas e tiveram papel fundamental na década de 80 e 90 na demarcação da terra indígena Andirá-Marau/AM. São os principais responsáveis por suas aldeias, fundaram em conjunto com outros povos indígenas do norte do Brasil, o movimento indígena da Amazônia Brasileira. Neste caso, específico, as lideranças indígenas clânicas e políticas não tradicionais têm a idade acima de 60 anos, da linhagem hierárquica do clã sateré do povo Sateré-Mawé. Estes, portanto, foram os critérios dos participantes nesta pesquisa para as lideranças clânicas e políticas não tradicionais, que foram entrevistadas.

- b) Os indígenas professores que fizeram parte da pesquisa nasceram nos territórios indígenas, na aldeia, participaram de programas de formação de magistério indígena e lecionam na escola da aldeia. São professores com mais de 10 anos de docência, que também estudaram na escola da aldeia, conseguiram estudar na cidade e retornar à aldeia. Neste caso específico, são professores licenciados com formação em pedagogia, pois foi a primeira graduação a formar professores Sateré-Mawé do Rio Andirá. Este, portanto, foi o critério de inclusão dos participantes da pesquisa na função de professores indígenas.

Foi entrevistado, no total, 04 (quatro) participantes da etnia Sateré-Mawé: a saber, 01 (uma) liderança étnica (clânica), 01 (uma) liderança política não tradicional e 02 (dois) professores (a) de sala de aula, que foram formados pelo Programa de Formação do Magistério Indígena PROIND/UEA. Cada entrevista durou entre uma e duas horas de conversa, utilizou-se também a entrevista semiestruturada, captura de áudio e vídeo, com a autorização do participante.

Com a finalidade de definir os participantes da pesquisa a serem entrevistados, utilizou-se a seguinte estratégia de inclusão e exclusão de sujeitos:

Inclusos: que se encaixaram no perfil descrito.

Incluso: Liderança clânica, que nasceu no território indígena, morra na aldeia e faz parte da linhagem hierárquica do clã sateré. Será identificado com as seguintes letras, LC.

Incluso: O/A presidente indígena (a) de organização indígena sateré-mawé, que nasceu, mora e a organização indígena tem sede na Terra Indígena e na Aldeia Indígena. Será identificado com as seguintes letras, POI.

Incluso: O/As professores (a) indígenas: O/As professores (a) indígenas que nasceram, moram, estudaram na escola da aldeia, participaram no programa de formação do

magistério indígena, lecionam na escola da aldeia e tem mais de 10 anos de docência na aldeia. Será identificado com as seguintes letras e mais o número se precisar, P ou P1.

Excluídos: que não se encaixam no perfil descrito.

Excluído: Liderança indígena que não mora na aldeia e nem faz parte da linhagem hierárquica do clã sateré;

Excluído: Liderança política não tradicional, o/a presidente indígena (a) de organização indígena sateré-mawé”: que não nasceu, não mora e a organização indígena não tem sede na aldeia;

Excluído: O/As professores (a) indígenas que não nasceram, não moram, não estudaram na escola da aldeia, não participaram do programa de formação do magistério indígena, não lecionam na escola da aldeia e tem menos de 10 anos de docência na aldeia.

Os instrumentos de geração de dados que mais se aproximou desta pesquisa, dos objetivos da linha de pesquisa “Formação e práxis do (a) educador (a) frente aos desafios amazônicos”, foi a observação participante, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Para analisar estes dados gerados na pesquisa de campo, foi utilizada a técnica de análise de fala a partir de fontes próprias de uma pesquisa qualitativa citadas por Bogdan e Biklen (1994). A pesquisa desta natureza de investigação descritiva trabalha com as palavras e estarão nas “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, [...] outros registros oficiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Com objetivo de descrever o contexto da pesquisa, identificando o lugar de onde o sujeito fala e a quem se destina o endereço da mensagem, visibilizando, assim, as intenções e informações que os sujeitos da pesquisa emitem, com a mesma intensidade do dito e do não dito.

Portanto, as análises de fala foram realizadas com a finalidade de encontrar nos diálogos, novas informações, conhecimentos e dados que somente por meio da linguagem, da palavra, foi possível destacar as experiências e expectativas dos participantes. Assim, a “palavra escolhida assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Por meio desse procedimento de análise, foi possível identificar as contribuições de lideranças sateré-mawé no processo de construção e fortalecimento da educação escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre - Rio Andirá, delineada pela política indígena decolonial, que questiona o papel da escola na aldeia e destaca a autonomia dos Sateré-Mawé, a interação entre a educação escolar e a educação indígena, identificando os modos de vida tradicionais da cultura sateré-mawé incorporados no ensino-aprendizagem dos alunos da escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre - Rio Andirá.

CAPÍTULO II

O segundo capítulo se dedica a contextualizar a educação indígena e a educação escolar indígena. Para facilitar a discussão seguiremos a seguinte ordem: i) apresentar a história da educação escolar indígena, a trajetória da educação a partir do contato com a sociedade indígena; ii) mostrar a educação indígena realizada pelos próprios indígenas, nos territórios indígenas, paralelo aos vários modelos de educação imposta aos povos indígenas, seus conflitos, suas interferências, seus pontos de convergências e divergências, os diálogos interculturais e a posição dos povos originários na defesa da educação de valorização do ser indígena, que preza pela inclusão de interesses coletivos e culturais. Destacar-se-á a criação da modalidade de educação escolar indígena, que vem com a proposta de minimizar a problemática que diz respeito a temática indígena e seus modos próprios de vida, organização, ver e interpretar o mundo, formação, ensino e aprendizagem. Desta forma, surge a educação escolar indígena, a educação, destinada à população indígena e reconhecida legalmente pelo estado brasileiro.

2. EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação indígena precede a educação escolar indígena, funcionando de modo particular na terra e no território indígena, como “processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 129). Sabe-se que a educação indígena dos povos indígenas, diferente em suas concepções de povo para povo, com característica próprias, independentes, são eficientes para internalizar saberes e conhecimento étnicos, então, “continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzir nas novas gerações” (MELIÁ, 1999, p. 12). A educação indígena faz parte da cultura indígena, existe e assiste às necessidades das populações indígenas com objetivo de fortalecer e garantir à memória indígena.

É por meio da educação indígena²³ que o universo indígena, as terras indígenas, os territórios indígenas têm sentido, o imaginário indígena, o simbolismo, tem significado, lugar

²³ Tassinari (2008, p. 239) demonstra outras possibilidades “que podem ser apontados como caminhos possíveis para análises sobre educação indígena 1) a aprendizagem por meio de sonhos merece destaque, pois há vários exemplos etnográficos de situações em que os neófitos são treinados para sonhar, sendo o sonho uma fonte legítima e importante de saber, 2) também se destaca a aprendizagem por meio da embriaguez ou do uso de alucinógenos, onde há o reconhecimento de que certos saberes dependem de estados alterados de consciência

que o indígena ressignifica, interpreta, mantém íntima relação com a natureza, se reconhecendo como parte da floresta, neste cenário, desempenham a função de guardiões da fauna e flora, que consideram sagrados (TASSINARI, 2008). Aprendem desde criança a se comunicar com o mundo material e espiritual, fazem a transição, seguindo os protocolos imprescindíveis à cultura, no ritmo da tradição, ensinados pelos mais velhos da aldeia. Para viver na sociedade indígena, o respeito pela mãe-terra funciona como requisito de conquista do lugar sagrado, da terra, da proteção, moradia, alimentação e comunicação com seus ancestrais.

O sagrado está presente no ser indígena, de forma indivisível, pois se consideram fruto da natureza, a própria natureza, estão interligados, por isso continuamente se adaptam as adversidades do meio. Este comportamento justifica a história de origem dos povos originários a partir da cosmovisão particular de cada população indígena que sempre foi contada de forma oral. E a cada nova geração às histórias de origens, distintas entre si, são atualizadas, repassadas e compartilhadas, pelos mais velhos, os respeitadas anciões contadores de história. Observa-se no mito de origem do povo Sateré-Mawé e na história do povo Yanomami, respectivamente registrado por Pereira (1954) e Kopenawa e Albert (2015), aparecem elementos como homem, animal, planta, natureza, interligados, conectados, se comunicando e se relacionado:

Antigamente, contam, existiam três irmãos – Ocumáató, Icuaman e Onhiamuçabê. Onhiamuçabê era dona do Noçoquem, um lugar encantado no qual ela havia plantado uma castanheira. A jovem não tinha marido, porém todos os animais da selva queriam viver com ela. Os irmãos, ao mesmo tempo, a queriam sempre em sua companhia, porque ela quem conhecia todas as plantas e sabia fazer todos os remédios de que precisavam [...] mas uma cobra falou para todos os animais que se casaria com ela, planejou ficar no caminho da jovem [...]e, correndo, foi estirar-se mais adiante para esperar a moça. Ao passar ao seu lado, tocou-a, levemente, numa das pernas. E isto só bastou para que a moça ficasse prenhe, antigamente, uma mulher, para que acontecesse, bastava ser olhada por alguém, homem, animal ou árvore, que a desejasse para esposa. Porém os irmãos de Onhiamuçabê não queriam que ela se casasse com gente, animal, ou árvore, que tivesse filhos, porque era ela quem conhecia todas as plantas com que preparava os remédios de que precisavam [...] o filho Onhiamuçabê foi morto pelos tios e do olho direito do menino nasceu o guaraná, guaraná verdadeiro, que deu origem ao povo Mawé (PEREIRA, 1954, p. 121)

para serem compreendidos, transmitidos ou incorporados, 3) a ideia de aprendizagem como "incorporação" do conhecimento é também constante, e usada como justificativa para os ritos de iniciação que incluem inclusão, nos quais se nota um investimento na produção dos corpos para a formação de pessoas éticas e morais, e um reconhecimento de que certos saberes só são adquiridos em condições corporais específicas, 4) há que se atentar para os saberes que não são transmitidos oralmente, mas que se apoiam em gestos e imagens — o silêncio também é fonte de conhecimento, 5) destaca se, ainda, todo um universo de técnicas e saberes que não são transmitidos dos adultos as crianças, mas das crianças mais velhas as mais novas, sendo as crianças elos importantes na manutenção do patrimônio cultural indígena" (TISSINARI, 2008, p. 238).

Segundo Kopenawa e Albert (2015), para o povo Yanomami:

Omama criou também as árvores e as plantas, espalhando no solo, por toda parte, as sementes de seus frutos. Os grãos germinaram na terra e deram origem a toda a floresta em que vivemos desde então. Foi assim que cresceram as palmeiras hoko si, maima si e rioko si, as árvores apia hi, komatima hi, makina hi, oruxi hi e todas as outras de que tiramos nosso alimento. No início, seus galhos eram nus. Depois, frutos se formaram. Então, Omama criou as abelhas, que vieram morar nelas e sorver o néctar das flores com que produzem seus vários tipos de mel (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 81).

Andrade (et al, 2016) nos revela que a função do contador de história²⁴ na aldeia, na educação indígena, é convencer seus iguais sobre a necessidade de entender o seu papel social nas sociedades indígenas, incluindo o direito à aldeia, responsabilidades, comportamentos, cosmovisões, obrigações e deveres. Apesar de ouvirem a mesma história durante a infância e a vida adulta, apenas os interessados “curiosos”, os que se dedicam a prender, os que acreditam, desenvolverão habilidades de memorizar, contar, reproduzir, contextualizar os feitos dos antigos, mas “para se aprender é necessário está junto deles (dos mais velhos), conversar com eles e ouvir atentamente suas histórias mais de uma vez para que, então, elas (as histórias) possam ficar guardadas na memória dos mais jovens” (ANDRADE *et al*, 2016, p. 09). Os anciões indígenas (*nāng*), que são verdadeiras bibliotecas vivas, são habilidosos na arte de contar histórias, utilizam diversos meios para atrair atenção da juventude, incluindo grafismo, o canto e a dança.

O professor da educação indígena, segundo Oliveira (2018), é um ancião (*nāng*), os mais velhos, os tuxaua da aldeia, contam as histórias, com a finalidade de atribuir significados, valores a elementos identitários, repassam seus conhecimentos ancestrais e culturais que fazem parte da aldeia, sua atuação é diária e de maneira incisiva e é “dessa forma que se ensina a fazer as atividades como a construir casas, canoas, armas de caças (arco e flechas) ou a manusear armas como a espingarda, a pescar, conhecer as matas, a extrair remédios medicinais, caçar animais e fazer um bom roçado” (OLIVEIRA, 2018, p. 19). Ele está preparado, segundo a tradição indígena, a explica por analogias e comparações, a dinâmica da cultura, os processos que articula a tradição e o papel dos sujeitos indígenas na formação e constituição do povo, por isso que as aldeias têm sempre a consciência de que devem respeitar à cultura “adquirir experiências”. Desta maneira, socializa onde tiver

²⁴ Lorenz (1992) registrou as habilidades do ancião Sateré-Mawé do Rio Marau município de Maués/AM, descrevendo da seguinte forma: “Manoelzinho guardava na memória toda a história do grupo, sendo respeitado por sua sabedoria e por suas habilidades de político hábil e grande diplomata o que, em certo sentido, neutralizava ou diluía cisões no grupo [...] era um chefe político que se destacava por sua generosidade e por suas habilidades para o comércio. Em torno dele gravitavam aldeias e sítios de família extensa” (LORENZ, 1992, p. 83).

oportunidade e for propício seu saber, assim como em sua residência, no barracão da aldeia, ao redor da fogueira, embaixo das árvores, no roçado, compartilha sua experiência de vida e identifica potenciais multiplicadores da cultura indígena, os futuros professores da educação indígena.

A educação indígena tem na oralidade²⁵ o instrumento de comunicação com expressivas vantagens, transmitir as experiências, saberes, informações e a específica prática da gramática da cultura indígena. “O povo indígena Sateré-Mawé, oriundo de terras baixas da América do Sul, após o contato, ainda mantém a língua materna e as práticas socioculturais, sendo também bilíngue em certa medida” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2022, p. 192). A língua sateré-mawé funciona como fio condutor que interliga a aldeia às crianças, são códigos particulares, específicos, próprios, que envolve sons, gestos, articulações e sotaques, que, no decorrer da vida, aprendem, se aperfeiçoam, socializam, produzindo novos conhecimentos, que serão determinantes na sua formação e escolhas. Praticando a língua materna sateré-mawé, o sujeito indígena se situa no mundo, compreendendo o universo, vive, coexiste com outras pessoas étnicas, assim, parte desta realidade se produz na releitura das histórias deixadas pelos ancestrais.

Segundo Lorenz (1992), a terra indígena, os territórios indígenas são interpretados por meio da educação indígena, a primeira referência capaz de intitular os indígenas como guardiões do lugar, o que exige compromisso, responsabilidade e o sentimento de proteção com a mãe-terra. Existe uma pedagogia sofisticada que projeta a cultura indígena, que torna seus símbolos unânimes e socializáveis na aldeia indígena e concede aos atores indígenas o legado comunicacional. Os líderes indígenas, os anciões, os mais velhos da aldeia, a mulher com o seu princípio formador, endossam a comunicação da aldeia que faz parte da educação indígena, recontando a história de origem, exaustivamente ao povo.

Segundo Sateré (et al, 2015), o território indígena é marcado pela voz do chefe político²⁶, do líder indígena, o responsável pela coordenação da aldeia, de agregar as famílias, fazer a proteção, trazer o sustento, fazer o puxirum, incentivar o trabalho coletivo, zelar pelos

²⁵ Sateré et al (2015) explica que “no âmago da cultura indígena, a narração oral agrega a memória de várias épocas ao presente, constituindo-se como um dos pilares para que as tradições não se percam, para que os grupos se reconheçam e se deem a conhecer. Neste caminho, o valor destas narrativas orais de caráter imemorial é inegável para as sociedades indígenas. Não obstante, esta característica, bem como o caráter ancestral que encerram, não deve ser tomado como algo estático, mas trabalhado na perspectiva dinâmica das trocas com outras culturas, indígenas e não indígenas, e da construção e explicitação das identidades que se constituem neste processo” (SATERÉ et al, 2013, p. 2015).

²⁶ Nas sociedades indígenas, sempre existem maneiras de identificar o líder indígena, o chefe político, assim, Uggé (1993) registrou a demonização Sateré-Mawé: “O termo Sateré (lagarta vermelha) é o nome dos antigos líderes, o termo Mawé é o nome do povo” (UGGÉ, 1991, p. 05)

rituais, dialogar com a aldeias indígena e com o mundo externo. Sua decisão assume unanimidade no conselho de anciões, trazendo tranquilidade e segurança, porque se posiciona para valorizar à cultura originária, característica que marca interesses plurais e coletivos (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2022). Eles são reconhecidos de geração a geração, pelo carisma, habilidade de fazer acordos e as negociações.

Souza (et al, 2020) enfatiza que o chefe político do povo indígena, de uma aldeia, denominada de liderança indígena discursa a partir das histórias indígenas²⁷, que aprendeu na infância e usam exemplos ritualísticos, conselhos complexos e corriqueiros diariamente, que impactam a vida adulta. Isso quer dizer que as histórias indígenas expressam informações imprescindíveis a formação e convivência do ser indígena (SOUZA et al, 2020). A aldeia e o povo ratificam os discursos de um líder constituído pela cultura, por compreender a legitimidade do orador, respaldado pela tradição.

A educação indígena está presente na aldeia indígena, os sujeitos indígenas a praticam integralmente, “a educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzida pelas novas gerações” (LUCIANO, 2006, p. 130), seja por meio do respeito à natureza, da oralidade de seus anciões/anciãs, chefes políticos e seja pela forma como interpretam e compreendem o mundo. A educação indígena faz parte do ser indígena e da cultura indígena, por intermédio da alimentação, grafismo, artesanato, danças, cantos, cerimônias ritualísticas, ela fortalece as experiências étnicas da aldeia.

Assim, a alimentação indígena²⁸ tem relação próxima com a saúde indígena, sendo uma alimentação orgânica que fornece os nutrientes que o corpo precisa (LEITE, 2012). Para se alimentar, a população indígena organiza os puxiruns para a feitura de grandes roçados, quando se planta o maior número de variedades de plantas frutíferas e comestíveis. O principal plantio é o da mandioca da qual se origina a farinha e seus derivados como: tucupi, tapioca, crueira etc.

²⁷ Para o povo indígena Sateré-Mawé em particular, “as lideranças clônicas tradicionais, todas elas, podem falar, descrever e contar a história do porantim, sem, porém, utilizar a autoridade dessa madeira de toque para aprovar ou desaprovar decisões coletivas da assembleia. Ou seja, a palavra inicial e final é muito mais de quem manuseia o objetivo, de quem pega nele, tateia-o e o decifra para ajudar no processo decisório” (SOUZA et al, 2020, p. 140).

²⁸ Leite (2012) exemplifica a dinâmica da alimentação indígena: “A alimentação indígena, como a de qualquer povo, nem é o resultado de crenças ou formas menos sofisticadas de pensamento que a ocidental. Ela é permeada por critérios lógicos e coerente com as visões de mundo nativas. O reconhecimento deste tipo de especificidade e, mais que isso, da legitimidade deste conjunto de ideias, é essencial para o entendimento das formas nativas de produção, distribuição e consumo de alimentos, e ainda das nuances que elas assumem na interação com novas práticas alimentares, introduzidas a partir do contato com os não índios” (LEITE, 2012, p.166).

Existem outras possibilidades de alimentação além do roçado, a caça e a pesca são consideradas complementares e necessários: “caçando e pescando os homens participam da dieta alimentar, juntamente com a farinha de mandioca, beiju e tacacá feito pelas mulheres” (LORENZ, 1992, p. 13). A pesca é uma praticada milenar, o indígena retirar do rio apenas o necessário para sustentar à família. A caça segue a mesma lógica de raciocínio, somente o necessário, não há espaço para o desperdício e tudo na aldeia é compartilhado.

A alimentação indígena em muitos casos é selecionada e até proibida, para inibir doenças e promover à saúde, variando e se modificando em cada território indígena. Em tempo de festas rituais, de iniciação da juventude, certos alimentos são impróprios para aquela ocasião, não são recomendados para o consumo, são remorsos²⁹ (LEITE, 2012). No período de transição das adolescentes indígenas para a vida adulta, durante a menarca, as jovens têm a alimentação selecionada pelas anciãs indígenas.

Leite (2012) destaca que a alimentação transmite informações sobre o povo indígena, desta maneira, a população indígena pratica sua educação indígena, porque aprende a selecionar o alimento que o corpo precisa para se manter saudável. Compreende diferenças, semelhanças, proibições, regras, normas sobre a alimentação, que o povo manifesta e acredita. Por isso, na maioria dos povos indígenas, as justificativas de consumo ou proibição se devem as suas particularidades.

Em termos gerais, as normas e regras são expressas por via oral, mas também são retratadas nos grafismos indígenas (SATERÉ et al, 2015). Cada círculo, curva, pontos pequenos e grandes tem significados e orientações. Existe uma relação de diálogo entre os antigos, os anciões e a aldeia do presente. Os antigos usaram o grafismo para perpetuar os conhecimentos do povo, os anciões fazem a interpretação, explicando os significados dos símbolos do grafismo para uma nova geração que vive em tempos diferentes dos antigos.

O grafismo guarda às histórias, conta, por meio de códigos, como os antigos viveram e sobreviveram no seu território. Além de expressarem táticas de guerra, situa, seus iguais na arte de superar os obstáculos (SATERÉ et al, 2015). A educação indígena, que se reverbera no grafismo indígena, traz a preocupação de internalizar as histórias, os saberes e os conhecimentos, específicos e próprios dos coletivos indígenas.

Os grafismos indígenas em rochas, madeiras, cavernas, pintadas no corpo, são responsáveis de manter viva a trajetória do povo indígena. A extensão desta arte produzida pelos indígenas está presente nos artesanatos, nas danças e nos cantos (SATERÉ et al, 2015).

²⁹ Alimentação imprópria para o consumo, que faz mal para a saúde.

A interligação de elementos identitários caracteriza determinado povo indígena, cada povo o interpretar a partir de sua realidade.

O artesanato que é confeccionado com matérias-primas da natureza, de uso comum nas festas ritualísticas e cerimônias também pode ser encontrado no trabalho do dia a dia, como a peneira, paneiro, adorno, tarú, remo etc. Pode estar estampado no pescoço, como adereço, colar, brinco ou sendo utilizado nas casas de farinha como instrumento de trabalho, como o tipiti e gareira (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2022). Eles guardam informações estruturantes, que são lidas diariamente. A educação indígena intrínseca a produção dos artesanatos tem relação com o conhecimento da natureza e o seu uso prático na aldeia.

O artesanato destaca a beleza dos povos originários e a riqueza da fauna e flora de seus territórios. A junção de madeira, osso de caça, caroço, sementes, penas de aves, tinta de jenipapo e a vermelho extraída do urucum representam a ressignificação de objetos naturais, retirado da natureza, com a função de comunicar o saber local, que precisa ser socializado (SATERÉ et al, 2015). Portanto, a criança indígena e os anciões usam seus sagrados adereços como parte da dinâmica cultural para continuar a contar a história do povo indígena.

Enfeitados com penas emplumadas de aves, colares tradicionais, de posse de enfeites artesanais, de corpos pintados, nas festas rituais, utilizam a dança corporal para manifestar o sentimento de alegria, carinho, respeito pela natureza e pelo sagrado. A educação indígena, que está presente na dança, manifesta o comportamento do coletivo indígena de agradecimento e satisfação com a mãe-terra (SATERÉ et al, 2015). A dança em território indígena incorpora o sagrado, a repetição das técnicas de defesa, ataques e as estratégias de proteção dos povos indígenas.

As danças indígenas falam por meio da movimentação corporal, numa relação harmoniosa entre corpo, ritmo, natureza e aldeia. Trazem mensagens intrínsecas de ataque e defesa, que combina com as músicas tradicionais, com tons poéticos, dramáticos e históricos (SATERÉ et al, 2015). A dança indígena manifesta gratidão à floresta, à natureza, constrói laços de amizade, a parceria com seus sujeitos sociais, fortalece e une a aldeia.

Os cantos indígenas, com a mesma importância, sempre trazem a história indígena, que é repassada às gerações. “Uma das características do povo indígena Sateré-Mawé são as músicas tradicionais que expressam sentimento da vida, informações culturais e significados” (SILVA; FREITAS, 2020, p. 226). Formada por diferentes contextos da realidade indígena, descreve a luta dos antepassados, os conflitos intertribais, o contato com o homem branco e internaliza as regras e os princípios da cultura. A história indígena é contada a partir da

vivência dos próprios indígenas e os cantos mostram sua visão, justificam seus feitos e defendem o que acreditam ser importante para o povo.

Os cantos indígenas têm o poder de inculcar saberes, conhecimento, valores culturais e incentiva a memorização de um contexto histórico. Os cantos são verdadeiras poesias que mistura lutas do passado, trajetórias de conquistas, guerras e invasão. A letra sempre enigmática fala por comparação e aproximação também marca uma posição de resistência, porque é decifrável apenas pelos povos que a reproduzem, por questões de proteção e segurança.

A escola indígena contracenava com esses e tantos outros elementos culturais, se relaciona a partir da cultura indígena, da sua cosmovisão, “em com esse ideal, a prática pedagógica tradicional integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco” (LUCIANO, 2006, p. 131). Por isso, que é diferenciada, destaca os saberes indígenas, leva em consideração as experiências do lugar, da aldeia e dos territórios indígenas. Desafios que os indígenas compreendem e inserem nos currículos de uma escola da aldeia, para torná-la de fato indígena.

A educação indígena que se desenvolve nas aldeias, nas escolas indígenas, difere da educação escolar que acontece em escolas de centros urbanos. Silva e Freitas (2014) argumenta que especificidades identitárias e culturais influenciam a realização da educação indígena, “prática educativa que subsiste, ainda hoje, em muitas comunidades indígenas” (SILVA; FREITAS, 2014, p. 02). “Educação indígena não se encerra e jamais se encerrará na escola [...] atualmente a escola indígena é um projeto dos índios” (CONH, 2005, p. 487). Por isso, é fundamental que a educação escolar indígena dialogue com a educação indígena³⁰ e compreenda o universo ameríndio.

Estudar na aldeia foi uma das conquistas dos povos indígenas assegurada pelas leis educacionais brasileiras³¹. Segundo Baniwa (2013), “cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas contextualizadas” (BANIWA, 2013, p. 01). Sob o mesmo ponto de vista, Magalhães (2005) exemplifica que “a escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e

³⁰ Meliá (1999) esclarece que “assim, não há um problema indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação [...] A educação indígena não é a mão a espera de esmola. É a mão cheia que oferece às sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos” (MELIÁ, 1999, p.16).

³¹ Decreto nº 26. De 04 de fevereiro de 1991. Que dispõe sobre a educação indígena no Brasil; Portaria interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991; Resolução CNE/CEB nº 003, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e das outras providenciais. (pp. 545-548). “Os artigos constitucionais de 1988, arts 210, 205, 231, 232, que assegura às comunidades indígenas o direito à diferença e a autonomia, delegando ao Estado a salvaguarda desses direitos” (PAES, 2005, p. 460).

identitárias” (MAGALHÃES, 2005, p. 539). Da mesma forma, foram criados os cursos de formação específica e diferenciada para professores indígenas em respeito à diferença étnica.

A aldeia dos povos indígenas mostra uma realidade distinta, única e particular do contexto brasileiro. “O que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isso acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 134). E a efetividade das leis educacionais nesses territórios indígenas, nesses lugares depende das reivindicações das lideranças, organizações indígenas e movimentos sociais simpatizantes das causas indígenas que acompanham atento a construção da educação escolar indígena.

Em contraste a educação escolar da colonialidade³², que garante “a imposição do conhecimento ocidental como único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários” (CIMI, 2022, p.18). Hoje, na contramão desse processo, Brasil (2013) afirma que é o direito das comunidades indígenas “de participarem ativamente na elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidos por meio de consultas livres, prévia e informada” (BRASIL, 2013, p. 379). Deste modo, fortalecer a educação indígena que acontece nas aldeias, nas terras indígenas, pensadas pelos próprios indígenas o direito a sua educação. Por isso, a educação escolar indígena que se desenvolve na aldeia, nas terras indígenas, precisa funcionar com a participação de seus sujeitos sociais³³. Deste modo, a educação escolar que carrega o legado do colonizador, homogêneo, higienizado, dominador, deve dialogar com a cultura indígena. Assim, na aldeia, a educação escolar civilizatória precisa incorporar também estudos da cultura dos povos indígena.

Desta forma, há diferenças entre a educação indígena e educação escolar indígena, a primeira nasce com as aldeias indígenas, a segunda, a partir do contato com a cultura ocidental. A cultura indígena no processo equivale ao cimento que une pessoas e as práticas tradicionais, dando sentido e significado ao coletivo. Tanto a educação indígena e a educação escolar indígena, ambos têm propósitos bem definidos de formar novas gerações a perpetuar suas informações e conhecimentos.

³² A dominação é exercida pelo aparelho estatal. “O projeto de colonização/dominação inicia no século XVI nos países europeus e se prologa até os dias atuais” (CIMI, 2022, p. 17).

³³ Gersem Baniwa (2013) destaca as conquistas das lutas dos sujeitos sociais indígenas para as terras indígenas como: “a importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas como o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas” (BANIWA, 2013, p. 03).

2.1 Educação Escolar Indígena: trajetória e perspectivas.

“A comunidade indígena, tanto como povo quanto como aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-la” (MELIÁ, 1999, p. 16).

Meliá (1999) explica que as populações indígenas presenciaram as primeiras escolas colonizadoras implantadas nas aldeias que tinham os objetivos de formar apenas mão-de-obra para o mercado de trabalho, para os centros urbano-industriais, civilizar e atribuir uma cidadania aos indígenas. Logo, as sociedades indígenas, fazendo parte desse processo, sofreram as consequências de uma educação escolar e, ao mesmo tempo, lutaram nesse contexto por uma educação escolar, criando, assim, a sua própria escola indígena, bem diferente dos objetivos da escola colonizadora.

Nesse caso, a educação escolar indígena dos povos indígenas vem a ser a superação da prática colonizadora, desconstruindo inúmeras tentativas de definir o que o indígena deveria ser, aprender e pensar. Nesta perspectiva, a educação escolar indígena, garante uma educação escolar de fato indígena, que fortalece a educação indígena, que funciona nas aldeias e nos territórios indígenas.

A educação escolar indígena, realizada na escola da aldeia, se destina à população indígena, logo, precisa-se ser construída pelos próprios indígenas, de acordo com suas experiências e visões de mundo. Segundo Paes (2005), a escola colonizadora, também foi “responsável para transformação do índio em homem selvagem, como um instrumento de inserção deste selvagem no mundo ocidental” (PAES, 2005, p. 473). “Na prática significava que os povos indígenas eram estimulados a deixar de ser o que eram, para se adaptar ao modelo unitário e excludente do Estado” (REPETTO, 2019, p. 73). Meta dessa educação escolar não indígena, que se fragilizou após o advento dos movimentos indígenas, pois os indígenas questionavam os objetivos da educação colonizadora de transformar os indígenas em sujeitos diferentes do que eram, culturalmente.

A educação escolar destinada aos indígenas no começo, criada pelo Governo, pelo Estado, foi a institucionalização de ideais aceitáveis perante à legislação vigente, que visava domesticar os indígenas, sendo “o resultado de práticas que sempre souberam aliar método de controle político a algum tipo de atividade escolar” (LUCIANO, 2006, p. 150). A mentalidade europeia se configurava como o pensamento verdadeiro, absoluto, salvacionista, que acreditava integralmente na transição do indígena transgressor para indígena civilizado. Para o conquistador do velho mundo, divergências no modo de pensar e viver, a exemplo dos

indígenas, que era diferente do ocidental e europeu, se configurava como erro, inaceitável, inadmissível, sendo corrigida a partir a imposição da cultura do velho mundo colonizador aos povos indígenas.

Colonizar os povos indígenas sempre foi a prioridade do estado brasileiro, logo com a escola e na educação escolar, quando ainda compartilhavam entre os indígenas, os propósitos de uma sociedade moderna, sua visão dominante, seus valores e costumes. Nesse contexto, “a escola e a política de educação escolar indígena impostas pelo estado brasileiro aos povos indígenas, fiéis à proposta de construção de uma sociedade nacional que se pretendia homogênea, instituíram um processo de depreciação sistemáticas das produções indígenas” (SANTOS; DANIEL, 2012, p. 243). Com a criação de escolas na aldeia, a instituição do não indígena se propôs a ensinar os indígenas a língua padrão, hegemônica, rejeitando à cultura indígena. A partir de então, os indígenas deveriam ler, escrever, interpretar, para obter acesso à cultura dominante e se tornar uma pessoa civilizada, moderna, conhecedora da lei dos não indígenas.

Contrariando os interesses dos povos originários, os não indígenas estavam determinados a inserir o indígena na vida ocidental, urbana, de cidade, por meio, da educação escolar indígena, representando perdas à população indígena, pela desvalorização dos saberes dos indígenas e priorização dos ensinamentos do projeto de dominação do civilizador. A via de mão dupla não funcionava, o que se encaminhava era apenas a dominação dos indígenas, seu aprisionamento, sua transição para a sociedade das leis e da cultura do velho mundo colonizador. Tudo isso acarretou crises existenciais e os conflitos como o mundo do não indígena, incluindo confronto, guerras, violações de direitos e o apagamento de culturas nativas.

A educação escolar indígena e sua transformação veio com a participação dos próprios indígenas em defesa de uma educação que respeitasse a sua cultura. “Os projetos educacionais construídas no bojo destas iniciativas têm os indígenas como protagonistas, ou seja, visam o desenvolvimento de uma escola pensada pelos índios e para o índio” (SANTOS; DANIEL, 2012, p. 246). Protagonismo este que foi por séculos, silenciada, escondida, negada para aprisionar os indígenas, mas que nunca conseguiu calar as vozes nativas, que resistiam e coexistiam em seus territórios indígenas. E a cada nova geração se renovava o desejo de se afirmar, permanecer indígena e a educação se tornou, neste caso, uma das ferramentas que possibilitaria e garantiria a realização da própria educação escolar.

Santos e Daniel (2012) relatam que durante o processo de contato, na colonização, a educação escolar foi uma imposição, sem considerar o contexto e o lugar, os territórios

indígenas presenciaram uma educação escolar individualista e excludente. Funcionava exclusivamente para forçar o indígena a se integrar à comunhão nacional, deixar de ser indígena e se torna branco, aniquilar a íntima relação com seus iguais e com o território. Deste modo, tentou-se criar o caos entre os indígenas, esvaziar as aldeias, efetivar a escravização, exploração e usurpação das terras indígenas.

A população indígena se viu obrigada a receber uma educação escolar que forçava o aprendizado de uma cultura totalmente desconhecida. O modelo de educação escolar que inicia na colônia, tem na figura dos jesuítas a maior expressão da evangelização cristã ocidental e europeia (SANTOS; DINIEL, 2012). Surgiu nessa época a ideia de inferioridade étnica, os indígenas taxados de incapazes, deveriam obedecer e aceitar pacificamente os ensinamentos ocidentais.

A estratégia dos jesuítas foi incentivar o aprendizado de uma língua única com o propósito de saber como funcionava o pensamento indígena, trabalhava o projeto de evangelização para conquistar a população indígena (SANTOS; DINIEL, 2012). Com a missão de amansar os indígenas arredios, a religião se tornou aliada na propagação de uma fé religiosa entre os nativos. A colonização, atrelada à imposição de uma fé cristã, satanizou os cantos e rituais indígenas das sagradas cerimônias dos povos originários.

O contraste da liberdade e escravização estava presente, pois à medida que o indígena se submetia a aprendizagem de uma outra cultura, nenhum esforço acontecia para fortalecer a cultura indígena. Diante da aprendizagem dos códigos ocidentais e europeus, se escondia proposta de conseguir mão-de-obra barata para o trabalho braçal, em tempo integral sem poder questionar sua difícil situação (SANTOS; DINIEL, 2012). Aliás, o indígena foi privado de sua liberdade, considerado rebelde, trabalhava contra a sua vontade, forçado, sendo agredido verbalmente e fisicamente, vivendo em aldeias transformadas em cativeiros pelos colonizadores.

A escolarização dos indígenas acontecia nesse cenário hostil, marcado pelo sangue e morte de seus iguais. Sem opção eram obrigados a aprender a língua do colonizador, se converter a fé cristã, adotar uma religião, abandonar seus hábitos e costumes (SANTOS; DINIEL, 2012). Os indígenas que resistiam, fugiam para a mata, em busca de liberdade, na conquista de novos territórios. Dominar os indígenas significava ter posse dos territórios indígenas, fazer os próprios nativos escravos e trabalhadores da colônia. O imenso território indígena, repleto de riquezas naturais e minerais, despertava interesses particulares pela exploração. Mas os colonizadores precisavam dos indígenas para explorar o lugar e identificar as riquezas como pedras preciosas, o ouro.

A escolarização³⁴ dos indígenas sob a responsabilidade dos missionários se baseou na política indigenista da conversão a fé cristã e escravização. Silva e Freitas (2014) esclarece que “esse modelo de educação foi imposto aos povos indígenas, sem lhes dar a chance de dizer se queriam receber ou participar desse modo de educação” (SILVA; FREITAS, 2014, p. 03). Weigel (1995) complementa que “é preciso não esquecer [...] a escola é uma instituição dos colonizadores imposta, no Brasil desde o século XVI, aos grupos indígenas como instrumento de desindianização e dominação” (WEIGEL, 1995, p. 46). Nessa época duas intenções se destacam, a massiva catequização dos nativos e o aprisionamento dos próprios indígenas na aldeia a serviço dos senhores da colônia, a domesticação indígena garantia domínio dos aldeados e a usurpação das terras indígenas.

Silva e Freitas (2014) esclarece que o pensamento ocidental tentou transformar os indígenas em homens brancos, civilizados, possuidores de uma fé cristã e crente de uma religião. Projeto executado por meio da violência, forçadamente, enraizada em uma proposta de imposição e com normas e regras fixas. O choque cultural, o encontro com culturas desconhecidas, a partir de uma aproximação cultural, de experiências distintas, hábitos e costumes diferentes geraram sucessivos confrontos entre indígenas e não indígenas, nesta disputa desigual os indígenas sempre perderam.

Foi a cultura ocidental que ditou as regras, ultrapassou seus limites com a missão de ocupar e tomar posse dos territórios indígenas. A referência ocidental e europeia estava acima dos indígenas, os jesuítas mostraram essa diferença quando estabeleceram o que os indígenas deveriam aprender (SILVA; FREITAS, 2014). Apresentaram um modelo de educação incomparável com a cultura indígena e favoráveis ao pressionamento dos pensamentos e corpos indígenas.

Subestimaram a cultura indígena, colocaram em último plano, pois a ordem era incorporar uma cultura culta a um povo dito sem cultura. A cultura indígena sendo menosprezada causou sérios problemas à população indígena (SILVA; FREITAS, 2014). Sem saída e sofrendo o processo de dizimação, o jeito foi se apropriar das ideologias externas, era recorrente, fugirem como forma de protesto para não morrerem, não perderem suas culturas e os que resistiam eram punidos severamente, em muitos casos mortos.

O confronto sempre foi desigual, os não indígenas usavam suas leis, utilizavam suas próprias metodologias de conquista e punição. Insistiram em transformar os indígenas em pessoas diferentes do que eram, por meio da força e da violência (TEIXEIRA, 1990). A cada

³⁴ “A escolarização é considerada como um mecanismo de controle social, na medida em que contribui para a preservação da hegemonia da classe que detém o poder” (TEIXEIRA, 1990, p. 64).

povo dizimado, histórias e culturas indígenas foram enterradas violentamente, sem a opção de manifestar suas vontades pessoais e coletivas.

Teixeira (1990) enfatiza que a escolarização promovida pelos jesuítas seguia a mesma lógica de mudar a pessoa indígena, substituindo a língua materna, corrigindo hábitos, costumes e os modos próprios de viver. A ideia colonizadora imperativa foi tirá-los da selvageria, ensinado somente a obedecer, cumprir ordens e trabalhar. A estratégia que igreja utilizava era conquistar a confiança dos indígenas e manipular a população indígena de acordo com seus interesses pessoais.

A resistência indígena subjugada pela colonização, nesse período, nunca apareceu, não existe relato da participação indígena na construção da escolarização de seus iguais. A decisão de escolarização indígena trouxe propósitos externos, sempre teve alguém de fora da aldeia, uma instituição que criava modelos de educação que os povos indígenas deveriam assimilar (TEIXEIRA, 1990). A negação da fala indígena colaborou na desastrosa missão de mudar hábitos, comportamentos e modos de viver das etnias.

Sem a participação indígena, o projeto de escolarização se transformou em violação da cultura indígena. O objetivo alheio a realidade indígena trazia mais problemas do que solução e, cada vez mais, aumentava a insatisfação dos nativos (TEIXEIRA, 1990). A escolarização pensada para a população indígena, sem o consentimento ou consulta, transgrediu e impôs uma estratégia de guerra contra as aldeias indígenas em seus territórios indígenas.

A cultura indígena que não fazia parte da escolarização ocidental e europeia se tornou empecilho na execução do projeto de colonização, pois é, por meio da cultura indígena, que o indígena compreende e se situa no mundo (TEIXEIRA, 1990). Fora da cultura indígena, sem poder compartilhar e socializar suas experiências com os seus iguais, os nativos não encontravam sentido e significado.

A recorrente política de integração do indígena à comunhão nacional foram severas tentativas de acabar com a cultura indígena, uma delas foi a criação do Diretório. Silva e Freitas (2014) mencionam que “toda ação pedagógica empreendida sob as diretrizes do Diretório orientava os índios para abdicar de sua língua, crenças, valores culturais e, paralelamente assimilar os valores culturais e o modo de sociedade envolvente” (SILVA; FREITAS, 2014, p. 05). O Diretório exercia uma dupla função: protegia o indígena aldeado e deflagrava guerra contra os indígenas inimigos, no final, ambos não possuíam nenhum direito. Deste modo, a política de integração atravessa séculos e a perseguição indígena apenas se agravava.

A ação controladora dos diretórios massacrava a população indígena, minava sua cultura, inferiorizava o sujeito indígena, que precisa se acostumar com as regras impostas, seguir um padrão de comportamento aceito perante a sociedade colonizadora, a postura civilizatória (TEIXEIRA, 1990). Os inimigos dos diretórios eram indígenas que rejeitavam a submissão, então, se rebelavam, estavam sempre em conflitos, considerados bárbaros e rebeldes. Os diretórios, com sua política interna, queriam indígenas dispostos a obedecer e prontos para receber ordens.

A perseguição contra a população indígena estava estreitamente relacionada à conquista de trabalhadores nativos a custo zero e a posse de seus territórios. Dominar, controlar, manipular a população nativa representava poder (TEIXEIRA, 1990). Ter poder para conseguir se apropriar de todo os conhecimentos sobre o lugar e usufruir das riquezas. Mas somente por meio da violência não era suficiente, então, a escolarização se apresentou como uma das alternativas que trouxe os velhos objetivos para prosseguir o velho e insistente projeto de colonização.

No Brasil, o projeto de modernização do país se deparou com a população indígena e o tratamento foi no sentido de ajudá-los a fazer a transição de selvagens para sujeitos de direitos, pessoas com *status quo* de cidadão. O SPI (Serviço de Proteção ao Índio) realizou o papel de intermediador, fez o contato com as populações indígenas brasileiras e se dedicaram a identificar essas populações, compartilhar objetos e a fornecer proteção (TEIXEIRA, 1990). Em seguida, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio, nome na época) se dedicou a identificar as etnias, fazer o relatório descritivo dos territórios, a acompanhar o processo de demarcação e homologação dos territórios indígenas.

Em conjunto com a proteção e contato com a população indígena, a instituição indigenista tinha a missão de ensiná-los a ler e a escrever. Acreditava-se que o indígena deveria ser escolarizado nos dois sistemas: em língua portuguesa, para aprender os códigos dos brancos, e em língua indígena, para não perder sua cultura. A ideia de integração dependia da escolarização indígena sob dois pretextos, ensiná-los a interpretar o mundo dos brancos e fornecer aos brancos as estratégias de organização por meio do compartilhamento de informações de sua cultura (TEIXEIRA, 1990). Uma vez escolarizados deixariam de ser indígenas, de ser selvagens, para começar a se integrar a sociedade nacional e ao convívio social nos centros urbanos. Mas antes de tudo, os indígenas deveriam aprender como era que funcionava o sistema que o escolarizava. E os objetivos eram bem definidos, acabar com a denominação indígena e nomeá-los como cidadãos de uma sociedade capitalista.

Foi nesse contexto, que o Serviço de Proteção ao Índio atuou, trabalhou e realizou suas expedições em territórios indígenas. Semelhante como uma lâmpada, tinha a missão de levar a luz aos indígenas, motivados por ideias positivistas, a chama do progresso movimentava a missão da instituição indigenista (TEIXEIRA, 1990). E a escolarização dos povos indígenas se tornava imprescindível a chegada da luz, da razão, da modernização, dos ideais do positivismo.

A escolarização defendida pelo SPI³⁵ (1910) assegurou o aprendizado da língua portuguesa, a educação bilíngue e a preparação dos indígenas para se tornarem trabalhadores nacionais e protegerem seus territórios. Schaden (1976) afirma que “a educação escolar era importante estratégia para a civilização dos índios no interior de uma política de integração de nação” (SCHADEN, 1976, p. 222). Magalhães (2005) confirma essa ideia equivocada do Estado, que sustentava a “postura integracionista que buscava assimilar os índios a comunhão nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória fadada à extinção” (MAGALHÃES, 2005, p. 540). Os indígenas eram obrigados a aprender o português, a se tornarem mão-de-obra indígena barata, suas línguas maternas foram utilizadas apenas para transferir unilateralmente normas de condutas para os povos indígenas, sendo os missionários católicos e evangélicos aliados do SPI na execução da política da educação escolar indígena.

Mas, para persuadir os indígenas a incorporar novos hábitos e costumes, mudar sua forma de pensar, foi importante o aprendizado da língua indígena como ferramenta de acesso aos conhecimentos indígenas ao mesmo tempo caminhos estavam visíveis: o da troca de informações, do compartilhamento de saberes e conhecimento. Os indígenas tinham acesso à língua portuguesa e os não indígenas a língua dos nativos. O segmento religioso viu a oportunidade de repassar os conceitos e valores cristãos à população indígena. Os evangélicos e católicos investem na comunicação, na aprendizagem de línguas indígenas e na tradução da bíblia na língua materna dos indígenas, por isso o novo testamento foi escrito em algumas línguas nativas. Evangelizar na língua nativa se tornava viável porque os exemplos em sua maioria quase sempre eram feitos a partir de uma realidade conhecida dos próprios indígenas.

Com a extinção do SPI, por ter inúmeras denúncias de violações de direitos contra os povos indígenas e ter a presença de corrupção no órgão indigenista, entrou em ação a Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI. Ela foi criada em plena ditadura militar, com objetivo de proteger os indígenas, a população e os territórios indígenas. A FUNAI em

³⁵ Serviço de Proteção ao Índio. “As políticas públicas e as escolas em funcionamento nas aldeias, sob tutela do SPI, pautavam-se em ideias positivistas e evolucionistas, especialmente o projeto de civilizar os selvagens” (SCHADEN, 1976, p. 224).

suas atribuições deveria acompanhar atividades de saúde e educação em terra indígena, além de identificar as etnias, a população, povo, reconhecer, fazer relatórios científicos, demarcar e homologar as terras indígenas.

A FUNAI contava com o posto de fiscalização e com funcionários em terras indígenas, para oferecer proteção aos indígenas, dialogar com os não indígenas, resolver conflitos e impedir a entrada aleatória de invasores que pudessem trazer prejuízos. O funcionário da FUNAI tinha a missão de impedir qualquer irregularidade contra a pessoa indígena, com a função de polícia, exercia também o cargo de advogado. A função do posto de vigilância, não substituíva o objetivo de integrar o indígena a sociedade nacional, mas fortalecia essa ideia, porque foi criada com esse propósito.

A escolarização que realizava a FUNAI tinha a proposta de ser educação bilíngue, uso da língua nativa, uso da língua portuguesa, “o órgão sucessor do SPI, tem a explícita missão de acelerar o processo de integração dos índios” (LUCIANO, 2006, p. 152). “Os que tiveram acesso à escola sob atuação desses órgãos foram submetidos a processos educacionais coercitivos, com proibição de usar a língua materna e de praticar a cultura herdada de seus ancestrais” (SANTOS; DANIEL, 2012). Ambas, FUNAI e SPI com o mesmo propósito, inculcar na cabeça dos indígenas normas, regras, hábitos e costumes da sociedade urbano-industrial.

Se por um lado, estas instituições indigenistas se organizavam para manipular os indígenas, também ensaiava timidamente a pensar a valorização da cultura indígena, no reconhecimento da gramática nativa, na proteção da língua indígena, assim, o projeto de assimilação se fazia presente. O estado brasileiro, por meio da FUNAI, nas aldeias indígenas, rearranjava uma nova estratégia de convencer os indígenas a deixarem suas culturas de lado e se apropriar de uma nova cultura dita moderna e higienizada.

A FUNAI³⁶ (1967), bem diferente do antigo SPI (1910), tinha a proposta de usar a língua indígena para atender os objetivos da entidade indigenista, voltadas a dominação das populações indígenas, com ações alheia a realidade e contrária aos projetos de futuro das aldeias. Schaden (1976) argumenta que “a política educacional desenvolvida a partir dos anos 1960 reconhecia a importância da língua materna” (SCHADEN, 1976, p. 229). Aparentemente, acontece a reestruturação da educação escolar indígena que apresenta uma proposta superficial de garantir a valorização das línguas maternas, se intensificando a estratégia de manter a população indígena no perverso processo de assimilação a comunhão

³⁶ Fundação Nacional do Índio.

nacional. A escola funcionava como uma espécie de porta para branquitude, o indígena seguia para a civilidade, tonando-se branco.

Durante a escolarização feita pela FUNAI, os professores que atuavam em terras indígenas eram em sua maior parte não indígenas. O chefe do posto de vigilância da FUNAI acompanhava o professor contrato, para verificar se estava fazendo um bom trabalho, encaminhava uma pessoa específica para ensinar os filhos dos indígenas. Esse professor ou professora, funcionário (a) do órgão indigenista, se dedicava a ensinar somente a língua portuguesa aos alunos indígenas, sua própria língua, língua padrão, língua considera comum e imprescindível a comunicação nacional brasileira.

Fato que muda com ideias da democracia, da participação popular, da maioria da população pobre e marginalizada, quando os indígenas exigem a efetivação escrita, efetiva dos seus direitos e começam a fazer parte das discussões e dos cenários políticos, “inclusive organizações indígenas, entram em cena com funções e responsabilidades relevantes no desenvolvimento de ações de educação escolar junto a comunidades indígenas do país” (LUCIANO, 2006, p. 155). Eles exigem que essa educação escolar não seja apenas para transformar indígenas em homens brancos, mas seja uma educação escolar indígena para fortalecer suas culturais e tradições. “As organizações indígenas passam a ser os interlocutores qualificados, desde então, para a discussão sobre os interesses e direitos indígenas” (POJO *et al*, 2008, p. 13). Os próprios indígenas se reconhecendo como sujeitos de direitos, querem garantir a proteção de seus iguais, iniciam a pensar a escolarização para o território indígena, a partir do conhecimento dos próprios indígenas.

Atuação dos movimentos sociais e do movimento dos povos indígenas contra a integração forçada fez surgir tempos de superação, superação de uma educação escolar de imposição colonial, sempre alheia à realidade indígena, contrários ao roubo de informações, espionagem, exploração dos recursos minerais, naturais de seus territórios sagrados de forma irracionais, “esses povos não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes” (MELIÁ, 1999, p. 11). A sociedade nacional deve encarar a diversidade étnica, os povos indígenas, a pluralidade das populações indígenas, não as subjugar, mas protegê-las e valorizá-las. Essas mudanças foram incorporadas por meio de muitas lutas, derreamento de sangue, defesa de direitos consuetudinários a apedidos dos indígenas e suas organizações indígenas.

Em 1988, a partir da abertura política, a democracia que vivencia a sociedade brasileira promete fortalecer os direitos do cidadão, inclusive dos povos indígenas. De acordo com Baniwa (2013), também “o papel dos movimentos e organizações de professores e

lideranças indígenas foi fundamental para o estabelecimento dos direitos” (BANIWA, 2013, p. 01). Schaden (1976) demonstra que “pela primeira vez na história do país a Constituição reconhece a diversidade cultural e estabelece os direitos diferenciados aos povos indígenas” (SCHADEN, 1976, p. 232). A saber, conquistas coletivas fruto de lutas de movimentos sociais organizados, encontra na diversidade social a força política para repensar o futuro da nação.

Foi nesse cenário democrático que a educação intercultural ganha expressividade e contribuiu com a política educacional indígena, que atende especificidades da sociedade indígena. “A partir dessas experiências, o movimento indígena se fortaleceu, ganhou visibilidade e intensificou a luta por projetos de educação escolar que atendesse às suas demandas e necessidades” (SANTOS; DANIEL, 2012, p. 246). O reconhecimento da diferença veio com a garantia que essa diferença tivesse lugar, espaço de fala, para promover a autonomia dos próprios indígenas.

Apesar de sair da colonização, réplicas de dominação se renovaram, com o advento da modernidade e sua colonialidade. Por meio deste instrumento hegemônico a dominação jurídica e política, se reestruturou para dominar culturas consideradas inferiores. Assim se desenvolveu o projeto nacionalista que visou unificar a identidade e a cultural brasileira.

O processo assimilacionista, na área da educação, foi uma das táticas da cultura hegemônica para impor sua cultura, visão de mundo, aos povos considerados periféricos e inferiores³⁷, por meio da “dominação epistêmica” (CIMI, 2022, p. 18). Repetto (2019) explica que “esta visão monolítica encobriu uma diversidade pré-existente e que continua nos dias atuais” (RAPETTO, 2019, p. 73). Estratégia implementada vinha com o propósito de minar a cultura dos povos indígenas, invocando velhos objetivos, cultivados desde a colonização que nunca se dissipou, apenas se renovou e atuou em várias frentes de distintas, maneiras e formas.

A narrativa de que o indígena vivia em um tempo ultrapassado sempre foi a base para implantação de uma política de extermínio cultural. A substituição da cultura indígena pela cultura não indígena se apresentou como a solução ao longo dos séculos para resolver a problemática que a sociedade dominante enxergava na população indígena. Entre as várias tentativas, além da força física e os inúmeros tipos de violência contra os povos indígenas, a

³⁷ “Esses juízos de valor partiam de pressupostos étnicos, culturais, e civilizatórios de autoatribuição de superioridade em termos desenvolvimento tecnológico, econômico, político, cultural e epistemológico” (MARKUS, 2017, p. 317).

assimilação da população nativa ainda continuava sob o mesmo pretexto de negar a identidade indígena, esconder a matriz constituinte do povo, que intrinsecamente permanecia resistente.

Depois do processo assimilacionista, a intervenção diferenciadora apenas reconheceu as diferenças, mas as diferenças étnicas/sociais continuaram cercado de tensões e conflitos. Repetto (2019) menciona um dos motivos desse impasse, porque “ao mesmo tempo em que reconhece o diferente o rotula e o discrimina” (RAPETTO, 2019, p. 74), pois somente reconhecer as diferenças, não foi suficiente, o cenário assimilacionista trazia mais preconceito, discriminação, desigualdades sociais, do que justiça social. Faltava uma política que trabalhasse às diferenças, uma política sem exclusão, de respeito mútuo com a população étnica. Assim, o processo democrático reconheceu a igualdade e as diferenças, mostrando o respeito as culturas diferentes, valorizando o espaço cultural e identitários, como lugar de expressão de direitos, a exemplo das políticas públicas de inclusão. Repetto (2019) argumenta que “é nesse sentido que a cultura não se perde, mas se transforma, se atualiza e não é algo estático que ficar preso a um passado idealizado” (REPETTO, 2019, p. 75). “Assim, a escola indígena passa a ser vista como instrumento de valorização das culturas, das línguas, das tradições e dos saberes e dos saberes indígenas” (SANTOS; DANIEL, 2012, p. 247). As diferenças étnicas nas sociedades democráticas se tornaram uma riqueza a ser explorada, sujeitas a interação, comunicação, compartilhamento de informações, trocas de saberes e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As escolas indígenas, nos espaços democráticos, têm a presença de professores indígenas, que se utilizaram as políticas de ações afirmativas³⁸ para ocupar espaços educacionais na aldeia, que antes foi ocupado pelo não-indígena. Estácio (2014) explica que as políticas de ações afirmativas é “a efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm o direito” (ESTÁCIO, 2014, p. 144). Contra o tratamento desigual, os indígenas viram, nas políticas de ações afirmativas, possibilidades de entrar no ensino superior, se qualificar, estudar, ter uma profissão, retornar para a aldeia e poder de formar estruturada contextualizar os conhecimentos europeus, ocidentais e indígena.

Portanto, professores indígenas começam a entrar na Universidade Pública com objetivo de obter uma formação para atender suas aldeias, da melhor forma possível, com técnicas de aprendizagens que inclui saberes indígena e não indígenas. Magalhães (2005) comenta que “é preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios,

³⁸ Segundo Luciano (2006, p. 163), as primeiras experiências de ações afirmativas propriamente ditas envolvendo estudantes indígenas remontam ainda ao início da década de 1990, feitas por meio de convênio entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas, como aquelas que permitiu o ingresso de um grupo de estudante indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) no começo dessa década.

enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização” (MAGALHÃES, 2005, p. 541). Ou seja, conseguiram conquistar a formação superior modificando a relação social estado e comunidades indígenas. A experiência de professores indígenas no ensino superior norteou a criação de programas de formação de professores indígenas, organizando cursos, a partir da realidade e da necessidade específicas em diferentes contextos indígenas.

2.2 Educação intercultural e a prática educativa decolonizadora

A educação intercultural organiza-se nos princípios fundamentais e estruturantes da sociedade humana, que, por conseguinte, compartilha os conhecimentos com quem tem acesso aos códigos e interpreta os símbolos desta população. Neste encontro cultural, a interculturalidade, no contato com o outro, com o diferente, forja a educação intercultural, que propicia as trocas de experiências, saberes, informações, produção de novos conhecimentos, aproximação dos atores sociais e a desmitificação de realidades desconhecidas, a saber dos povos indígenas (WALSH, 2010). Dias e Abeu (2019) comenta que sob a perspectiva da prática decolonizadora³⁹ na educação intercultural, valoriza-se os atores sociais historicamente silenciados. Logo, os professores, educadores, profissionais formados em áreas afins, são incentivados a valorizar, dá vez e voz, a população que há séculos foi obrigada, forçada, empurrada para as periferias das sociedades urbano-industriais, a margem da sociedade higienizada, vítimas históricas acometidas de todos os tipos de discriminações, manchadas pelo preconceito dos conceitos ocidentais e europeus.

2.2.1 Interculturalidade

“Se pensarmos a cultura como produção acabada, estática, e a-histórica, certamente pensaremos que as identidades étnicas estão condenadas a desaparecer” (WEIGEL, 1995, p.43).

O ser humano vive a interculturalidade, interação social que é própria da coletividade, na superação do conflito e do “processo de resistência” (REPETTO, 2019, p.

³⁹ Expressão que indica uma definição decolonial que “fundamenta-se na materialidade das vítimas negadas que, tomadas pela por uma postura crítica, buscam reafirmar suas vidas ante o projeto de morte da modernidade desde o ano de 1492” (DIAS; ABEU, 2019, p. 1223).

73). Nesta relação, as sociedades ameríndias, ocidentais, europeias, diferentes entre si em espaços de resistências, se modificaram a partir do contato com o outro, com os seus hábitos, modos próprios viver, ver, interpretar o mundo, representação de uma “produção cultural muito rica” (CANCLINI, 2008, p. 312). Diferenças, que são ultrapassadas pelas inúmeras informações, saberes, conhecimentos, que cada sociedade possui e que faz parte desta relação entre o “eu” e o “outro”, ambos detentores de suas próprias experiências.

A interação social requer a participação de personagens diferentes, as sociedades se relacionam deste jeito, os seres humanos culturais interagem entre si, “assim, nós temos cultura devido as relações históricas que vivemos” (REPETTO, 2019, p. 75). Isso quer dizer que as pessoas não estão isoladas, as conexões simbólicas são sustentadas pelas trocas de experiências, funcionando como uma espécie de via de mão dupla, entre o ensinar e o aprender, “este fenômeno parece indicar como indivíduos e povos indígenas têm procurado se apropriar de conhecimentos e bens simbólicos do ‘outro’ ou da sociedade envolvente como instrumentos de fortalecimento de suas lutas e afirmações identitárias” (NASCIMENTO, 2022, p. 103). Em um ambiente complexo, amplo, com possibilidades de manter a comunicação com o diferente, os indígenas investem na comunicação transformadora, que molda seus atores sociais e culturais.

A interculturalidade⁴⁰ destaca dois processos próprios das sociedades humanas, primeiro a humanização como resultado do relacionamento coletivo e o segundo a desumanização enquanto vivência isolada, unilateral, preconceituosa e racista (WALSH, 2010). Respectivamente, a capacidade de compreender a interação intercultural enfatiza o respeito, o diálogo, disposição para fazer acordos com objetivo de assegurar a continuidade comunicacional com as demais culturas. Desta forma, a ideologia de superioridade, em defesa de uma raça pura, higienizada, intelectual, afasta o ser humano de sua humanidade, coloca fronteiras sociais, separa o homem da coletividade e o desumaniza, criando o muro social, que distância os próprios humanos entre si.

⁴⁰ Discorrendo sobre interculturalidade e a proposta de interculturalidade crítica de Walsh (2010), sabe-se que o sistema de dominação colonial se projetou por séculos promovendo divisão/conflito social, separando territorialidades e silenciando grupos culturais. A partir da colonização, a diversidade étnico-cultural, foi considerada inapropriada, suscetível de superação e padronização sob o modelo dominante ocidental-europeia, ou seja, foi forçada a desaparecer. Mas, movimentos sociais recentes que se identificam enquanto participante/originária da diversidade étnico-cultural, apoiadas na proposta da interculturalidade crítica e na pedagogia decolonial, defendem a possibilidade de diálogos entre as culturas, também, sinalizam a garantia e a oportunidade de pensar e construir essa nova sociedade do presente, a partir da perspectiva dos grupos culturais subalternizados.

O processo de interação que se realiza entre as culturas, perpassa pelo exercício da comunicação, pelo processo de tensões entre “desterritorialização e reterritorialização⁴¹” (CANCLINI, 2008, p. 309). A própria cultura de uma determinada população transmite aos seus e aos diferentes, mensagens de como se comportar e conviver em sociedade. Portanto, as culturas interagindo entre si, se adaptam a mecanismos e a formas de constituir novos ciclos de aprendizagem, por meio da comunicação de hábitos e comportamentos bem específicos, bem como, incluir e excluir os sujeitos sociais, com a qual se relaciona e interage.

A cultura enquanto experiência fornece a população estratégias de sobrevivência e articulação nas sociedades dinâmicas, “é nesse sentido que a cultura não perde, mas se transforma, se atualiza e não é algo estático que fica preso a um passado idealizado” (REPETTO, 2019, p. 75). Com a existência de várias culturas, se multiplicam os saberes e os conhecimentos que cada sociedade em sua dimensão social detém, que uma vez socializado, complementa as informações de culturas que interagem entre si. Ou seja, a partir do contato, as culturas se transformam, se moldam, em sua dinâmica constante, incorporando novos elementos, que integram a cultura de resistência, capaz de identificar e fortalecer seus participantes.

A interculturalidade se forja neste universo cultural complexo, de pessoas, de coletivos, grupos étnicos, feito de humanos com humanos, porque “hoje sabemos que podemos lidar abertamente com muitas culturas e línguas, de forma aberta, crítica e dinâmica” (REPETTO, 2029, p. 76). A exemplo dos povos indígenas, suas culturas indígenas têm hábitos, comportamentos, maneiras particulares de ver e explicar o mesmo fenômeno, por isso, que o “registro dessas línguas pelas universidades envolvendo linguistas indígenas ajuda na construção dos protagonismos indígenas na preservação e difusão de suas línguas” (NASCIMENTO, 2022, p. 101). Detalhe que faz sentido quando se identifica humanos como seres culturais, cada povo tem a sua identidade, assim, a mesma diferença que os separa, os une, os torna próximos, dependente, necessitado de um saber que não possuem, mas que podem adquirir no entrelaçamento das culturas.

Por isso, é necessário reconhecer a importância das culturas diferentes, valorizar o humano cultural, entender a colaboração que tiveram para o avanço da sociedade. Não fazer como a cultura dominante, de omitir as contribuições das demais culturas, de desfazer qualquer tentativa de validar essa importância, desvalorizando seus sujeitos, menosprezando

⁴¹ Canclini (2008, p. 309), explica sobre a perda da relação “natural” da cultura com seus territórios geográficos e sociais, e ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas. No contexto de uma modernização cultural, que perpassa pelos: colonizadores, colonizados; cosmopolitismo, nacionalismo.

seus feitos e realizações. Atitude hegemônica que, por séculos, amadureceu a ideologia de uma cultura universal, única, como proposta que apenas reproduziu o paradigma dominante, como cultura maior e superior.

A interculturalidade, nesse contexto assimilacionista, *apriori* projetou o ensaio de uma relação intercultural como meio propício para negar às culturas⁴² e a exaltar a cultura dominante “ocidental europeia”. O contrário não existe, qualquer tentativa de validação de uma cultura que não seja a dominante ocidental europeia, desapareceu no movimento da civilidade/modernidade. O processo de negação veio atrelado a ideia de dominação, superioridade, pureza, que se iniciou com a colonização e a implantação de um regime autoritário aos grupos subalternizados.

O multiculturalismo assimilacionista privilegiava a cultura “dominante” como verdadeira e única, sob o pretexto da colonização, que dizimava as culturas que, no seu ponto de vista, eram inferiores, como “categoria étnica e social transitória fadada à extinção” (MAGALHÃES, 2005, p. 540). Povos e sociedades indígenas sofreram com a desvalorização de suas culturas, a consequência foi o silenciamento de grupos étnicos por séculos, por meio do “violento e destrutivo processo de contato e incorporação” (OLIVEIRA, 1999, p. 248). O projeto de colonização trabalhava a imposição da cultura moderna e sofisticada, contra qualquer cultura marginalizada, periférica e diferente.

Assimilar as culturas fazia parte do projeto da elite ocidental e europeia, que defendia a ampliação de sua cultura dominante e a omissão da cultura subalterna, inclusive dos povos indígenas. Prática que acentuava as diferenças, apagava memórias, negava a existência e às experiências de outros povos. Uma vez assimiladas, essas culturas, continuavam no velho ciclo de dominação, no qual a exploração resultava na força irracional e desenfreada do mercado.

Os povos indígenas em sua maioria foram vítimas em potencial, acumulando prejuízos culturais, simbólicos e físicos. Aldeias inteiras desapareceram, sucumbiram, não tiveram a garantia de usufruir dos modos próprios de viver. A dizimação indígena não acabou apenas com a língua nativa, mas afetou também os grafismos, os cantos, as danças, enfraqueceu as culturas indígenas, seus referenciais, que fazem sentido e trazem significados para o coletivo étnico.

⁴² “Negar o outro, o diferente, cultural, epistemológica e fisicamente, foi um dos mecanismos de conquista e dominação, com os quais os europeus se fixaram ao longo de gerações neste país e nele desenvolveram um modelo de sociedade alicerçada em paradigmas ocidentais de civilização e desenvolvimento” (MARKUS, 2017, p.318).

A própria ideia do termo “índio⁴³” atribuído aos indígenas se remete a denominação genérica, que tentou desnormalizar qualquer ação de resistência (OLIVEIRA, 1999). O índio dos colonizadores ocidentais e europeus não tem cultura, língua, história e ancestralidade, mas sim, lugar no trabalho físico, braçal, na exploração dos seus territórios e na identificação das riquezas naturais para exploração. Desta forma, se inseriu a infundada expressão que os povos indígenas deveriam passar pela transição de “índios” selvagens para “civilizados”.

O processo de assimilação trabalhou o esvaziamento das culturas indígenas, primeiro acabando com seus referenciais, a cultura. Um povo que não se reconhece, não conhece sua história, fica à mercê de manipulação e domínio. Logo, a população indígena, em sua diversidade étnica, passou pelo projeto assimilacionista, com muitas perdas, em muitos casos, vários povos não resistiram, os sobreviventes passaram por processos de resistência que mesmo pressionados conseguiram manter viva a sua cultura originária.

O multiculturalismo diferencialista sabia da existência das culturas, mas não realizava ações de aproximação, sendo que “nem sempre estavam dispostos a implantar políticas diferenciadas voltadas para segmentos específicos, a exemplo das sociedades indígenas ou se quer tinham meios para tal” (ÂNGELO, 2008, p. 47). Era uma interação excludente, que apenas identificava suas diferenças e os tipos culturais, assim “somente a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, é que o Brasil se abre para o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais existentes em nossa sociedade” (MARKUS, 2017, p. 319). Nesta fase, o multiculturalismo diferencialista reflete as consequências negativas do muro social, que sempre separou (segregou) as culturas, as pessoas étnicas, mas, ao mesmo tempo, o tipo diferencialista sinalizou o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, porém sem uma definição concreta de uma política de estado específica de valorização das culturas.

O multiculturalismo diferencialista não se desfazia da cultura ocidental, europeia, africana, ameríndia, mas, em nenhum momento, criou pontes sociais que fortalecesse a relação de inclusão e garantia de valorização das culturas que estavam interagindo entre si (SILVA, 1999). O aumento das desigualdades sociais se justifica na relação plural, isolada, incapaz de acolher o diferente, ultrapassar as suas fronteiras sociais, especificidades e incompletudes.

⁴³ O antropólogo João Pacheco de Oliveira, ao analisar o termo índio, esclarece que foi “o trauma provocado no europeu pelo encontro de uma forma tão radicalmente distinta da humanidade que se consolidou na construção de uma categoria estática – o índio” (OLIVEIRA, 1999, p. 247). Mas para Weigel (1995) “Depois de se apropriarem politicamente da categoria “índio”, setores mais politizados têm conseguido ordenar a criação de alguns mecanismos, com as quais tem enfrenado ações etnocidas, desindianizadoras e integradoras”.

Oliveira (1999) nos explicar que, nas terras ameríndias, por exemplo, os povos indígenas, diferentes entre si, não conseguiram fazer acordos favoráveis à proteção de seus direitos e territórios contra os invasores e colonizadores. Primeiro, os colonizadores consideravam os indígenas inferiores, selvagens e bárbaros. Segundo, mesmo sabendo de suas diferenças, não era vantajoso para o projeto de dominação dialogar com os indígenas e permitir que a exploração em andamento fosse interrompida, pois os interesses da coroa e do velho mundo, eram as riquezas do lugar, o que explicava o comportar autoritário e indiferente.

O projeto de civilidade, de transformar o indígena em um sujeito diferente do que eram, vem a exemplificar que a proposta núcleo do multiculturalismo diferencialista, de ver e saber da existência da diferença, não significava a sua valorização, pelo contrário, enfrentava-se dificuldades para interagir e oferecer instrumentos para acordos e diálogos (OLIVEIRA, 1999). Por isso, até hoje as populações indígenas estão lutando pela demarcação de suas terras, que, em muitos casos, são alvos de invasão, porque se pensa que o indígena não tem direitos, é a recorrente a velha ideia de que o indígena precisa fazer a transição para o *status quo* de civilizado.

O multiculturalismo interativo⁴⁴, bem diferente dos anteriores, reconhecia a existência das culturas e trabalhava mecanismos de aproximação, diálogos de convivência, de como as culturas diferentes são importantes para a construção da sociedade, assim “o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las” (SILVA, 1999, p. 65). Projetada como interculturalidade, está além da assimilação, do processo diferencialista, requer encontro, aproximação, modos e maneiras de se relacionar sem desmerecer ou subestimar a cultura alheia, “e isso só é possível quando o diferente é aceito com suas diferenças, e seus valores venham a ser efetivamente incorporados ao mosaico da soberania nacional” (SILVA, 2015, p. 15). A fase interativa foca nas vantagens de conquistar o maior número de aprendizagens e de conhecimentos, quando se realiza, garante a troca de informações numa relação respeitosa e harmoniosa.

Portanto, nos limites da interculturalidade, a interculturalidade crítica defendida por Walsh (2010) tem a reponsabilidade de pensar a inclusão e o fortalecer das diferenças, sem prejudicar o convívio social, riqueza da diversidade etno-cultural que precisa de cuidado,

⁴⁴ Sob o contexto do multiculturalismo interativo (BRASIL, 2017, p. 377) explica que: “nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente”. Estas experiências tinham como uma das finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves para o processo civilizatório e de desenvolvimento do País. Segundo Estácio (2014, p. 93), neste mesmo contexto, as entidades indígenas da Amazônia se apresentavam “para ser instrumento de luta e representação dos povos indígenas da Amazônia Legal pelos seus direitos à terra, saúde, educação, economia e interculturalidade.

assim, “interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta (WALSH, 2010, p. 04) . Neste caso, as sociedades imersas em interações plurais começam a buscar técnicas de como melhorar a comunicação, a formação e a inclusão. A interculturalidade compreende que as culturas, enquanto experiências dos povos, precisa aparecer, ser trabalhada, visível, fonte de conhecimento e articulada com o contexto social.

A proposta da interculturalidade de Catherine Walsh (2010) se mostrou inovadora, necessária e urgente para desconstruir as armadilhas dos sistema de dominação colonial, este novo enredo, na perspectiva intercultural, que surge na década de 90, se expandiu nas instituições acadêmicas, se fortaleceu nas pesquisas científicas e começou a fazer parte imprescindivelmente dos temas governamentais, programas/projetos sociais e educacionais do estado, incidindo na garantia de políticas públicas para os diferentes grupos culturais, que reivindicaram com propriedade o reconhecimento étnico-cultural, o respeito as diferenças, o exercício da cidadania e a segurança de participação nos projetos de criação e desenvolvimento da sociedade.

Desde los años 90, la interculturalidad¹ se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado (WALSH, 2010, p. 75).

Nesse contexto, para compreender a luta das lideranças e professores sateré-mawé na construção de uma educação específica e diferenciada, recorreu-se a proposta de interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2010), neste caso específico, aplicou-se essa discussão em contexto educacional, na questão da educação intercultural. Haja vista que tanto a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial contribuem e trazem reflexões para uma educação equitativa, justa e democrática para a diversidade, incluindo o protagonismo dos atores sociais, o pensar próprio a partir da cultura e a reconstrução dessa sociedade plural, assim como o enfrentamento da discriminação, do racismo, da exclusão, pela oportunidade de acesso a cidadania e pelo direito de ter direito. Assim, contrário ao projeto de padronização unilateral ocidental-europeia, de pagamento, silenciamento e exclusão social, as lideranças e os professores sateré-mawé se mobilizam com

objetivo de assegurar seu reconhecimento étnico-cultural, territorial e direitos, por intermédio uma educação própria, uma educação que corresponda as demandas e necessidades do povo Sateré-Mawé.

Deste modo, compreende-se que a sociedade humana é o resultado da diversidade étnico-cultural, constituídas de pessoas que possuem culturas diferentes, sendo, portanto, plural. Mas que o sistema de dominação colonial tentou unificar (padronizar) essa diversidade, enraizando uma cultura da exclusão dos diferentes, assimilação dos conquistados (prisioneiros) e opressão dos rebeldes (inimigos), não civilizados, não batizados, considerados erroneamente de bárbaros. Por conseguinte, hoje, essas estratégias de dominação colonial, vem sendo desconstruídas a partir de fatos e experiências dos próprios atores sociais, que o sistema colonial tentou apagar.

Exemplo disso tem-se pensado nas universidades públicas e privadas, formações para os indígenas, que vem dando lugar aos Programas de Formação Interculturais, nos espaços das universidades públicas, uma vez que “na busca por suas formações acadêmicas, os indígenas trazem para as universidades questões ligadas aos seus territórios, às suas culturas e às suas línguas como temáticas centrais para os currículos universitários” (NASCIMENTO, 2022, p. 99). A meta foi contextualizar a escolarização destinada aos professores indígenas, para que pudessem dar continuidade aos estudos em nível superior, superando, assim, as dificuldades de formação, informação e negação de oportunidades. Os programas interculturais desenham o protagonismo das minorias excluídas, sem condições de disputar de igual para igual o acesso a nível elevados de escolarização.

A política educacional, defendida pela interculturalidade, contempla a diversidade, a diferença, como a oportunidade de avançar, respeitar os limites culturais, “porque deve reconhecer e respeitar a diversidade cultural e linguística, promovendo a comunicação de diferentes experiências, estimulando o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas distintas” (POJO *et al*, 2008, p. 41). As ações afirmativas veem, na política educacional, as possibilidades de minimizar as desigualdades sociais, garantir a justiça social, que todos acessem os direitos iguais e garantidos e, assim, discutir “a diversidade para todos, mas não a mesma, e sim uma apropriada para cada realidade social e histórica e uma que não reproduza os desequilíbrios sociais e legitime a dominação colonial sobre a diversidade minorizada” (REPETTO, 2019, p. 76). Desta maneira, os povos indígenas, massacrados pela trajetória de dizimação de seu povo e sua gente, nas políticas de ações afirmativas, ver a chance de formar o corpo intelectual indígena com objetivo de mostrar a sociedade não indígena e as

instituições públicas e privadas, o saber e os conhecimentos, que de fato constrói o ser indígena.

A proposta de priorizar a história afro-indígena nas escolas públicas e privadas, reflete as contribuições da interculturalidade, na promoção dos sujeitos indígenas, como protagonista de seus direitos e conquistas. Por conseguinte, o ensino bilíngue e intercultural, reforça as estratégias de fortalecimento identitário e cultural dos povos indígenas. Assim, o indígena consegue desfazer a errônea concepção de “índio genérico” e fadada a extinção, pela marcante presença de suas diferenças que os torna fontes de conhecimento e pesquisa.

Portanto, a interculturalidade expressa a diversidade dos seres humanos, nesta constante dinâmica de mudanças e interações. Terminologia discutida que depende da cultura, tenta agora compreender as atitudes e as criações humanas, que os diferencia e os aproxima, mas diante da complexidade, nos evidencia os muros sociais, as interações, as transformações e o direito a ter direito. Logo, destaca que a interculturalidade na sua fase recente, deixa a postura assimilacionista, diferencialista, para assumir a o projeto de inclusão, interativa, de valorização dos sujeitos sociais, em respeito às diferenças e ao compromisso de manter o diálogo com as culturas de contato.

2.2.2 Educação Intercultural

A educação intercultural garante o reconhecimento da pluralidade, que se manifesta na sociedade. Por esse motivo, acredita-se que o ensino deveria privilegiar a diversidade, as culturas, considerando seus iguais, imersos na sociedade interativa, moderna, sofisticada, culta, dominante, sendo que a “diversidade não é empecilho para a unidade do Estado” (REPETTO, 2019, p. 78). Hoje, se discute a contribuição de culturas distintas para entender o avanço das sociedades atuais e politizadas, fortalecendo a proposta do ensino intercultural, que caracteriza as unidades plurais dentro da coletiva.

Em geral, a escola da aldeia tem a missão de formar novas lideranças, que são profissionais que conseguem trabalhar e transitar entre os conhecimentos indígenas e não indígenas. Nesse contexto, a educação escolar indígena faz a diferença para os indígenas da aldeia, pois é “nesse ambiente comunitário, que a criança vivencia seu processo de aprendizagem. A partir da concepção de educação, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas têm o direito de manter a modalidade de aprendizagem em seu planejamento

curricular” (ALTINI, 2014, p.64). Dependendo do povo indígena, a língua nativa⁴⁵, materna, é utilizada para comunicar os códigos e às histórias que o público precisa para adquirir as informações e os conhecimentos. Ou seja, nesta sociedade plural e diversa, o idioma, utilizado na escola será sempre a barreira social, que pode incluir e excluir os atores sociais.

É também na escola, que se pensa as possibilidades de exercer a educação intercultural, que favoreça os sujeitos culturalmente diferentes, “entretanto, a escola indígena trabalha também com o princípio da interculturalidade, uma vez que hoje os povos indígenas encontram-se em contato com a sociedade não indígena” (ALTINI, 2014, p. 85). Pelo viés da interculturalidade, que às políticas de formação de professores discutem novas visões para trabalhar as diferenças no âmbito escolar, inserindo a pluralidade étnica como fator de estudo e comunicação. O termo “intercultural”, nesta perspectiva, ganha espaço nas escolas, nos movimentos sociais, nos grupos de pesquisa, nas universidades e nas casas legislativas.

As políticas de formação de professores sob o viés da educação intercultural, reflete a conexão e o diálogo com diferentes povos, contribuindo desta forma com a formação das sociedades atuais. O que nos ajuda a compreender a trajetória histórica dos povos subalternizados, de negação, silenciamento e apagamento cultural.

A educação intercultural e a formação de professores indígenas, beneficiou a inclusão social de indígenas e não indígenas das periferias a acessar em instituições escolares e diferentes áreas de conhecimentos. A política de formação de professores, sob o viés da educação intercultural foi fruto de reivindicações populares dos povos indígenas para o melhor desempenho dos alunos das escolas indígenas. Segundo Nascimento (2022, p. 126), “vale a pena destacar que a política de formação de professores indígenas, tal como demandada, pretende estar a serviço da construção dos seus projetos de escolarização com base nas ideias de protagonismo e de autodeterminação”. Deste modo, criou-se os programas de formação de professores para tender o público considerado marginalizado, garantindo acesso igualitário ao magistério, de acordo com a especificidade e realidade dos professores.

As políticas de educação para a promoção da interculturalidade têm o papel de incluir e valorizar novos saberes outrora desprezados pela cultura dominante. Essas políticas de educação agora aperfeiçoadas ajudam no fortalecimento de uma educação equitativa, integral e universal.

⁴⁵ “Com relação à situação linguística, constata-se que, dos quase 900 mil indígenas, 57,1% não falam a língua nativa e 76,9% falam a Língua Portuguesa. Entre os 517.383 indígenas que vivem em suas terras, 57,3% deles são falantes de algumas de suas línguas e 28,8% não falam a Língua Portuguesa” (NASCIMENTO, 2022, p. 100).

O professor em processo de formação, vinculado à educação intercultural, é um investigador do conhecimento, do saber, que pesquisa para aprender e ao mesmo tempo ensinar “a questão principal é incentivar o professor a fazer pesquisas, dentro e fora do espaço escolar, que ajudem na preparação e execução de suas aulas” (POJO *et al* 2008, p. 28). A saber, ninguém é dono das informações, proprietário isolado de um saber em sua plenitude, mas é nas trocas de informações, nas pesquisas, que sempre se produz novos conhecimentos, por isso “a formação de docentes deve partir do pressuposto do “exercício integrado”, ou seja, interligar docência, gestão e pesquisa” (ALTINI, 2014, p. 103). Desta maneira, a educação intercultural encontra força na prática da pesquisa para continuar se expandindo, sendo feita para visibilizar formas próprias de ensino e aprendizagem das diferentes populações, que se encontram na pluralidade, nos debates, nas assembleias, encontros e nos discursos da coletividade.

Neste contexto, compreendemos o papel do professor indígena nas aldeias indígenas, é de socializar os conhecimentos dos seus ancestrais. Além disso, os professores indígenas são também os potenciais multiplicadores da cultura indígena, com a missão de formar as novas gerações. A sua didática articula-se entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

Os recursos didáticos utilizados pelos professores indígenas nas escolas indígenas são elaborados em conjunto com a população indígena, para facilitar as aulas, são materiais didáticos bilíngues, construídos pela necessidade local, para entender a cultura indígena, “com a valorização dos saberes e práticas tradicionais” (BRASIL, 2013, p.377). “Para isso, o MEC e as secretarias de educação devem investir substancialmente na produção de materiais de apoio pedagógico específico para cada povo” (ALTINI, 2014, p.105). A confecção do material didático exige o compromisso do professor indígena em traduzir e explicar por menores como o saber tecnológico e o científico influência e é influenciado pela cultura indígena e não indígena.

Nos territórios indígenas, a educação intercultural acontece nas aldeias indígenas, nas escolas indígenas, no espaço preparado para formação de novos intelectuais, lideranças indígenas, uma vez que “para os povos, os territórios indígenas e os conhecimentos tradicionais estão profundamente interligados” (ALTINI, 2014, p. 99). As tipificações de sala de aula e escola se modifica de um lugar particular para outro, os professores e alunos indígenas podem se encontrar embaixo de árvores, barracões da aldeia, casas de palha, chão batido, casas de madeiras e alvenaria. Portanto, os espaços físicos não limitam o aprendizado

dos indígenas, pois a escola indígena está além do espaço físico, se expande fora dos limites da aldeia e até engloba seus roçados e sítios ancestrais.

Portanto, a educação intercultural, nos territórios e nas escolas indígenas, se contextualiza com a presença de professores bilíngues, responsáveis pela efetivação de uma educação escolar indígena, emancipatória, que preza pelos protagonismos dos atores sociais e da autonomia dos povos indígenas. Em suma, a educação intercultural, encontra nos professores bilíngue, uma epistemologia própria, que o povo indígena acessa para se comunicar, falar e expressar suas demandas.

2.2.3 Prática docente, interculturalidade e decolonização

O professor pesquisador acessa diversas experiências no campo da pesquisa, assim “todo professor deve desenvolver-se como um potencial pesquisador de vários assuntos de interesse escolar e comunitário, para poder produzir conhecimentos em vez de apenas utilizar o conhecimento produzido por outras pessoas” (POJO *et al* 2008, p. 42). A prática docente se efetiva no diálogo, na troca de informações, na interação com os diferentes, na sala de aula, comunidade, aldeia, sociedade, “no sentido de que não é suficiente ter um discurso crítico contra o sistema escolar, mas é necessário também buscar modelos pedagógicos e curriculares alternativos e colocá-los em prática” (REPETTO, 2019, p. 84). Isto posto, a educação intercultural, no campo educacional, enriquece o saber fazer dos professores, decolonizando a política educacional, tornando-a mais inclusiva.

Em particular, os povos indígenas, nos limites dos territórios indígenas, são incentivados, especificamente, nas escolas indígenas, a criarem estratégias (recursos didáticos/metodologias próprias) para que sua prática pedagógica/magistério indígena/docência, tenha sentido e seja significativa. No sentido de que a formação dos alunos indígenas não seja unilateral, isolada, mas resultante de um esforço coletiva sob a perspectiva de múltiplos conhecimentos. Significativa em conhecimentos para os povos indígenas avançarem, criarem e defenderem seus direitos, acessarem novas tecnologias educacionais que facilitem a vida em sociedade.

Então, a escola indígena apresenta-se como espaço democrático necessário à realização da prática pedagógica do professor indígena, de maneira flexível para internalizar e a compartilhar as informações didáticas de formar criativa, “nesse sentido, a partir do espaço escolar, eles, juntamente com as demais pessoas da comunidade, são responsáveis por formar as novas gerações de crianças e jovens do seu povo” (ALTINI, 2014, p. 95). Os professores,

nas escolas diferenciadas, observam o projeto político pedagógico, o plano de ação, os projetos educacionais da escola, que organizam os conteúdos, por idade e série, além de ter “currículo intercultural, ensino bilíngue, material didático específico, calendário escolar adequado aos seus contextos culturais, cursos de formação interculturais, processos de ensino e avaliações próprias, professores e gestores indígenas” (NASCIMENTO, 2022, p. 134). Deste modo, à medida que o aluno atinge o nível máximo de aprendizagem da escola, as práticas pedagógicas do professor indígena são adaptadas para atender com eficiência esses alunos.

Inclusive, muda-se a estrutura educacional, para atender as demandas da sociedade e de seus profissionais, desde a educação básica ao ensino superior. Os professores, neste caso, contextualizam o conteúdo, a matéria escolar, a disciplina, ou seja, promovem a interculturalidade, utilizando os conhecimentos interculturais para formação de novos cidadãos, intelectuais, formadores de opiniões, lideranças e profissionais para atuar em áreas afins (ÂNGELO, 2008). A educação em suas fases se constrói por meio de conhecimentos diversos, se materializando na formação e na consciência intercultural.

De certo, a trajetória comunicacional/educacional interliga culturas, por meio da interação formal e não formal, promovendo a interculturalidade na sociedade democrática (REPETTO, 2019). Assim, são formadas novas experiências, em seguida são compartilhadas, construídas, reconstruídas, no fazer social da sociedade dinâmica, que prepara seus sujeitos culturais para aperfeiçoar seus conhecimentos. E somente por meio da interculturalidade que os conhecimentos dos povos e sociedade distintas se complementam, aliás, se avança para o nível da respeitabilidade com as pessoas.

Sabe-se que a educação intercultural possibilita o empoderamento das culturas indígenas, permite o diálogo com as demais culturais, mas Repetto (2019) alerta que “devemos estar atento para que nossas práticas e debates conceituais não legitimem a dominação, revestindo velhas práticas com enfeites e miçangas que apenas seduzem e alienam” (REPETTO, 2019, p. 86). Sobretudo, Ângelo (2008) afirma que “o paradigma da educação específica, diferenciada e intercultural preceitua que a educação escolar indígena deve ser uma iniciativa de caráter comunitário, vinculada aos projetos societários de cada povo” (ÂNGELO, 2008, p. 47). Nesse cenário, a educação intercultural, no espaço democrático, supera as políticas educacionais assimilacionista e diferencialista, efetivando o tratamento respeitoso com as diferenças, garantindo autonomia dos indígenas e não indígenas nas sociedades democráticas.

Hoje se compreende as armadilhadas da colonização que são desarmadas pela educação intercultural, quando discute e redefine o que é bom, melhor e imprescindível para a educação dos povos nativos, lugar que “as populações indígenas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro” (POJO *et al* 2008, p. 41). A educação intercultural desfaz o recorrente preconceito que coloca povos como inferiores, sem capacidade, sem cultura e tutelados, mas, na perspectiva intercultural, “cada escola deve ser pensada como experiência única, em sua força particular. Esse é um direito e não uma concessão do Estado brasileiro” (ALTINI, 2014, p. 118). Destaca-se a atuação do professor, educador, docente e sua prática pedagógica como promotor de espaços cívicos, de reflexão, de discussão, debates, questionamentos, que pensa a sociedade indígena de forma coletiva e participativa.

A educação intercultural, além de articular a educação para a diversidade, ressignifica também a cultura indígena, pois a escola indígena deve ser protagonizada pelos próprios indígenas, assim “é preciso modificar toda a sua lógica, sua fundamentação, seus objetivos e essência, bem como os conteúdos e práticas vivenciadas pelos alunos no cotidiano, nas pequenas coisas que, em sua aparente neutralidade, instituem maneiras de pensar e de situar-se no mundo” (ALTINI, 2014, p. 117). Sob o mesmo ponto de vista, Repetto (2019) exemplifica que sem a valorização da cultura indígena, a escola indígena “vira apenas um instrumento discursivo que reproduz a dominação ideológica do sistema escolar sobre os povos indígenas” (REPETTO, 2019, p. 81). Ainda mais que os coletivos indígenas fazem parte da formação brasileira, do próprio estado brasileiro, por isso seus conhecimentos precisam ser validados, corroborados pelo sistema político educacional nacional, sendo que a educação para a diversidade não exclui experiências não formais, pelo contrário, garante sua existência, identifica, reproduz, investiga sua contribuição para o melhoramento e o aperfeiçoamento dos estudos científicos e sociais.

A prática docente, neste contexto intercultural, enfrentar os referenciais eurocêntricos, que ocasiona mudanças, sensibilidade na compreensão de distintas realidades, que propõe reajustes nos acordos, na relação dos sujeitos diferentes e étnicos. A educação decolonial realiza a proposta de nivelamento, sendo transformadora e livre, desafiando o imponente sistema padrão, que é pressionado a incorporar novos saberes, informações, experiências, contextos plurais, como estratégias para garantir a especificidades dos povos. A educação comunitária, educação de base, das periferias e dos marginalizados, na interface agregadora, é excluída da educação formal, no entanto, deve estar presente para desconstruir preconceitos e incorporada à educação hegemônica.

Portanto, a nossa pesquisa concluiu que a educação escolar indígena continua em processo de construção, não está pronta e acabada. As lideranças e os professores indígenas protagonizam lutas diárias em defesa de uma educação e por uma escola de fato indígena, ocupando, assim, os conselhos municipais e estaduais de educação, as conferências (municipais, estaduais e federal), a gestão das escolas das aldeias e das salas de aulas. E, para fortalecer essa luta coletiva, os professores indígenas participam e realizam assembleias anuais (locais, regionais e nacionais) com objetivo de mobilizar o maior número de lideranças e o povo em geral, para votar e decidir sobre melhorias locais e nacionais na educação para os povos indígenas.

CAPÍTULO III

O terceiro capítulo apresenta a saga dos Sateré-Mawé nas questões de proteção territorial, prática cultural, garantia da educação escolar indígena, durante e no pós pandemia da SARS_CoV_2 (2020) e no período do surto de malária (2023). Sob a perspectiva da educação escolar, observamos a reorganização da educação escolar indígena, por meio de práticas tradicionais que influenciam no fazer pedagógico da educação na aldeia, empreendidas pelas lideranças, professores, alunos sateré-mawé pelo direito às aulas à distância, pelo acesso as tecnologias de comunicação, as aulas on-line e remotas. Na pesquisa, fica evidente a reorganização social indígena diante do caos, do conflito, mediante estratégias de negociação, conhecimentos culturais, como: tomar o sapó (ato ritualístico), conselhos dos anciões (uso da oralidade), o conselho materno (princípio feminino), em consonância com o princípio do conhecimento (verbo/palavra), o *waraná/liderança simbólica*, como ato educativo (de aprendizagem), próprio da educação indígena, que se realiza na aldeia e tem respaldo ancestral. Por conseguinte, por meio da educação escolar indígena que se realizada na aldeia, pelos professores indígenas, enfatiza-se a educação decolonizadora, que preza pela emancipação, protagonismo e autonomia dos atores sociais, assim, compreender e valorizar o modo próprio de viver indígena, à cultura, a língua e a tradição, desconstruindo preconceito, racismo, conceitos estereotipados sobre a população indígena, em especial, sobre o povo Sateré-Mawé.

3. SOBREVIVENTE: DO CAOS À REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ

A análise dos dados desta pesquisa, perpassa pela retrospectiva mundial e local, dialogada com os sobreviventes de uma pandemia letal, a partir de 2020, causada por vírus, especificamente a SARS_CoV_2, que foi responsável por matar as pessoas por insuficiência respiratória, isso quer dizer sufocadas. A população que conseguiu vencer o vírus, é considerada sobrevivente, seja por meio do isolamento social, remédios caseiros, pajelanças e vacinas da biomedicina. Independentemente das estratégias utilizadas, os sobreviventes, nunca mais, retornaram à normalidade, pois a doença respiratória mudou rotinas, hábitos e comportamentos. Vale ressaltar que essa geração de sobreviventes, segundo o ciclo da natureza, passou pela seleção natural, além de resistentes, tem uma imunidade que superou à doença.

Em 2020, aproximadamente final de fevereiro e início de março, começaram as primeiras orientações de isolamento social, no Baixo-Amazonas, no Estado do Amazonas, iniciou-se as medidas de restrição para impedir que a SARS_CoV_2 avançasse. A Covid-19, transformou a vida dos Sateré-Mawé, impactando também a vida da população planetária: milhares de pessoas perderam seus familiares para o vírus. A pandemia parou o mundo, matou pessoas, deixou sequelas, atingiu a todos, colocou em prova o sistema e a infraestrutura dos países, em vários setores como: saúde, educação, economia, sem fazer distinção de cor, credo, raça, classe e religião.

Doença viral que também atingiu o povo, deixando vítimas no território dos Sateré-Mawé. O vírus letal fez sua primeira vítima entre os sateré-mawé em 17/04/2020, o tuxaua Otávio dos Santos⁴⁶, 67, da Aldeia São Bento do Rio Marau, no município de Maués, em seguida em 15/10/2020, o tuxaua geral do Rio Andirá, o sr. Amado Menezes⁴⁷, 64, da aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá Município de Barreirinha-AM, também morreu, e, infelizmente, não foram as únicas vítimas (TABELA 01). A partir do fato ocorrido, de imediato a alternativa foi se isolar nas aldeias, manter distância dos centros urbanos, aprender estratégias de como se proteger, conscientizar as famílias do perigo do contato com o vírus, para que a contaminação em massa da população indígena não se proliferasse.

Tabela 01. Dados de contaminação e óbitos na região do Rio Andirá em 2020.

Polo base	Casos positivos Covid-19	Óbitos na cidade	Óbitos na aldeia
Araticum	212	-	2
Kuruatuba	142	-	-
Ponta Alegre	227	1	-
Umirituba	131	-	-
Vila Nova I	150	-	1
Total	862	1	3

Fonte: SESAI.

O isolamento dos Sateré-Mawé foi reivindicado por iniciativas das lideranças indígenas, organizações indígenas e apoiada pelas instituições indigenista, Coordenação Técnica Local de Parintins CTL/FUNAI, Distrito Sanitário Especial Indígena - DSEI de Parintins AM e prefeituras dos seus respectivos municípios do Amazonas (Parintins,

⁴⁶ FARIAS, Elaíze. Grande liderança Sateré-Mawé, tuxaua Otávio dos Santos morre por covid-19, no Amazonas. Publicada em 17/04/2020. Acessado: às 14hs, em 17 de fevereiro de 2022. Disponível em: [Grande liderança Sateré-Mawé, tuxaua Otávio dos Santos morre por Covid-19, no Amazonas - Amazônia Real \(amazoniareal.com.br\)](https://www.amazoniareal.com.br/grande-lideranca-sateré-mawé-tuxaua-otávio-dos-santos-morre-por-covid-19-no-amazonas)

⁴⁷ MARQUES, Patrick. Líder indígena de aldeia Sateré-Mawé morre no AM após 23 dias internado com Covid-19. Publicado em 16/10/2020. Acessado: às 14hs, em 17 de fevereiro de 2022. Disponível em: [Líder indígena de aldeias Sateré-Mawé morre no AM após 23 dias internado com Covid-19 | Amazonas | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/amazonas/noticia/2020/10/16/lder-indigena-de-aldeias-sateré-mawé-morre-no-am-apos-23-dias-internado-com-covid-19.html)

Barreirinha e Maués). O confinamento prolongado mostrou dois lados da realidade sateré-mawé, uma que o povo estaria protegido e a outra que os entes públicos não conseguiriam manter a população por muito tempo isolada. A medida foi necessária, a curto prazo, mas não apresentava, ao longo prazo, condições, estrutura material e financeira, imediatas para garantir o alimento, uma vez que a maioria do povo indígena, morando próximo dos centros urbanos, estavam na pandemia adquirindo, comprando gêneros alimentícios na cidade, uma vez por mês.

As aldeias Sateré-Mawé, isoladas da cidade, protegidas por uma barreira sanitária, puderam vivenciar, com mais intensidade, à prática rotineira da agricultura, da caça e da pesca. Na maioria do tempo, as famílias se dedicaram ao tradicional roçado, frequentar mais os sítios, cultivar o solo, a plantar e a coletar frutas comestíveis do mato. Prática cultural, válida, mas que não conseguiu, suprir a necessidade alimentícia, devido ao aumento populacional, somada às consequências da invasão de 1981 e 1982, da empresa francesa Elf Aquitaine, que detonou o solo com bombas, deixou extensas áreas de terra improdutivas, desmatou grandes áreas, manteve muitos animais selvagens, poluiu os rios, matou muitos peixes e acumulou prejuízos aos Sateré-Mawé.

Diante deste cenário, de horror, de caos, a pesquisa apresenta as dificuldades das lideranças, dos professores e dos alunos sateré-mawé, para acessarem as aulas à distância, on-line, remotas, na aldeia durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020 e 2021. A luta empreendida era para ter o direito de acessar as aulas por meio das tecnologias digitais, como: tv, rádio, computador, celular e internet. Os Sateré-Mawé não tiveram aulas on-line e remotas, neste período, pelo município, porque sem tv, rádio, internet, celular e computador, esse direito foi negado aos indígenas da aldeia, tendo somente aulas semipresenciais⁴⁸, pela Secretaria Estadual de Educação SEDUC/AM, após a diminuição dos casos de covid-19, em 2022, a partir do dia 10 de maio de 2022, no primeiro e no segundo semestre do referido ano. Logo, a educação escolar indígena que está em processo de organização ainda e não dispõe de meios tecnológicos e digitais como recursos didáticos nas escolas indígenas sateré-mawé.

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de relatos de experiências de professores indígenas, do *puruwei*⁴⁹, que atua na educação escolar indígena sateré-mawé, em consonância

⁴⁸ Os professores indígenas da rede municipal e estadual, foram orientados a receber 50% da turma em sala de aula, em dias alternados, divididos em duas turmas, para evitar aglomeração. De segunda à quinta-feira, os professores, atendiam os alunos na escola e sexta-feira era dedicado HTP – Horário de Trabalho Pedagógico, seguindo, assim, o plano e as orientações das instituições escolares.

⁴⁹ A expressão *puruwei* – é designado ao professor. A expressão *puruweira* é designada a professora. Esta última expressão foi reforçada pelo contato, já que *puruwei* quer dizer professor e pode ser usado tanto para homens e mulheres.

com a técnica da observação participante do pesquisador. Segundo Gil (2008, p.103), “se pode definir observação participante como técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”. Nesta pesquisa apontada como natural, “o observador pertence a mesma comunidade ou grupo que investiga” (LAKATOS 2003, p. 194). Vale ressaltar que a pesquisa, apresenta o desafio do professor-pesquisador indígena, a estudar, pensar e a refletir sobre a nossa própria prática pedagógica, fazendo o uso da técnica da observação participante, logo, ao mesmo tempo que influenciemos nossa realidade, também somos influenciados pelo contexto étnico e pandêmico.

3.1. A Educação Escolar Indígena sateré-mawé em tempos de caos: desafios enfrentados

A barreira denominada sanitária era improvisada, foi instalada com o propósito de proteger o povo, fazer o isolamento social⁵⁰ das famílias sateré-mawé e de mais 62 aldeias, se fixando na entrada do Rio Andirá, entre as aldeias de Guaranatubá⁵¹ e Praia Dourada. Contava com o trabalho de uma equipe multidisciplinar que reunia indígenas, profissionais de saúde da secretaria municipal de saúde de barreirinha e instituições indigenista FUNAI e Dsei Parintins (FIGURA 01). No início, à prefeitura de Barreirinha, em parceria com as instituições indigenistas, disponibilizou uma balsa, na qual funcionava uma estrutura de grande porte da Unidade Básica de Saúde Fluvial, serviço que foi substituído, ao longo do tempo, por uma estrutura de pequeno porte, um barco 114, que foi fretado pela prefeitura, mas que não oferecia condições para atender a equipe de profissionais de saúde, assim, enfraquecendo a ação de combate a Covid-19.

⁵⁰ Segundo Souza e Fiori (2021), apesar do contato, familiaridade com o contexto urbano, manter trocas comerciais com as cidades circunvizinhas, a barreira sanitária ou isolamento social, está inserido historicamente no contexto dos povos indígenas, particularmente, os Sateré-Mawé, sempre praticaram o resguardo e definem esse episódio da seguinte forma: “Ficar isolado já faz parte da estratégia de defesa dos povos indígenas. O povo Sateré-Mawé aplica esse processo chamado de quarentena, isolamento social ou lockdown, como ficar de resguardo. O resguardo é o período em que a pessoa fica distante de seus parentes e familiares até passar sua enfermidade, mal olhado, panemisse. Essa prática tradicional também é utilizada para se defender das agressões do Estado brasileiro, quando nós, indígenas, em tempos passados, procuramos o centro das matas para nos resguardar de qualquer tentativa externa de dizimação contra o povo Mawé. Assim contam as histórias dos nossos mais velhos, e a gente vê até os dias de hoje” (SOUZA; FIORI, 2021, p. 03).

⁵¹ Primeira aldeia do Rio Andirá, onde passa e estar fixado o marco da demarcação territorial. A expressão guaranatubá vem da palavra guaraná.

Figura 01. Barreira sanitária improvisada



Fonte: Arquivo Pessoal

A barreira sanitária, ponto de vigilância, referência de fiscalização, depois de seis meses de funcionamento ficou sem suporte, mesmo mantendo uma forte e rigorosa fiscalização, ficou fragilizada. Com a saída da equipe multidisciplinar, os próprios indígenas continuaram, mas começou a faltar o básico, a alimentação. Foram várias as tentativas de manter a barreira sanitária, como recolher doações das aldeias, pedir por meio de ofícios ajuda da prefeitura e receber de organizações indígenas ajuda de custo, mas não deu certo, ao longo prazo, os que ficaram, em sequência, desanimados, desmotivados, sem apoio e isolados, tiveram que encerrar as atividades no mesmo período.

Em 2020, os alunos sateré-mawé ficaram um ano sem aulas presenciais, apenas com aulas à distância e a alternativa foi pensar na possibilidade de aulas remotas. Esta última foi apenas uma proposta que nunca saiu do papel, pois sem tv, rádio, internet, computador, celular e materiais tecnológicos essenciais, não se teve condições de se implementar as aulas on-line na aldeia. Retrocesso visível, houve falta de investimento em equipamentos, recursos tecnológicos por parte das secretarias de educação municipal e estadual para atender as necessidades da escola, alunos e professores, não só dos Sateré-Mawé, mas também de todos os povos indígenas do Amazonas. Desta maneira, ficou escancarado que o Estado brasileiro abandonou os povos indígenas no que diz respeito ao suporte para as aulas remotas nas aldeias. Ficaram à margem da sociedade mais uma vez.

A covid-19 mostrou a precariedade da saúde pública, educacional, econômica e dos problemas sociais que população sempre enfrentou. Apesar de a pandemia atingir o mundo, exemplifico o impacto dela no Brasil e no Amazonas. Na questão educacional, em particular, o contexto da população indígena Sateré-Mawé, do Baixo Amazonas, que ficou um ano fora

de sala de aula na modalidade presencial, sem conseguir o direito as aulas remotas, pois, sem tv, internet, celular, computador, tudo ficou difícil.

No ano de 2021, as secretarias do município e estado apresentaram um plano de retorno das aulas⁵² no Município de Barreirinha-AM (FIGURA 02). Foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED aulas pela rádio local, sendo que o a escola da rede Estadual, também, adotaria a rádio como recurso didático, assim como aulas on-line, remotas e aulas semipresenciais. Para o povo Sateré-Mawé apenas funcionou aulas semipresenciais, com a presença de um professor em sala de aula, atendendo, cinquenta por cento da turma, para não haver aglomeração. As aulas semipresenciais estavam apoiadas na ideia de que trinta e cinco por cento da população indígena do Rio Andirá, a acima de 18 anos, já estavam vacinadas. Isso queria dizer que já tinha indígenas imunizados com a segunda dose da vacina no mês de junho. A chance de proteção aumentaria, assim, haveria a possibilidade de começar as atividades escolares com a presença de alunos em sala de aula.

Figura 02. Retorno das aulas no Município de Barreirinha/AM



Fonte: Report Parintins, 2021.

Nesse processo, os professores indígenas municipais, não-efetivos, ainda deveriam esperar a contratação dos professores temporários⁵³, haja vista que as aldeias sem autonomia

⁵² Reporte Parintins. **Prefeitura de Barreirinha anuncia retorno das aulas semipresenciais para 20 de setembro.** 09 setembro de 2021. Acessado em 29 de março de 2023. Link: <https://reporterparintins.com.br/?q=276-conteudo-207285-prefeitura-de-barreirinha-anuncia-retorno-das-aulas-semipresenciais-para-20-de-setembro>

⁵³ São professores não-efetivos que dependem de partidos políticos para assumirem a sala de aula. “Os professores temporários na sua maioria são pressionados a fazer campanha para políticos da situação, sob o risco de não terem seus contratos renovados” (MEIRELLES, 2014, p. 17). Na aldeia de Ponta Alegre, acontece desta mesma forma, só trabalha, o indígena do partido político que ganha a eleição. Os perdedores não tem vez na admiração. Nesta questão, os partidos políticos, não estão preocupados com a aprendizagem dos alunos, mas,

precisam aguardar uma definição de representantes políticos partidários, a chamar os professores, a expedirem os ofícios com os encaminhamentos do professor para a escola indígena. Eles indicam os professores indígenas para lecionar a cada ano, os quais são obrigados a se sujeitar a apoiar determinado candidato pela promessa de ter seu emprego garantido. Essa prática de rotina, quase natural, advinda do voto de cabresto, descaracteriza a escola indígena de caráter comunitário e os objetivos das sociedades indígenas que são em sua estrutura específicas e diferenciadas.

Em 2021, a educação municipal de Barreirinha-AM⁵⁴ iniciou as aulas na rádio local, usando uma apostila do projeto “Aprendendo em Casa⁵⁵” para o aluno acompanhar as atividades em sua residência (FIGURA 03). O processo de ensino-aprendizagem aconteceu por meio das ondas do rádio, à distância. Um professor era designado para ministrar as aulas no estúdio da rádio, de segunda a sexta, os pais ou responsáveis em casa, acompanhavam os alunos, ajudando na resolução dos exercícios.

Figura 03. Apostila aprendendo em casa.



Fonte: SEMED/BAE, 2020.

Para os alunos indígenas, a apostila “Aprendendo em Casa” teve tradução para a língua sateré-mawé. A diferença foi que na cidade os alunos em sua maioria acompanhavam pelo rádio, na aldeia não, apenas a minoria tinha um rádio de pilha ou eletrônico em sua residência. Os alunos indígenas faziam as atividades e o professor corrigia nos dias

sim no fortalecimento e aumento dos currais eleitorais para o tempo de campanha. Situação, que divide o povo indígena, propositalmente e, até elege novas lideranças indígenas para enfraquecer os trabalhos das lideranças locais.

⁵⁴ Cidade do interior do Amazonas, distante 331km de Manaus (Capital do Amazonas).

⁵⁵ Objetivo do projeto foi manter o vínculo de estudos dos alunos das escolas municipais de Barreirinha AM. Matéria realizada em 16 de julho de 2020; e 6 de abril de 2021. Acessado em 17 de fevereiro de 2022, disponível em: [Barreirinha: Aprendendo em Casa: aulas da rede municipal iniciam por meio do rádio - Portal Parintins 24 Horas \(parintins24hs.com.br\)](https://parintins24hs.com.br)

presenciais de cada aluno, cumprindo a medida de segurança de atender apenas 50% da turma.

Já a educação na rede estadual, por meio do rádio, continuava sem interrupção, os conteúdos e os exercícios foram ministrados nesse formato. Já as aulas remotas pela internet não aconteceram, porque os alunos não tinham e não tiveram acesso à internet, celular e computador. As aulas pela internet tiveram suas vantagens em relação às aulas via rádio, porque pela internet foi possível usar plataformas online, midiáticas, programas educacionais para mostrar vídeos e imagens que atraíam a atenção dos alunos. Mas era visível que as ferramentas tecnológicas estavam distantes das aldeias, ainda estão em fase de experimentação, só existem, alguns pontos isolados de internet para atender alunos do ensino médio do Estado, na modalidade Educação à distância, chamado de tecnológico⁵⁶.

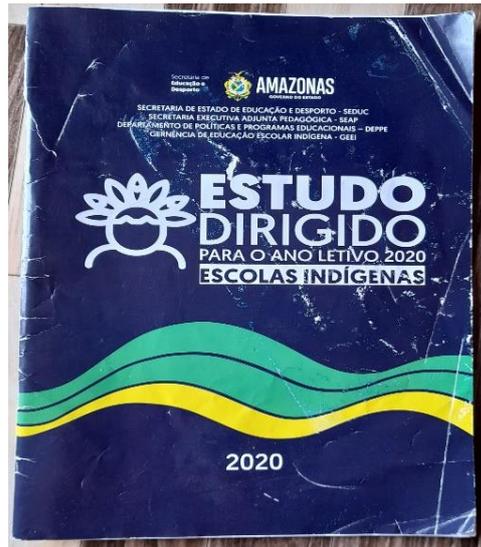
Antes do início das aulas do ano de 2021, foi realizada a jornada pedagógica destinado aos professores indígenas da Rede de Educação do Estado do Amazonas, que aconteceu nos dias 15 a 19 de março de 2021. A jornada pedagógica sempre acontece no início das atividades escolares de forma on-line, com o propósito de explicar aos professores a metodologia adotada naquele ano pela Secretaria Estadual de Educação SEDUC/AM, a ser aplicada em sala de aula, para trabalhar os conteúdos, diante do contexto de pandemia da Covid-19. Neste caso, em específico, foi lançado aos professores indígenas sateré-mawé, a proposta de trabalharem dois anos, em apenas um ano, no primeiro semestre, o ano de 2020 e no segundo semestre, o ano de 2021.

Da mesma forma, os coordenadores da SEDUC da cidade de Barreirinha-AM explicaram aos professores do Rio Andirá como aconteceria a organização do trabalho escolar, na reunião do dia 09 de abril de 2021, na escola estadual Pe. Seixas em Barreirinha-AM, oportunidade em que foi deliberado sobre o início da aula no Rio Andirá. Distribuindo, nesta ocasião, a cada professor uma apostila intitulada “ESTUDO DIRIGIDO – para o ano letivo de 2020 nas escolas indígenas⁵⁷, que também serviu para o ano de 2021, a qual explicava a metodologia que a SEDUC/AM adotaria durante a pandemia (FIGURA 04).

⁵⁶ O ensino tecnológico é oferecido pela Secretaria de Educação do Amazonas SEDUC/AM, aos alunos indígenas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente, funciona à tarde e à noite. Na aldeia de Ponta Alegre, em 2017, por meio de uma Ata encaminha a SEDUC do Amazonas, a aldeia pediu aulas presenciais e não mais aulas remotas, porque alegaram que faltava muita energia, as aulas paralisavam por longo tempo, os professores nem trabalhavam e os alunos tinham pouco rendimento. Os equipamentos, que estavam em Ponta Alegre, foram encaminhados a aldeia Castanhal que já tinha protocolado inúmeros pedidos à SEDUC/AM, para implantação do ensino tecnológico na aldeia.

⁵⁷ “Devido o avanço da pandemia da COVID-19 tivemos a suspensão temporária das aulas da rede de ensino. Com objetivo de buscar alternativas e estratégias de ensino para dar continuidade à educação escolar indígena no Amazonas, a Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI da SEDUC direciona uma proposta para auxiliar as escolas nas atividades escolares” (GEEI, 2020, p. 09).

Figura 04. Apostila do professor indígena sobre estudo dirigido.



Fonte: SEDUC, 2020.

A metodologia do “estudo dirigido” compartilhada entre os professores sateré-mawé foi pensada para ajudar o aluno a aprender e a estudar de forma independente. Segundo Thomaz (2014) “não dá para ser um simples fornecedor de aulas. A flexibilidade no planejamento nos permite adequar os conteúdos e as estratégias para atingir as metas” (THOMAZ, 2014, p. 86). “O estudo dirigido tem como principal característica a seleção de conteúdo, trabalhos sob a orientação do professor e realizadas com autonomia pelo aluno” (GEEI, 2020, p. 09). A aula não obrigava a presença do aluno, cada dia, tinha o horário de atendimento de segunda a sexta, de forma alternada, uma vez presencial e a outra não, sendo que sexta-feira se destinava ao horário de trabalho pedagógico - HTP, que significa horário de trabalho pedagógico, uma espécie de reunião de planejamento dos professores indígenas.

Desta forma, a metodologia de estudo garantia a proteção pessoal, evitava a aglomeração, enfatizava o distanciamento social e nos dias de aula o aluno usava a máscara, álcool em gel 70%, cumprindo desta forma as medidas de segurança protocoladas pela Organização Mundial de Saúde – OMS, de acordo com que evidenciava a “cartilha de combate a covid-19” (FIGURA 05).

Figura 05. Cartilha distribuída na Terra Andirá-Maraú/AM.



Fonte: Ameríndia, 2020.

A cartilha⁵⁸ contribuiu para fortalecer a metodologia que o professor sateré-mawé estava usando durante a pandemia, trazendo informações que articulavam o conhecimento científico e o saber tradicional, respectivamente, a importância das vacinas e o processo do resguardo (distanciamento social). Uma vez que a cartilha foi preparada para ajudar as famílias sateré-mawé a se defender da contaminação e garantir à saúde.

Deste cenário, alguns desafios foram lançados ao Estado, como o de aceitar a escola reconstruída pelos próprios Sateré-Mawé, estampando a marca da diferença, por meio do saber local. O conhecimento que por séculos foi negado aflora com essa nova escola com o desejo de dialogar com outras formas de ciência. A educação escolar indígena defendida pelos povos indígenas assume o compromisso de fazer deles protagonista de sua história e foi durante a pandemia da Covid-19, que mais se fez necessária sua atuação, para se encontrar alternativas de educação que almeja o povo Sateré-Mawé.

Algumas medidas tomadas devem continuar, como a redução do número de alunos em sala de aula. Evitar, como antes, turmas numerosas, de mais de trinta alunos, salas lotadas, que dificulta o trabalho do professor sateré, que não tem condições de atender a todos, por causa, do maior número de alunos. Desta maneira, trabalhar apenas com cinquenta por cento

⁵⁸ A cartilha bilíngue contou com a participação da Associação dos KAPI e das Lideranças Tradicionais do Povo Sateré-Mawé do Rio Andirá, em parceria com a Dra. Cristina Alvarez – Ameríndia Cooperació, Enric Larreula - Ameríndia Cooperació, Antropóloga Sônia Lorenz do Centro de Trabalho Indigenista – CTI/SP, Artur Batista – FUNAI/Maués, o Mestrando Jesiel que traduziu na língua materna Sateré-Mawé, que foi revisado por João Sateré (Capitão Geral do Povo Sateré- Mawé), contou com o apoio da professora Franciany Pontes gestora da escola Mércia Cardoso Coimbra de Parintins-AM e aos nossos parceiros da universidade, na pessoa do Dr. Lucas e sua equipe de trabalho formado por professores e, colaboradores da Universidade Federal do Amazonas - UFAM/Parintins-AM.

da turma, reduz e facilita o trabalho em sala de aula e deixa o professor mais à vontade para dá atenção aos seus alunos.

Uma reivindicação que precisam fazer e deve acontecer é o direito as aulas semipresenciais, bem como é importante a incorporação das tecnologias como tv, internet, computador, que, em pleno século XXI, é imprescindível. Ter acesso aos meios tecnológicos, como recurso didático, não faz dos Sateré-Mawé menos Sateré-Mawé, não nega a identidade, pelo contrário, potencializa seu saber, facilita o acesso a outras culturas e conhecimentos, faz da escola, um lugar de encontro para alavancar a proposta intercultural que esteja de acordo com a Sociedade Sateré-Mawé.

Enfim, a chegada da Covid-19 forçou os Sateré-Mawé a se reorganizarem, repensarem suas estratégias, o papel da escola na aldeia e a encontrarem maneiras de se adaptarem a esse novo cenário, para continuar a fortalecer a educação específica e diferenciada, que garantisse as aulas na aldeia indígena e a formação de novos líderes empenhados no trabalho educativo. Logo, descobriu-se que o povo precisa de mais investimento, na área da educação escolar indígena e de valorização dos estudantes e professores indígenas sateré-mawé.

3.2 O papel da escola na aldeia sateré-mawé no período da pandemia

A escola da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, na Terra Indígena Andirá-Marau/AM, teve um papel importante, no combate a SARS_CoV_2. A instituição indígena inseriu nas reuniões quinzenais de planejamento, nas reuniões pedagógicas, nos encontros com os pais e responsáveis, as instruções de prevenção e proteção contra o vírus, em colaboração com os professores indígenas, lideranças indígenas, organizações indígenas, Coordenação Técnica Local/Fundação Nacional do Índio – CTL/FUNAI, Distrito Sanitário Especial Indígena - Dsei e prefeitura municipal. Postura essa que contribuiu para o início das atividades escolares, que foi o cumprimento das orientações emitidas pela Organização Mundial de Saúde - OMS, que visava a segurança e a proteção das pessoas.

A escola indígena, na pandemia, aliou elementos identitários, culturais, étnicos, com às informações da biomedicina ocidental, para prevenção da saúde contra a SARS_CoV_2. Neste contexto, os professores sateré-mawé construíram novas estratégias pedagógicas, em cima de ações culturais, foram desenvolvendo metodologias didáticas, dos próprios indígenas, que visibilizava o diálogo entre os conhecimentos científicos em conjunto com o saber local, resultando na transmissão de novos conhecimentos aos alunos indígenas. Desta maneira, os

professores sateré-mawé incentivaram o resguardo, que é o isolamento voluntário, evitaram festa ritualísticas de contato, o sapó ralado era restrito a própria família, mostravam o papel da instituição escola, aos alunos e aldeia, com a proteção da vida dos comunitários, que reproduziam tal comportamento por acreditar que era uma atitude aceitável e coerente, no período pandêmico.

A escola indígena, desenvolveu diferentes ações pedagógicas para compartilhar às orientações de prevenção contra a Covid-19. A primeira ação foi conscientizar os professores indígenas a usar as máscaras, para evitar a contaminação no âmbito escolar. A segunda ação foi internalizar o hábito do distanciamento social e o uso do álcool em gel 70%, para assepsia das mãos. A terceira e última ação foi convencer os alunos a incorporarem esse hábito, na escola e na aldeia, imprescindível à vida. Foram um dos desafios, dos professes indígenas, pois tinham que articular os saberes indígenas, no contexto da realidade indígena, em respeito à cultura, e assim, projetar nas aldeias indígenas, os conhecimentos científicos, as novas informações, com cuidado e responsabilidade.

A partir da execução do modelo de ensino semipresencial, nas aldeias, os professores indígenas utilizaram as orientações presente nas cartilhas bilíngues, de proteção à saúde e contra o vírus, amplamente divulgadas na língua sateré-mawé e língua portuguesa⁵⁹. Essas cartilhas bilíngues ajudaram a coordenação pedagógica das escolas indígenas nas tomadas de decisão, por apresentar a forma clara e objetiva, meios de contaminação e proteção. Alguns professores indígenas das escolas indígenas foram consultados e participaram dos grupos de trabalho de construção do material, sendo corresponsáveis pela explicação e produção local.

Na escola indígena, segundo a coordenação pedagógica, nos primeiros planejamentos da escola, o tema da SARS_CoV_2 foi trabalhada de forma transversal, para se adaptar as diferentes disciplinas. Cada professor indígena, a partir das orientações pedagógicas, criou o plano de ação, o plano de aula, de acordo com a disciplina de sua competência. A estratégia didática mostrou benefícios, por insistir sob novas perspectivas sobre a importância de se proteger do vírus. Assim, os professores indígenas, em suas respectivas áreas afins, criaram estratégias pedagógicas para envolver os alunos e aldeia: na disciplina matemática, apresentaram dados de quantas pessoas tiveram contato com o vírus na aldeia, contabilizando os suspeitos e os casos positivos; na disciplina ciências naturais, apresentaram o funcionamento do ciclo de vida do vírus e as formas de contaminação; na disciplina língua portuguesa e na

⁵⁹ Em Ponta Alegre, devido ao seu processo de contato, a maioria das pessoas falam o português e a minoria fala a língua materna Sateré-Mawé. Os jovens dessa aldeia são os mais prejudicados, porque não conseguem acessar os conhecimentos dos mais velhos e da etnia, falar português tem suas vantagens na cidade, mas para interação na aldeia não serve.

língua inglesa, organizaram textos e produções literárias sobre SARS_CoV_2; na disciplina história e arte, fizeram a linha do tempo de doenças que já atingiram o povo Sateré-Mawé; na disciplina geografia, apresentaram os lugares com mais e menos parentes contaminados.

A ideia da escola indígena de trabalhar o tema da SARS_CoV_2, na aldeia indígena, apresentou-se como novidade, mas também como uma certa urgência, porque na prática o vírus estava matando as pessoas. Foi preciso internalizar esses conhecimentos entre os comunitários para realizarem a prevenção. Tema que salvou muitas vidas indígenas, mudou comportamentos, incentivou e aperfeiçoou à prática pedagógica do professor sateré-mawé, no que diz respeito a criação e inovação de metodologias para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Estava claro que a escola indígena problematizou o tema da SARS_CoV_2, promoveu ações pedagógicas, didáticas, orientou seus professores indígenas, se envolveu na produção de cartilhas bilíngues, incentivou a prevenção, atingiu o interesse interno da escola indígena, por insistir na utilização de uma metodologia educacional própria indígena, destacando seu compromisso com a sociedade Sateré-Mawé. Participou também de ações sociais para beneficiar a coletividade indígena, esta ação teve apoio do Projeto Amazônia Contra a Covid-19 e da Coordenadoria Ecumênica de Serviço CESE, em parceria com Associação dos Kapi e das Lideranças Tradicionais do Povo Sateré-Mawé do Rio Andirá. Assim, no momento que aldeia e as famílias sateré-mawé mais precisavam, eles conseguiram atender a necessidade do povo.

A escola centralizou os trabalhos das intuições do município, do estado, das lideranças indígenas, das organizações indígenas, indigenistas e também foi o lugar de ações solidárias, no tempo que a população Sateré-Mawé estava carente de alimentação. Essa ação contou com a participação da Associação dos Kapi e das Lideranças Tradicionais do Povo Sateré-Mawé do Rio Andirá, do Projeto Amazônia Contra a Covid e Coordenadoria Ecumênica de Serviço CESE, que entregou aproximadamente 150 cestas básicas e kits de higiene. A prefeitura municipal de Barreirinha/AM, nesta ação deu o diesel e a aldeia disponibilizou o barco para transportar os gêneros alimentícios de Parintins à aldeia de Ponta Alegre.

A escola da aldeia ficou a serviço das instituições indígenas, indigenistas, prefeituras e associações indígenas para proteger a população Sateré-Mawé no tempo da Covid-19. Reforça-se essa estratégia, no tópico “o papel da escola na aldeia sateré-mawé no combate ao surto de malária, mas com novas medidas restritivas para frear a incidência da doença no território indígena. Nas duas situações, a escola indígena teve participação ativa e colaborou

com ações emergenciais, fez parcerias com instituições indígenas, indigenistas, prefeituras e colaboradores da causa indígena.

3.3 O papel da escola na aldeia sateré-mawé no combate ao surto de malária em 2023

Em 2023, a população Sateré-Mawé, ainda se recuperando das consequências da Sars_Cov_2, sinalizou o início do surto de malária ⁶⁰no dia 31 de março do ano citado. O agente etiológico que estava contaminando os indígenas era a espécie *Plamodium vivax*⁶¹, especificamente nas aldeias pertencente ao polo base de Santa Maria localizada Rio Urupadi no município de Maués no território Andirá-Maraú/AM.

Os professores e lideranças locais da aldeia de Ponta Alegre, compreendendo a gravidade dos fatos e zelando pela saúde dos alunos indígenas da escola da aldeia, fizeram sua primeira paralisação em agosto de 2023, para evitar a chegada da malária. Os professores indígenas receberam as instruções do órgão indigenista de saúde e as repassaram aos alunos indígenas sobre a prevenção e cuidados sobre a malária e decidiram por unanimidade pelo isolamento, recolhimento, quarentena, se resguardado para evitar a doença. Desta forma, as lideranças cobravam das autoridades competentes de saúde na esfera municipal, estadual e federal, providencias emergenciais para frear o avanço da malária no território indígena.

A propagação da doença tem ligação direta com a presença de garimpos ilegais próximo à terra indígena Andirá-Maraú/AM. Pessoas infectadas (doentes) transitam a doença entre os garimpos e as aldeias indígenas. Somadas às práticas similares realizadas pelos próprios indígenas de acessarem os garimpos fora da terra indígena e, ao mesmo tempo, retornarem às aldeias trazendo a enfermidade, bem como realizarem pequenas escavações para encontrar ouro no território indígena de forma clandestina e isolada, conseqüentemente, as escavações uma vez abandonadas posteriormente servem de reservatórios propícios para criação e proliferação dos vetores da malária.

⁶⁰ AMBROZIO, Nicolý. Casos de malária explodem em aldeias Sateré-Mawé, na TI Andirá Marau (AM). Cessado em 19/08/2023. Disponível em Link:<https://amazoniareal.com.br/casos-de-malaria-explodem-em-aldeias-satere-mawe-na-ti-andira-marau-am/>

⁶¹ Ministério da Saúde. **Panorama Epidemiológico da Malária do DSEI Parintins**. Secretaria de Saúde Indígena – SESAI, 2023.

Figura 06. Incidência de malária nos polos Bases

CASOS POSITIVOS DE MALÁRIA Período: JAN A JUL, 2023			
Município/ Polo Base	Aldeia	População	Casos positivos
Maués/ Nova Esperança	Menino Deus	280	03
	Nova Esperança	335	04
	Belo Horizonte	146	01
	Ilha Michiles	206	02
	São Benedito	92	05
	Vale do Quiinha	123	01
Maués/ Vila Nova II	Vila Nova II	644	5
	Boas Novas	159	4
	Santa Izabel	155	3
Maués/ Santa Maria	Boa Vida	45	9
	Kuruatuba	95	10
	Monte da Bênção	88	32
	Monte Sinai	90	15
	Nova Jerusalém	85	89
	Sagrado coração de Jesus	217	80
	Santa Maria II	624	30
	Santo Antônio de Pádua	110	20
	Vila da Paz	116	64
TOTAL			391

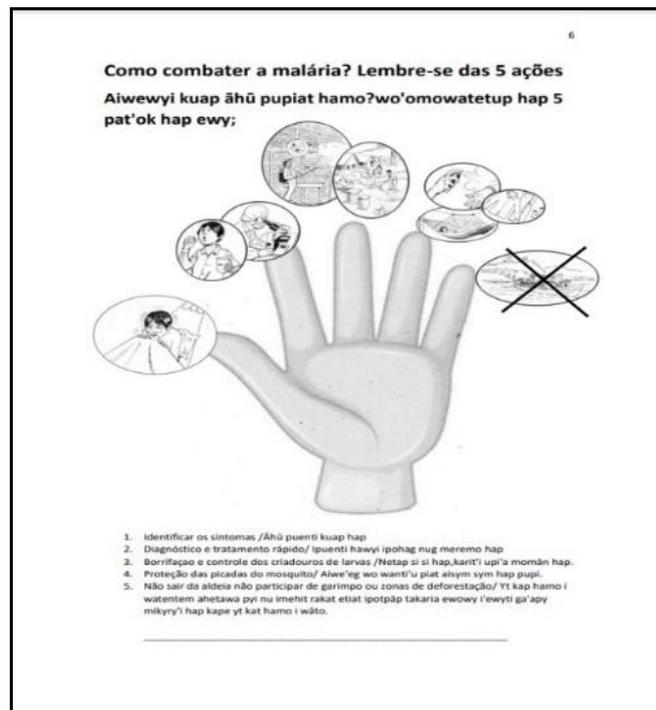
Fonte: SASAI, 2023.

A preocupação das lideranças indígenas foi pelo rápido aumento dos casos, (FIGURA 06) no polo base de Nova Esperança, Vila Nova II e Santa Maria, totalizando de janeiro a julho 391 casos positivos de malária, mesmo, diante da força tarefa empreendida pela DSEI de Parintins/AM. A instituição indigenista de saúde, na tentativa de controlar a doença intensificou as visitas domiciliares, realizando ações de educação e saúde, inquérito hemoscópico, pesquisa entomológica, controle vetorial, para o rápido diagnóstico e o tratamento. Mas, após três meses o território Andirá-Maraú/AM, o próprio órgão indigenista de saúde, emitiu a alerta de surto de malária no Rio Urupadi, confirmando a preocupação das lideranças indígenas, que de imediato pediram informações sobre a doença, o isolamento das aldeias (resguardo) e a suspensão das aulas para evitar a contaminação em massa da população do Maraú e Andirá.

Tal medida extrema não foi suficiente, por isso, em julho, os polos bases de Umiritubá e Vila Nova I no Rio Andirá apresentaram pacientes com o diagnóstico de malária. A doença foi levada por indígenas infectados que tiveram no Rio Urupadi e se deslocaram posteriormente ao Rio Maraú e Andirá nos barcos de recreio ou caminhando aproximadamente por cinco horas pela mata. Sabe-se que o ambiente amazônico é propício a criadouros naturais que facilitam a reprodução de vetores que causam à malária, assim, qualquer lugar da Amazônia está sujeita a doença.

Cartilha que foi compartilhada com os professores indígenas:

Figura 07. Cartilha – Como combater a malária.



Fonte: Ameríndia, 2023.

Após a notícia do surto de malária no Território Andirá-Maraú/AM, a Ameríndia Cooperacion⁶² acionou os profissionais da educação e saúde indígena, fazendo parceria com o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé – CGTSM; Associação dos KAPI e das Lideranças Tradicionais do Povo Sateré-Mawé do Rio Andirá KAPI; Organização dos Tuxauas do Rio Marau e Urupadi - TUMUPE; Setor Indígena da SEMED/Parintins; Setor Indígena da SEMED/Barreirinha; e professoras indígenas do Projeto “Processos tradutórios e ampliação de línguas minoritárias: estudo de casos da língua sateré-mawé – FAPEAM/UFAM. Desta união, publicaram no dia 23 de julho de 2023, uma cartilha bilíngue “Como Combater à Malária”, com objetivo de prevenir e promover saúde indígena em aldeias ainda não atingidas, apresentando um material didático, ilustrado, com palavras acessíveis a população Sateré-Mawé, contendo cinco regras básicas no combate à malária (FIGURA 07).

⁶² Entidade Espanhola, que prestou serviços de saúde aos Sateré-Mawé de 1990 a 1999, no Baixo-Amazonas, no Estado do Amazonas.

Figura 08. Tuxaua recebendo a cartilha de combater à malária.



Fonte: Ameríndia, 2023.

A cartilha bilíngue “Como combater à Malária” se destinou a somar, com os trabalhos complementares das equipes multidisciplinares de saúde indígena do Distrito Sanitário Especial de Saúde Indígena - Dsei/Parintins/AM. Assim, levar informações corretas aos tuxauas, agente indígena de saúde - AIS, agente indígena de saneamento ambiental - AISAN, lideranças kapi, pajés, educadores, professores, profissionais da área da saúde, estudantes, puxadores de ossos, comunitários, artesões, parteiras, mulheres indígenas, entidades indígenas, indigenista e para a população indígena em geral da Terra Indígena Andirá-Marau/AM, no combate à malária (FIGURA 08).

Portanto, os professores da escola e as lideranças indígenas do território indígena, particularmente de Ponta Alegre têm se esforçado para dialogar diretamente com as instituições indígenas e indigenistas, no fazer e saber fazer educacional do povo indígena Sateré-Mawé. Neste contexto, eles são os principais responsáveis em defender a escola de acordo com os objetivos, necessidade e os interesses coletivos do povo indígena. Porém, diante dos inúmeros desafios, a escola indígena de Ponta Alegre teve um papel imprescindível no enfrentamento à covid-19 no Rio Andirá.

Mas os conhecimentos de proteção e cuidado das lideranças e professores indígenas, com a população advém da cultura exemplifica no tópico “Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: uma conquista do povo Sateré-Mawé”, sendo repassada de geração a geração. Enquanto as lideranças tomam decisão do que é certo e de interesse coletivo, o

professor indígena trabalha em sala de aula ou na aldeia as informações científicas e conhecimentos milenares imprescindível a superação dos desafios emergenciais.

3.4. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: uma conquista do povo Sateré-Mawé

A escola indígena⁶³ de Ponta Alegre localizada no Rio Andirá, no Território Indígena Andirá-Maraú/AM, foi um dos direitos conquistados pelas lideranças indígenas e pelo movimento indígena regional e nacional, por isso que, na aldeia, a escola defende uma educação escolar específica e diferenciada. “Para essa escola diferenciada existir, tem-se que fazer uma série de indagações sobre o que de fato é moderno, contemporâneo, dentro de um mundo dividido em classe e mercado por inúmeras disparidades socioeconômicas” (BORGES; SANTOS, 2012, p. 39), uma vez que se tem a ideia equivocada de que a escola indígena, por estar na aldeia, está distante das velhas armadilhas de dominação e do sistema capitalista, pelo contrário, a escola indígena dialoga simultaneamente com questões internas e externas, desta relação, todos os dias, se produz, incorpora e aprende algo novo.

No contexto da Aldeia de Ponta Alegre, os velhos sábios, que são as lideranças originárias, compartilham seus conhecimentos de forma oral com os filhos e, assim, a vida dos indígenas se renova, porque é, no pôr do sol, início da noite, que os filhos se reúnem para escutar histórias de luta e de estratégias políticas em defesa da terra indígena e de seus territórios⁶⁴. Lorenz (1991, p. 02), que trabalhou com os Sateré-Mawé⁶⁵ desde a década de 80, enfatiza que “os índios pensam o seu futuro e têm seu próprio projeto político”. Por meio de suas lideranças, os *nag's* (velhos/anciões/lideranças originárias), eles repetem com insistência os motivos que os fizeram pensar sobre a proteção de seus territórios indígenas para os filhos, que estão a usufruir, no presente, dos direitos conquistados no passado. Deste modo, o espaço da aldeia, incluindo os sítios e roçados, para as lideranças originárias sateré-mawé, sempre

⁶³ “A escola indígena configura-se como espaço de luta, de reconhecimento e de valorização dos saberes tradicionais emanados de cada povo no Estado do Amazonas. É lugar de pertença. É lugar de ressignificação de conhecimento ditos universais. É lugar de retomada de aspectos considerados relevantes para cada povo indígena, como a língua originária (língua mãe) e os rituais de passagem etc. é um lugar de concepção de aprendizagem coletivas e de espaços de muitas pedagogias” (CABRAL, 2013, p. 155).

⁶⁴ “O que se pressupõe o reconhecimento de que somente os grupos indígenas têm a capacidade de fato de administrar, conforme seus critérios e organização social próprias, seus territórios” (LORENZ, 1991, p. 03).

⁶⁵ O termo Sateré (lagarta vermelha) é o clã dos antigos chefes. O termo Maué (papagaio falante) é o nome mais comum do povo (Uggé 1991, p. 05).

foram salas de aula, semelhante a escola⁶⁶, lugar destinado a ensinar os alunos indígenas a criarem estratégias para viver e sobreviver, ou melhor, articular os conhecimentos tradicionais e científicos.

As lideranças originárias Sateré-Mawé, os *nag's*, da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, participaram da constituinte, apoiaram os movimentos pró-redemocratização, lutaram por uma escola de fato indígena, que reconhecesse à trajetória histórica, identitária e cultural do povo Sateré-Mawé. Segundo Costa e Simões (2013), “para se construir a escola que queremos, faz-se necessário olhar para o hoje (sua realidade), buscando no ontem o que constitui para a sua compreensão e reconstrução em função de um amanhã que não necessariamente tem que ser pensando como algo distante” (COSTA; SIMÕES, 2013, p. 101). Por isso, que os conhecimentos milenares fazem parte da escola indígena, são trabalhadas em sala de aula, têm sentido e significado imprescindível na convivência social, sustentados oralmente pelos mais velhos da aldeia responsáveis pelo equilíbrio pessoal e coletivo da cultura.

O protagonismo das lideranças indígenas do Rio Andirá marcou o território local, valorizou à prática cultural, oxigenou o viver nativo, incentivou a população Sateré-Mawé a manter o diálogo, a aprender a negociar, a compreender os códigos morais e de conduta diferente dos seus de forma enérgica e respeitosa. Assim, se consolidou a participação de representantes indígenas Sateré-Mawé, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, ocorrida em 2009 e na relatoria de Diretrizes e Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. A presença indígena nestes espaços de consulta, discussão e de participação popular “foi uma conquista e um marco histórico” (BRASIL, 2013, p. 375).

As lideranças indígenas Sateré-Mawé alcançaram o novo patamar, em 1988, se firmando nos espaços democrático e de participação popular. O Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (sigla “CGTSM”), associação indígena, criada em 1987, entidade legítima Sateré-Mawé, sanou à ausência do povo nos espaços de decisão, favorável à visibilidade da voz dos representantes indígenas e aldeias, contra séculos de silenciamento. Este ato protagonizado pelas lideranças e movimento indígena da Amazônia Brasileira, foi considerado necessário e imprescindível para amenizar, séculos de colonização, que somente trouxe retrocesso aos indígenas, como o apagamento de suas identidades e culturas. Muitas populações originárias sucumbiram, não resistiram a tantos ataques, como violências físicas e

⁶⁶ Assim como a aldeia ensina e consegue enfrentar as diversidades. A escola regular “precisa encarar as mudanças como uma necessidade para continuar existindo e com capacidade de acompanhar as transformações sociedade” (COSTA; SIMÕES, 2013, p. 104).

culturais, segundo Simas e Pereira (2012), os invasores encontram uma população ameríndia expressiva e diversificada, “quando nas terras brasílicas a naus europeias aportaram, havia possivelmente de 6 a 10 milhões de índios, divididos em várias nações com diferentes costumes e línguas, aproximadamente 1.300 línguas nativas eram faladas” (SIMAS & PEREIRA, 2012, p. 13). O próprio Estado Brasileiro efetivou medidas, a partir da elaboração de leis, normas, regulamentos, que permitiu à catequização, o fortalecimento da língua portuguesa nas aldeias, por meio, de contratação de professores não indígenas, à serviço de entidades religiosas, SPI (1910) e FUNAI (1967). Nesse contexto, à população indígena, quando ainda não era consultada, passou tempos difíceis, em que seu saber local foi desvalorizado e sabotado pela cultura ocidental desconhecidas aos indígenas.

A aldeia de Ponta Alegre foi reduto das principais lideranças indígenas Sateré-Mawé, como Sr. Francelino Gregório de Souza (Capitão França), clã sateré (*ut*), que foi uma das lideranças mais influentes e imbatíveis do seu tempo. A segunda geração é formada pelo capitão Dico, o capitão Zezinho, o Capitão João Sateré. O capitão Dico, apesar da violência contra os povos indígenas, protagonizou lutas de resistência à demarcação da terra indígena Andirá-Marau/AM, conquista efetivada em 1986. O capitão Zezinho se encarregou de manter os direitos garantidos e sempre incentivou o protagonismo indígena em defesa dos direitos. O Sr. João Ferreira de Souza (capitão João Sateré) trabalha com a meta de decolonizar a escola de imposição, em benefício do povo e pela valorização da cultura indígena sateré-mawé, seu trabalho se eterniza com a conquista do projeto de saúde indígena 1990, em parceria com a Entidade Espanhola Ameríndia Cooperação, coordenada pela Dra. Pediatra Cristina Alvarez, e continua até os dias de hoje, por meio, dos Dsei de Parintins. Portanto, as lideranças sateré-mawé foram no seu tempo, lutadores incansáveis, contrarréplicas modernas da colonização, que ainda cultivam os seus primeiros objetivos de reprimir a minoria étnica, julgando-os como pobres e marginalizados.

A aldeia de Ponta Alegre, reflete muito bem, até dos dias de hoje, às consequências da educação colonizadora, pois a maioria das famílias indígenas tem como língua materna o português e minoria a língua sateré-mawé. Magalhães (2005) enfatiza que, para os povos indígenas, “desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios a sociedade nacional” (MAGALHÃES, 2005, p. 539). Além do mais, a escola que funcionava na aldeia, com professores não indígenas, descaracterizava a cultura indígena, impondo hábitos e costumes externos, logo, as lideranças indígenas foram, desde o início, às responsáveis “pela construção da escola que esteja de acordo com a proposta de valorização

de sua cultura e identidade” (BRASIL, 2013, p. 377). Na disputa dos contrários, a escola de imposição foi determinante para se pensar à educação escolar indígena, dos povos indígenas e do povo Sateré-Mawé, temática ainda em debate sendo pleiteada pelas lideranças indígenas perante o Estado Brasileiro.

Desta forma, a escola indígena e a educação escolar indígena, que funciona na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, destaca a luta da organização indígena, dos chefes de família, das lideranças locais, com o objetivo de defender seus interesses coletivos do povo Sateré-Mawé. A partir da aldeia pensar a ressignificação da educação, a valorização da educação indígena, que antigamente era transmitida de forma oral pelos pais e avós, oriundas de experiências dos antigos. Agora, a educação indígena deve dialogar com os conhecimentos ocidentais, para garantir autonomia e liberdade para defender no currículo escolar da educação escolar indígena, as formas próprias de educar dos indígenas de aprender e ensinar seus saberes ancestrais.

3.4.1 Liderança simbólica e locais: *waraná/guaraná* o princípio do conhecimento

As lideranças indígenas da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá do Território Andirá-Marau/AM mantém viva à cultura Sateré-Mawé, eles ainda tomam no dia a dia o sapó⁶⁷, o *waraná*⁶⁸ (guaraná), pois o sapo, para o povo, representa o primeiro chefe político, a primeira liderança simbólica, que as lideranças indígenas consideram criadora do mundo dos Sateré-Mawé (FIGUEROA, 2016). O guaraná, para o povo Sateré-Mawé, é a sua principal liderança simbólica, representa assim o conhecimento do povo, a origem, o princípio do conhecimento, saber, origem dos discursos, na educação indígena, explica as estratégias de atuação do líder⁶⁹, no tocante à condução dos trabalhos na aldeia e na defesa de uma escola indígena, por meio, de uma educação escolar indígena. Mediante ao exposto, o tuxaua, o capitão, os/as professores(a) usam a comunicação ritualística, o *waraná/guaraná*, repetidamente, para gerar em seus participantes o sentimento de pertencimento étnico e cultural.

⁶⁷ Bebida dos Sateré-Mawé. Utilizada nas reuniões e festas rituais como a dança do mãe-mãe e o ritual da tucandeira, assim como, está bem presente nos puxiruns. O sapó simboliza a palavra, o diálogo, a conversar, o entendimento, os conhecimentos particulares da etnia.

⁶⁸ É o guaraná. Segundo o mito de origem, foi de onde veio o Povo Sateré-Mawé. Considerada pela etnia como primeira liderança, uma liderança simbólica, o primeiro tui'sa (tuxaua).

⁶⁹ Pessoa responsável por conduzir um povo ou comunidade, para o povo Sateré-Mawé o líder é aquele que recebeu esse legado de sua família, especificamente do pai. A liderança é passada de pai para filho de geração a geração. Na aldeia dos Sateré-Mawé, não se torna líder, já nasce líder, a exemplo do clã sateré, líder nato do povo Sateré-Mawé.

A educação indígena da aldeia de Ponta Alegre se baseia no princípio do conhecimento, intitulado *waraná* (FIGUEROA, 2016). O *waraná/guaraná* concentra a verdadeira educação indígena, educação sateré-mawé, sendo uma espécie de chefe, aura, que inspira e forma os líderes locais, em aptos estrategistas, negociadores, guerreiros, comunicadores, contadores de história, guardiões do território, a partir da prática cultural de tomar o sapó. Diante disso, as lideranças sateré-mawé da Terra Indígena Andirá-Maraú/AM, desde a redemocratização do Brasil, vem almejando uma escola indígena que internalize, no espaço escolar formal, à cultura, às lideranças simbólicas (*waraná*, mãe-mamãe, porantim, tucandeiras) e locais, respectivamente, o *waraná*, os tuxauas, os chefes de famílias, professores(ra), assim, como os painis/pajés/xamãs, os puxadores de osso, os agricultores e os cantadores de tucandeira.

É comum encontrar, na aldeia de Ponta Alegre, famílias sateré-mawé reunidas embaixo de árvores, em suas residências, conversando e consumindo o sagrado sapó (FIGUEROA, 2016). Nas grandes assembleias, o sapó fica bem no centro do barracão, visível ao público, sendo a principal bebida que o líder indígena responsável pela reunião oferece aos participantes. O líder sateré-mawé (ut⁷⁰) sabe da importância ritualística de tomar o sapó na aldeia, de praticar à cultura, de incentivar a juventude indígena a aderir ao ato simbólico que disciplina o povo e produz conhecimento, assim, garantir à continuação da educação indígena:

Tomar o sapó faz parte da cultura sateré-mawé, o sapó é o conhecimento de nossos ancestrais, a gente se comunica, conversa, recebe e transmite informações. A pessoa responsável que rala o sapó, que é uma mulher, faz o relatório da reunião, ela inicia a conversa que só termina quando se completa as quatro rodadas de sapó, mas se chegar mais gente o sapó continua, por isso, que aprendemos toda vez que tomamos sapó, é a nossa educação indígena que educa o povo Sateré-Mawé, que prepara para diálogo. (Líder Sateré-Mawé (ut)⁷¹, 65 anos, 2021)

As lideranças indígenas sateré-mawé de Ponta Alegre⁷² são os professores indígenas do povo, por isso, que as rodas de *sapó* em casa, embaixo das sombras das árvores, nos barracões da aldeia, lembram às metodologias dos professores indígenas, na escola, quando

⁷⁰ Ut – na língua sateré-mawé se refere literalmente ao clã Sateré, nome Sateré, que na língua portuguesa significa Lagarta de Fogo.

⁷¹ Líder Sateré-Mawé, Capitão Geral do Povo Sateré-Mawé, pioneiro na criação do movimento indígena da Amazônia Brasileira, responsável, na década de 80 e 90, pelas lutas em defesa dos povos indígenas do Brasil. Foi fundador do CGTSM, COIAB, CAPOIB e AISMA, ATISMA, Associação dos KAPI.

⁷² Em agosto de 2021, na aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, as lideranças Sateré-Mawé se reuniram para avaliar os resultados das atividades do semestre. O encontro tinha a presença da mulher Sateré, fazendo o ritual do sapó, como vemos no lado esquerdo da foto. Elas são responsáveis por começar e terminar o diálogo. A reunião consulta o *waraná*, de interesse de todos e faz parte da cultura Sateré tomar o *guaraná*, uma forma de manter viva a cultura.

utilizam as estratégias didático-pedagógicas, para compartilhar à educação indígena em sala de aula (FIGURA 09). Borges e Santos (2012) lembram que “os professores indígenas têm importância fundamental como conhecedores das comunidades, sistematizando e analisando esses conhecimentos que fazem parte de sua formação” (BORGES; SANTOS, 2012, p. 36). Hábito que faz parte da metodologia pedagógica do professor indígena na aldeia e estimula o respeito à cultura indígena, que, segundo o líder indígena (ut), “o sapó é o conhecimento de nossos ancestrais, a gente se comunica, conversa, recebe e transmite informações”, ou seja, prepara o professor indígena a dialogar internamente e externa à cultura sateré-mawé.

Figura 09. Reunião das lideranças sateré-mawé no Rio Andirá



Fonte: Família Souza, 2021.

No passado, a escola que funcionava na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá estava à serviço da cultura ocidental, das instituições governamentais SPI (1910), FUNAI (1967) e igrejas evangélicas. Os temporários professores não indígenas, deste período, tinham a missão de civilizar os indígenas, ensinar o nativo a ler, escrever, falar a língua portuguesa e manifestar interesse a religião externa à cultura indígena, na época adventista ou católica. As consequências desta ação colonizadora são visíveis na aldeia, a maioria das famílias tem a língua portuguesa como materna e a minoria falam a língua sateré-mawé.

Esta realidade começou a mudar a partir do protagonismo indígena, por meio do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé CGTSM (década de 80) e da Organização dos Professores Indígenas do Povo Sateré-Mawé OPISMA (ano de 2000), simultaneamente à abertura política, os líderes indígenas sateré-mawé ingressaram no Movimento Indígena da Amazônia Brasileira COIAB, participando de audiências públicas, encontros e conferências educacionais, na esfera municipal, estadual e federal, defendendo uma educação específica e diferenciada. A reestruturação da escola de Ponta Alegre no Rio Andirá contou com a

inserção do professor bilíngue e da disciplina língua sateré-mawé aos alunos da educação das séries iniciais do ensino fundamental, 1^a a 5^aano, mudança coordenada pelos próprios indígenas, com apoio das secretarias de educação, municipal e estadual.

Diante de uma escola colonizadora apoiada pelo Governo brasileiro, a escola de Ponta Alegre no Rio Andirá, passou por uma profunda reconstrução. Desde a Escola Indígena Federal Francelino Gregório de Souza, Escola Cristo Redentor e atualmente a Escola Municipal Rosa Cabral (2000), paulatinamente, foram incorporando o contexto Sateré-Mawé, parafraseando o Líder Sateré-Mawé (ut), o guaraná, que é a própria palavra e ato do diálogo, foi a força motriz capaz de realizar as devidas mudanças, assim, ele ressalta: “aprendemos toda vez que tomamos o sapó, a nossa educação indígena que educa o povo Sateré-Mawé, que prepara para o diálogo”. Nessa perspectiva, para o Sateré-Mawé, a educação escolar deve incluir à educação indígena, articular saber local e científico, de acordo com “[...] um projeto de escola emancipatória, de alicerce, na realidade social, conjugando o tripé: educação, terra e saúde” (CABRAL, 2000, p. 155). A escola que funcionava em Ponta Alegre, como ameaça à cultura indígena, se transformou em um lugar de afirmação étnica, em processo de diálogo intercultural com outras culturas e conhecimentos diversificados.

Na pesquisa, percebe-se a influência do poder simbólico (do *waraná*) e as habilidades das lideranças locais na transformação de problemas em oportunidades, defendendo veemente o território e a cultura do povo Sateré-Mawé. Na trajetória histórica do povo Sateré-Mawé, o simbólico precede a ação, pois tudo o que o povo Sateré-Mawé conquistou, realizou, construiu, acreditou, se interpretou sob a luz dos conselhos maternos do *waraná* (*poder simbólico*). O princípio do conhecimento que é o *waraná/guaraná*, a palavra, o diálogo, o poder do convencimento, se destaca e está presente na vida e no cotidiano dos indígenas sateré-mawé.

3.4.2 Liderança professor(a): puruwei(ra) e a interculturalidade

A contratação dos primeiros professores sateré-mawé, os *puruwei(ras)*⁷³, foi o início dos trabalhos de decolonização das primeiras escolas não indígenas de caráter civilizatória das aldeias, que funcionavam na aldeia do Território Andirá-Marau/AM, principalmente da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, porque a presença do professor indígena, no quadro de professores, promoveu uma nova concepção de escola, mais próxima das práticas culturais da

⁷³ Puruwei significa Professor. Puruweira significa professora.

aldeia. A liderança-professor, identificada na pesquisa, enquanto ator social, deu visibilidade a novas práticas pedagógicas de acordo com a realidade dos Sateré-Mawé. O trabalho da liderança professor indígena, neste contexto, foi dialogar com o saber científico, sem desprezar às próprias formas de aprendizagem.

É na escola da aldeia que o professor sateré-mawé exerce sua liderança, fortalece o processo de decolonização das escolas da aldeia, ensinado, produzindo material didático, levando os alunos à prática de campo, registrando as histórias, identificando as plantas medicinais, estudando os materiais dos artesanatos, organizando e apresentando as feiras culturais, que contribui com a educação escolar indígena, assim, dialoga com o saber local e os conhecimentos externos. A professora sateré-mawé (Sateré/ut) relata a responsabilidade dos docentes indígenas que são egressos do curso de formação em magistério indígena e áreas afins:

Temos a responsabilidade de formar novas lideranças, nosso dever é socializar com os alunos o que aprendemos nos cursos de formação. Eu tento levar para a sala de aula a nossa realidade, valorizo nossa história, nossos cantos e cultura, sem deixar de lado as disciplinas regulares que eles precisam aprender. Vejo que durante a minha vida de professora que meus alunos precisam saber a educação indígena e não indígena. (Professora sateré-mawé⁷⁴ Sateré/ut, 34 anos, 2021)

A professora indígena (Sateré/ut) da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá sabe muito bem o papel social que exercer na aldeia, na função de líder social, formadora de opinião, assessora das lideranças indígenas locais, em seu relato mencionou propostas práticas e viáveis que a escola indígena precisa fazer para garantir o ensino e aprendizagem dos alunos indígenas, “eu tento levar para a sala de aula nossa realidade”, refletindo o papel do/a *puruwei(ra)* para as escolas localizadas nas aldeias, conforme garantiu a lei: “são reconhecidas as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens” (BRASIL, 2015, p. 39). A *puruweira*, na escola da aldeia, manifesta no exercício da docência indígena a responsabilidade com a educação dos alunos indígenas, sua prática educacional incorpora estratégias de ressignificação da pedagógica e contexto Sateré-Mawé.

Percebe-se que os professores indígenas baseiam sua prática pedagógica de acordo com a legislação, assim, realizam os projetos educacionais, observando a legislação e as experiências dos velhos da aldeia, dos *nag's*, ou seja, a escola indígena para os professores Sateré-Mawé é um instrumento de acesso ao direito a uma educação específica e diferenciada,

⁷⁴ Professora da aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, formada em pedagogia, tem 10 anos de docência.

bem como da sua afirmação cultural. O professor Sateré-Mawé *Ga'p* reitera a ressignificação da pedagogia e do contexto Sateré-Mawé, comentando a importância dos ensinamentos dos mais velhos da aldeia na elaboração e produção das atividades didáticas da escola indígena:

Aprendemos com os nossos pais as histórias do povo. Na sala de aula temos a preocupação de usar as estratégias que melhore a aprendizagem dos nossos alunos sobre os conhecimentos dos mais velhos. E o curso de formação que participei mostrou possibilidades de como manifestar os conteúdos de acordo com a realidade do meu povo, a feira cultural é uma das muitas alternativas que se pode trabalhar na aldeia. (Professor Sateré-Mawé⁷⁵ *Ga'p*, 33 anos, 2021)

Em 2021, na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, os professores sateré-mawé, fizeram a prestação de conta do trabalho escolar de um semestre realizado na escola indígena pelos docentes e discentes, resultado que foi publicado na VI Feira Cultural, com o tema “nossa aldeia, nossas histórias⁷⁶”. Segundo o professor sateré-mawé *Ga'p* (2021), deve-se “usar as estratégias que melhore a aprendizagem dos alunos”, por isso que a feira cultural, como alternativa pedagógica, fortalece o espaço de aprendizagem da escola sateré-mawé, porque reúne os expositores, professores e alunos e o público-alvo na aldeia. Assim, incentiva a participação dos comunitários, professores, alunos, pais, responsáveis e aldeias adjacentes. Eventos desta natureza são realizados na aldeia de Ponta Alegre, a cada seis meses, com o objetivo de avaliar o trabalho didático-pedagógico da escola. Nestes eventos, o principal protagonista são os alunos indígenas.

Figura 10. Feira cultural



Foto: Família Souza, 2021.

⁷⁵ Professor da aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, formado em pedagogia, tem 10 anos de docência

⁷⁶ Tema da feira cultural realizada em 16 de setembro de 2021, no segundo semestre letivo, como programação da escola, que teve o objetivo contar histórias do contexto Sateré-Mawé por meio de dramatização. As histórias deveriam ter articulação com as disciplinas regulares como português, matemática, geografia, biologia, etc.

A VI Feira Cultural reuniu vários trabalhos, exposições de materiais pedagógicos indígenas, canto, danças, músicas, poesias, desenhos, tipos de alimentação, tipos de artesanatos, práticas de caça, dentre eles, se destacou a histórias do “Anta, Onça e Jabuti” (FIGURA 10), protagonizada pelos alunos da rede estadual de educação. Os alunos contaram, por meio da dramatização, as estratégias do humilde Jabuti para vencer a robusta Anta e a esperta senhora traiçoeira Onça. Sob a supervisão dos professores sateré-mawé, utilizando os fundamentos da pesquisa de campo, os alunos indígenas registram os relatos dos anciões e contadores de história, desta maneira trazem à escola o saber local para compartilhar com a aldeia.

Na escola da aldeia, na aula, nos encontros, nas feiras culturais, o professor sateré-mawé, em geral, igualmente, ao relato da *puruwei/professor*, vincula o diálogo intercultural com o saber indígena, “meus alunos precisam aprender a educação indígena e não indígena”. Magalhães (2005, p. 539) explica que “a escola entre grupos indígenas, ganhou novo significado, novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar a identidade e a cultura indígena”. Os professores sateré-mawé da aldeia articulam dois e mais conhecimentos, preparam o aluno indígena a organizar suas ideias, para propor, discutir e produzir novos conhecimentos imprescindíveis a sua formação cidadã, de acordo com a missão da educação escolar indígena sateré-mawé.

Portanto, a escola da aldeia de Ponta Alegre, no tocante à educação escolar indígena, se sustenta sob o papel da liderança professor sateré-mawé, ou melhor, *o/a puruwei(ra)*, que tem o desafio de divulgar o conceito de escola e de educação que os indígenas sateré-mawé almejam. Sendo os professores indígenas, os principais protagonistas do processo educacional da aldeia, que valoriza o contexto Sateré-Mawé. Eles executam a proposta de decolonização da escola, dialogam com a escola, defendendo metodologias próprias, incorporando nelas a cultura sateré-mawé.

3.4.3 Liderança clânica: Escola e a educação indígena que emana do clã sateré

Em Ponta Alegre no Rio Andirá, dentre os mais de 12 clãs, um em especial, o clã “*sateré*” ocupa diferentes papeis sociais, considerada liderança clânica, atua de acordo com a cultura e às tradições, como o autêntico professor da cultura sateré-mawé, reproduz a aprendizagem simbólica do *waraná* (guaraná) e coordena o trabalho comunitário local. A liderança clânica é uma referência, cuida das diferentes famílias, dos clãs díspares, organiza à etnia, fortalece a estrutura política, cultural e identitária dos Sateré-Mawé. A origem do clã

sateré está diretamente ligada ao mito de origem do povo, na sua trajetória histórica, perpassa a linhagem das lideranças tradicionais do povo Sateré-Mawé, denominados filhos do guaraná, exercendo por unanimidade a função de *kapi* (capitão), *tui'sa* (tuxaua), *puruwei* (professor) etc.

Segundo o mito de origem do povo Sateré-Mawé, o *waraná* (guaraná) foi o seu primeiro *tui'sa*, a primeira liderança, primeira liderança simbólica, o centro de poder e trabalho. O líder clânico da aldeia tem a responsabilidade de garantir a continuidade dos conselhos maternos da primeira liderança, do *waraná/guaraná*. O líder clânico sateré-mawé (2021) compartilha a função do clã *sateré*, destacando o papel que desempenha para manter à cultura:

O povo Sateré-Mawé tem o seu próprio líder tradicional, o clã *sateré*, diferente de outros clãs que existem, tem a missão de liderar o povo. A responsabilidade é passada de pai para filho de geração a geração. Ele desempenha o papel de pai, de unir, incentivar, coordenar os trabalhos internos, ensinar as crianças, instruir os jovens e lutar pelos direitos da população, ele é o professor da cultura. (Líder clânico sateré-mawé, 65, 2021)

O líder clânico sateré-mawé (2021) enfatiza que “o clã *sateré*, diferente de outros clãs que existem, tem a missão de liderar o povo”, ensinar as crianças, instruir a juventude, compartilhar o seu saber ancestral, forma novas lideranças e incentivar a própria educação do povo Sateré-Mawé. Albuquerque (2017) confirma que, “indiscutivelmente, o clã organiza e estimula comunidades quando há debates sobre posicionamento cosmopolíticos e planejamento referente a estratégias de contato negociados ou confronto com os brancos” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 65). Em vista disso, percebe-se que o povo Sateré-Mawé sempre tiveram seus próprios professores, modelos de aprendizagens, pedagogias milenares, estratégias de educação, referências de interpretação da realidade, que foram negados pela escola do branco, por desconhecimento, que funcionava na aldeia, forçando uma educação colonizadora, que sempre prejudicou à educação escolar indígena do povo Sateré-Mawé.

Figura 11. Waraná



Foto: IERAM, 1988.

Os professores da cultura sateré-mawé, preocupados com a ideologia dominantes da escola que funcionava na aldeia sateré-mawé, se concentraram em criar os próprios materiais didático-pedagógicos, iniciando o processo de desmitificação e divulgação do saber indígena, neste caso, específico, os Sateré-Mawé se dedicaram a buscar emancipação, protagonismo, autonomia, explicar suas referências, registrar o simbolismo do saber materno, que ilumina e elucida à sociedade Mawé. A professora indígena Cristina do Rio Marau, em 1988, ilustrou o Waraná⁷⁷ (FIGURA 11), que faz parte da cartilha didática “seres vivos – nossas árvores/o guaraná” do Governo do Estado do Amazonas/SEDUC/IER/AM. Nesta cartilha bilíngue, o *waraná* significa a palavra, as boas palavras, o princípio do conhecimento, o início de tudo, por meio da palavra tudo foi criado. Explica por memores, o saber milenar que está vivo, na mente e nos corações dos Sateré-Mawé, história e memória ressignificada, pelo ato ritualístico do consumo do *waraná*, que são conduzidas por boas “cuiadas” de sapó.

Em Ponta Alegre no Rio Andirá, a liderança clânica sateré-mawé exerce múltiplas tarefas para estabelecer um diálogo recíproco e respeitoso com a educação indígena e escolar indígena (ALBUQUERQUE, 2017). Em conjunto com a escola indígena, reforça os princípios dos conselhos paternos, maternos, valoriza às experiências do cantor, contador de história, artesão, pajé, curador e do *puruwei* (professor). O líder clânico sateré-mawé, além das visitas domiciliares, promove reuniões, convoca mutirões (puxirum), aconselha a juventude, incentiva à prática cultural. No espaço da aldeia, como, barracão, casa, embaixo das sombras das árvores, conta as histórias do povo de forma oral, fala com propriedade, interpreta os

⁷⁷ Desenho que faz parte de uma cartilha didática publicada em 1988, com 10 autores indígenas Sateré-Mawé do Rio Marau. Foi uma ilustração da professora Cristina Santos de Souza, que teve a responsabilidade de apresentar o mito de origem do povo Sateré-Mawé (SOUZA, 1988, p. 43).

símbolos, esclarece dúvidas, não deixa perder o legado histórico do povo, uma vez que, quando fala, fala de si mesmo, porque sua história está ligada à origem de tudo, sendo sua fala, de suma importância nesse espaço de construção social e reconstrução da escola sateré-mawé.

O líder clânico sateré-mawé, na função de professor da cultura Sateré-Mawé, antes da escola física, internalizava os simbólicos sagrados da aldeia, utilizando as diferentes estratégias nativas, extraídas de relatos de experiência a partir do consumo do sapó, dança do mãe-mãe, ritual da tucandeira (ALVAREZ, 2009). Assim, a escola de Ponta Alegre, no Rio Andirá, continua reproduzindo aulas que reitera os conselhos maternos e paternos, que servem de base para o viver melhor, aperfeiçoando o modo de agir e de pensar dos alunos indígenas. Certamente, esta estratégia nativa, inspirada nos *nag's*, projeta continuidade, incentivando a expandir o saber comunitário e nunca deixar o saber milenar Sateré-Mawé desaparecer.

A escola colonizadora do branco financiada pelo Estado, na aldeia de Ponta Alegre, tentou apagar a diversidade do saber sateré-mawé, mas o líder clânico Sateré-Mawé se mostrou determinado a garantir a valorização da cultura, o foco de aprendizagem se voltou a criança e a juventude (TEIXEIRA, 2005). Segundo o líder clânico sateré-mawé (2021), sua responsabilidade se consolida em “ensina as crianças, instrui os jovens a lutar pelos direitos da população”, para Silva (2008) tal estratégia revela que “o exercício de pensar a história dos indígenas impõe vários desafios, entre eles o de estabelecer uma articulação contínua entre processos históricos e organização cultural dos povos indígenas” (SILVA, 2008, p. 67). Compreende-se que o papel social, do líder clânico Sateré-Mawé, na escola indígena, é reverberar o conhecimento sateré-mawé, interpretar o mundo externo, modos particulares de viver e aprender do nativo, seus significados, reunir elementos identitários e culturais, valorizar o saber local e garantir autonomia do povo sateré-mawé.

Por conseguinte, a escola indígena de Ponta Alegre do Rio Andirá valoriza o saber local dos Sateré-Mawé, protagonizado pelo líder clânico sateré-mawé, conhecido como professor da cultura sateré-mawé no uso e na prática do diálogo intercultural. Nesta pesquisa, o desafio desta liderança é ressignificar a história do guaraná, do tui'sa⁷⁸, da linhagem do clã *sateré*, dos conselhos maternos e paternos na escola indígena da aldeia. A investigação revelou que o clã *sateré* não busca o poder, ele é o poder, já nasce líder para cuidar dos seus iguais, potencializa habilidades ancestrais na aldeia, são multiplicados de conhecimento,

⁷⁸ Tuxaua. Chefe político da aldeia.

desempenham distintos papéis sociais, assim, são colaboradores integrais na defesa de uma escola de fato indígena, da escola sateré-mawé.

3.4.4 Ensino-aprendizagem sateré-mawé

Os Sateré-Mawé estão aprendendo a decolonizar as escolas que funcionam na aldeia do Território Andirá-Marau/AM, para isso, usam os próprios processos de ensino-aprendizagem, contra a escola historicamente colonizadora, de uma cultura homogeneizadora do velho mundo, que silenciou o saber ameríndio, “a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21). Além dos Sateré-Mawé, situados no Baixo-Amazonas, os povos indígenas do Brasil foram vítimas de epistemicídio, de práticas discriminatórias, que enraizou os preconceitos, as denominações pejorativas, os termos estereotipados e a (des)caracterização das sociedades indígenas (SILVA; FREITAS, 2020, p. 265). Neste contexto, hoje, a escola indígena valoriza os saberes ancestrais, bem diferente da escola do branco, que tentou, na aldeia, somente colonizar os Sateré-Mawé. Assim, a escola dos Sateré-Mawé defende a educação indígena, a educação escolar indígena, o conhecimento científico, a trajetória história dos povos originários, as estratégias de resistência, proteção territorial. Segundo Neto e Streck (2019), a população indígena mostra que “deveríamos valorizar a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor” (NETO; STRECK, 2019, p. 215). Os professores sateré-mawé, protagonistas das escolas indígenas, usam as experiências nativas de cura, xamanismo, proteção, conhecimento do solo, fauna, flora, a língua materna, conhecimentos tradicionais, narrativas históricas, na resignificação da escola da aldeia, que valoriza à cultura e a identidade indígena⁷⁹.

A meta é conseguir no futuro uma escola indígena sateré-mawé que projete o próprio processo de ensino-aprendizagem para garantir a visão do povo, fortalecer seu universo, reunir seus saberes, relembrar memórias que formam as gerações. Informações e experiências, que integrem a aprendizagem da juventude sobre o território Andirá-Maraú/AM, fundamentadas nas histórias dos *nag's*, dos mais velhos da aldeia. Nesse processo de

⁷⁹ Silva e Freitas (2020) relata experiência da educação escolar indígena fora do território indígena, aldeia em contexto urbano ou próximo da cidade, mas que segue os mesmos princípios de uma escola indígena. A escola está localizada em uma aldeia de Manaus, no centro Cultural Nusoken, onde estudam 14 crianças, nos turnos matutino e vespertino, porque pelo fato de estas estudarem em escolas regulares a educação indígena, dar-se-á no contraturno. A escola não funciona em regime seriado, tendo em vista que a criação da modalidade escolas indígenas tem como objetivo dar ênfase ao ensino intercultural, visando a manutenção e valorização das diversidades linguísticas e dos saberes tradicionais (SILVA; FREITAS, 2020, p. 265).

aprendizagem, o saber ancestral, a história, devem ser compartilhadas com as crianças, com os alunos, com a juventude, com os comunitários, que internalizem e reproduzam a história do povo.

Na escola de Ponta Alegre no Rio Andirá, os professores do município e do estado ministram uma disciplina “formas próprias de educar” com objetivo de realizar a contextualização da história mítica, a trajetória histórica do povo, com tentativas de relacionar questões culturais locais, com o território, à vida, o fôlego, o âmago, o alimento, que nutre e sustenta o sujeito étnico sateré-mawé. Aliás, é uma estratégia indígena que justifica o fazer e o pensar sateré-mawé, e ao mesmo tempo, decolonizar a escola colonizadora que funciona na aldeia. Por causa disso, é que o povo Sateré-Mawé canta, dança, relembra as antigas estratégias de sobrevivência. Canta para memorizar que somente a união pode fazer o povo imbatível. Não esquece de seu grafismo que de simples é também complexo, elegendo seus guardiões para ensinar os caminhos dos potenciais lideranças. O professor sateré-mawé luta diariamente para inserir sua prática cultural na escola da aldeia.

Segundo Lorenz (1992), o mito de origem do guaraná explica a origem do povo Sateré-Mawé e revela a divindade Onimuasabê, dona de Nosokén. O ritual do sapó é a tentativa de canalizar o entendimento e a compreensão de Onimuasabê para uma boa compreensão dos trabalhos diários na aldeia. Essa cultura, específica, repassada aos filhos, indica atos de resistência que fortalece a sofisticada pedagogia intrínseca dos povos indígenas na arte de educar e ressignificar os saberes culturais, na contramão do “[...] modelo europeu de educação que foi transplantado e imposto aos povos indígenas, que desestruturou suas vidas, suas culturas e suas línguas” (CIMI, 2022, p. 09). Partindo desse suposto, o povo Sateré-Mawé, por meio, de seus professores indígenas, apostam na participação indígena, como agente de transformação e mudança de seu contexto social e de suas escolas.

O professor sateré-mawé, da aldeia de Ponta Alegre, na sala de aula, exemplifica aos seus alunos indígenas, a história do povo Sateré-Mawé, a partir da visão dos próprios sateré-mawé, emprestam simbolicamente o olho do guaraná⁸⁰ para ver a complexidade das narrativas nativas. Salienta-se que esta lente dos Sateré-Mawé justifica o cultivo da cultura, da identidade, das diferenças culturais com outros povos indígenas. Os professores destacam, também, diferentes denominações de representatividade, construídas ao longo do tempo, como processo de identificação e reconhecimento dos Sateré-Mawé, como os filhos do

⁸⁰ Planta nativa cultivada e domesticada pelos Sateré-Mawé. Segundo a história o guaraná tem relação com o mito de origem do povo.

guaraná, a população das formigas tucandeira, que, mesmo compartilhando a mesma cultura, são formadas por distintas famílias, nações, que fazem parte desta formação étnica.

A educação na aldeia de Ponta Alegre do Rio Andirá ultrapassa os muros da escola, acontece em casa, no barracão da aldeia, os próprios pais, as lideranças, no simples ato de tomar *sapó*⁸¹, ministram aulas sobre a cultura, isto é, exercitam a educação indígena. São esses encontros comuns na aldeia, que se transformam em grandes aulas que mudam definitivamente a vida dos filhos, dos mais espertos, dos interessados, curiosos, eles aprendem por códigos, analogias, exemplos e parábolas. Na aldeia, o *sapó* desencadeia diálogos ensaiados que despertam o interesse da criança e da juventude que se projeta enquanto sujeito da ação, que imerso no mundo de significados étnicos consegue assimilar o modo próprio de viver e compreender o seu universo.

A pesquisa identificou a preocupação dos professores sateré-mawé, dos professores da cultura sateré-mawé, dos *nag's*, das lideranças, com o uso do próprio ensino-aprendizagem, na valorização da memória do povo, da cultura, da identidade, das tradições, esclarecendo aos seus alunos indígenas, o aprendizados de novas experiências, a compreensão dos códigos nativos, imprescindíveis nos processos de tomadas de decisão, de forma autônoma, avançando no exercício do direito indígena, no protagonismos indígena, em articulação com o saber escolar e os complexos saberes milenar posto à leitura, contextualização e internalização, na aldeia, em relação à formação de seus iguais.

Assim destacamos a entrevista de um sábio nativo, líder indígena sateré-mawé, da aldeia de Ponta Alegre, que, na sua fala, transmite segurança, conhecimento, compreensão sobre sua origem e a história de seu povo. De forma natural e espontânea, no seu barracão, nos conta como tudo começou, a origem dos Sateré-Mawé. Fica evidente que aprendeu com seus pais, que compartilhou da mesma experiência que seus irmãos e parentes. Faz uma tradução, do Sateré antigo, a língua Sateré-Mawé de hoje, para a língua portuguesa, usa uma linguagem bem atual para exemplificar “a história de origem do povo Sateré-Mawé”, conforme destaca-se a seguir:

[...] tudo começa com uma mulher chamada de *Neg'i* primeira liderança do povo Sateré-Mawé, ela naquela época vivia sozinha. Um dia a onça queria comer ela, já alguns dias se preparou para fazer uma armadilha, pensou de todas as formas de como poderia pegar ela e foi executar o seu plano. *Neg'i* percebeu que alguma coisa estava errada, conseguiu saber que a onça estava com o plano de pegar ela para comer. Pensou em pegar a onça antes dele, criou uma armadilha, preparou uma bebida doce, chamado de manicuera, fez malcozido mesmo, para embebedar a onça.

⁸¹ É o guaraná na forma de bastão ralado em pedra ou língua de pirarucu consumido, em forma líquida, nas reuniões das lideranças locais.

Esperou a onça chegar, colocou o mingual na cuia, meio quente e ofereceu para onça, que tomou o mingau, algumas horas a onça ficou tonta, sem orientação, foi envenenada, a partir daí a onça ficou sem controle. Os animais que presenciaram aquela cena, correram com medo da onça, fugiram para o centro da mata, para se esconder, a onça começou a correr sem rumo, desorientada. A partir da fuga para se esconder e se proteger da onça, surgiu os povos, as famílias, que fazem parte do povo Sateré-Mawé, uns correram para baixo do guaraná, ficou com o nome de clã guaraná, uns subiram na árvore, no cipó, ficaram como clã guariba, o clã meiru que é a mosca ficou em cima de coisas que não eram tão boas, o clã sateré se escondeu de baixo da árvore do Sateré, o clã munduruku pulou na água com a boca cheia de cana de açúcar, para se esconder, ficou chupando cana de açúcar em baixo da água, por isso, que o nome dele é assim. O clã da cutia, paca, ficou em baixo no buraco do pau, apareceu também o clã inambu e assim sucessivamente, desta forma surgiu os povos, que nós chamamos de nações [...] então são várias nações dentro do povo Sateré-Mawé [...]. (Liderança sateré-mawé, diário de campo, 2021).

O líder indígena na entrevista (diário de campo 2021) enfatiza a presença de uma figura feminina que está no princípio de criação do povo Sateré-Mawé, igualmente, a história explica e define a educação que a população Sateré-Mawé recebe. No território indígena Andirá-Maraú/AM, o simbólico feminino se manifesta na construção do contexto, do universo, da cultura, da tradição, mantendo uma íntima relação com a presença da mulher no processo de formação da criança indígena, enfatiza-se a ligação dos povos indígenas com a mãe terra, que tudo providencia, a saber, alimento, casa e educação (TORRES, 2013). A história contada às várias gerações, reproduzida, pelo ancião e líder sateré-mawé, traz o sentido lógico da cultura e mostra as conexões que une população do “guaraná” a partir do princípio feminino, que incentiva e é responsável por manter às tradições.

A educação do povo Sateré-Mawé, efetivamente, contribui com a escola de fato indígena, baseando-se na ressignificação de suas histórias, que são seus referências no mundo (ALVAREZ, 2009). O relato do ancião indígena enfatiza o valor da matriz feminina, que sustenta a organização social, a cultura, mostra o quanto a sociedade Sateré se esforça para transmitir esse saber às futuras gerações. Certamente, nessa trajetória histórica do povo Sateré-Mawé, apesar de enfrentarem várias mudanças e transformações, ele sempre compreendeu o papel da mulher na conjuntura política e social do grupo étnico. Nota-se que, na escola sateré-mawé de Ponta Alegre no Rio Andirá, há a presença de professores indígenas que conquistaram o direito de ministram a disciplina língua materna sateré-mawé e formas próprias de educar. Por causa disso, que, tanto no currículo da escola municipal e da estadual, que funcionam na aldeia, têm profissionais indígenas que trabalham a identidade e a cultura sateré-mawé em sala de aula.

Diante do exposto, a pesquisa identificou profissionais indígenas que enfrentam anualmente o desafio de contratação, em que o processo de seleção difere de um ente público para outro, o estado seleciona por grau de escolarização, experiência docente e o município

por indicação político-partidária⁸², respectivamente, o estado seleciona os professores indígenas por meio de um Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁸³, uma vez que disponibilizam vagas para professores que trabalham a cultura sateré-mawé. Já o município contrata os professores indígenas apadrinhados por políticos da região, formação e experiência não são prioridades, eles buscam apenas aumentar seus currals eleitorais. Em suma, os professores geralmente são bilíngues contratados para ministrar a disciplina língua materna sateré-mawé e formas próprias de educar, com a missão de alfabetizar os alunos indígenas na língua sateré-mawé, contextualizar os conteúdos ocidentais a partir do saber e do idioma sateré-mawé, compartilhando informações dos mundos ameríndios e ocidentais.

A pesquisa encontrou, na sala de aula da aldeia de Ponta Alegre na Escola Municipal Rosa Cabral, os professores de língua materna sateré-mawé e os professores da disciplina Formas Próprias de Educar dos 1º a 5 ano, 6º a 9º ano e ensino médio. As aulas desses profissionais bilíngues, depende do professor titular que o insere no planejamento e no plano de aula. Assim, os professores de língua materna sateré-mawé e das formas próprias de educar acompanham as turmas e são convidados a comparecer nas reuniões bimestrais, reuniões quinzenais e durante a construção dos planos de ação e de aula.

A pesquisa também identificou professores de língua materna sateré-mawé e das formas próprias de educar, contratados pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC. Diferente dos profissionais municipais, os funcionários estaduais, são titulares, têm uma sala própria e devem, assim como outros professores regulares, apresentar o plano de aula, diários e emitir notas para os alunos em suas respectivas turmas. São responsáveis pelo

⁸² Anualmente, final do ano ou próximo do início do ano letivo, a comunidade Sateré-Mawé indica seus professores indígenas e servidores em uma reunião comunitária, expressando em uma ata apresentação de seus profissionais. A partir dessa indicação cabe a prefeitura por meio de seus assessores políticos decidir quem é contrato ou não. Mas, a escolha depende da afinidade do político com a pessoa contratada, que na próxima eleição será por gratidão seu cabo eleitoral.

⁸³ Formas próprias de educar: Oralidade, trabalho, lazer e Expressões culturais. Requisitos básicos a) ATA de reunião da comunidade, com assinaturas do Cacique/Tuxaua (se houver), das lideranças e membros da comunidade/aldeia presentes na reunião no local onde funciona a Escola Indígena ou sala anexa. No caso de comunidades/aldeias atendidas por Escola Indígena/salas anexas em polos, na ATA de reunião devem constar as assinaturas de todos os Caciques/Tuxauas, das lideranças e membros presentes na reunião de todas as comunidades/aldeias envolvidas; b) Diploma devidamente registrado de conclusão, ou Declaração de estar cursando Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena, com ênfase em Ciências Humanas e Sociais, ou Diploma de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões: Antropologia, Sociologia e Filosofia, ou Licenciatura Plena em Ciências Sociais, ou Licenciatura Plena em Sociologia, História, Filosofia fornecidos por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC ou Diploma de Magistério Indígena (Projeto Pirayawara ou Projeto OGPTB e afins) reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) ou Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI/AM); c) Ensino Médio completo com Formação Continuada em Educação Escolar Indígena (com carga horária mínima de 80h/a) ou; d) Ensino Médio completo ou Técnico para candidatos indígenas com anuência de sua comunidade/aldeia/povo. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO EDITAL N° 02-2022 PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO-PSS/SEDUC/2022 INTERIOR-ÁREA INDÍGENA.

fortalecimento da cultura sateré-mawé, estão diretamente envolvidos na construção de feiras culturais, noites culturais, eventos, apresentações didáticas, em que os alunos trabalham os conteúdos de formas interdisciplinar. Da mesma maneira, esses professores indígenas ministram disciplinas conquistadas e inseridas na grade curricular da escola, e que hoje fazem parte dos planejamentos, da humanização de práticas culturais, valorização da história do povo, da tradição sateré-mawé, que a escola regular, não destacava, mas que hoje evidencia e faz parte da escola da aldeia.

Os professores bilíngues e professores da disciplina formas próprias de educar, estão sendo inseridos na escola da aldeia, para decolonizar a escola historicamente colonizadora imposta pelo Estado. Por conseguinte, são sucessivas tentativas de contemplar o processo de ensino-aprendizagem dos Sateré-Mawé na grade curricular da escola da aldeia. São essas experiências que diferenciam a escola indígena, da escola do branco.

O povo Sateré-Mawé acredita que, somente a partir do uso do próprio processo de ensino-aprendizagem, os professores da educação escolar indígena e os professores da cultura sateré-mawé evocam a esperteza de *neg'i*, de pensar estratégias para resolver seus problemas, assim, se afastar da onça, que são os empecilhos da vida, trabalhando em uma escola que almejam de fato indígena.

3.4.5 Território indígena Sateré: descolonizando o ensino e aprendizagem na aldeia

Segundo Repetto (2019), a decolonização trabalha a emancipação, protagonismo e a autonomia dos sujeitos sociais. Assim, os professores indígenas sateré-mawé compreendem que a escola da aldeia deve incluir a própria aldeia, os sítios, os roçados, o território Andirá-Maraú/AM, buscando o cuidado de sua gente, em proteger, respeitar e manter o equilíbrio com a natureza⁸⁴, de acordo com a pauta da “didática decolonial⁸⁵” (DIAS; ABREU, 2019, p. 16). “É uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, supõe uma construção radical do ser, do poder e do saber.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Logo, a aprendizagem das crianças está voltada, desde o início da história do povo, para a educação indígena que visa a proteção de seus territórios, descolonizando ideias equivocadas e errôneas sobre os povos indígenas, em particular, do povo Sateré-Mawé.

⁸⁴ Os povos indígenas representam 8% da população mundial, e segundo dados da ONU, são responsáveis pela preservação de mais de 80% de toda biodiversidade do planeta. Acessado em 30 de abril de 2022. Link: <http://www.chamadopelaterra.org.br/>.

⁸⁵ Reconhece alterações históricas negadas e silenciadas pelo processo do contato e da colonização (DIAS; ABREU, 2019, p. 16).

A cultura sateré-mawé, por meio, da educação indígena, se renova, se manifesta, por meio de sua população, com uma dinâmica bem particular. Mesmo depois de cinco séculos de exploração da cultura indígena brasileira, dentre eles, três séculos de contato do povo Sateré-Mawé com o não indígena. Durante este período, o processo comunicacional de contato se modificou e foi influenciado pela cultura sateré-mawé. Nesse contexto, aldeias ameríndias desapareceram, mas a dos Sateré-Mawé sobreviveram e o povo continuam lutando diária para manter e garantir o seu próprio processo de ensino/aprendizagem.

A educação indígena acontece diariamente, na casa, nos quintais, roçados, sítios e aldeia. O projeto educacional dos nativos de ensino indígena se consolida, na cerimônia sagrada, para os jovens no ritual da Tucandeira, que combina simultaneamente dança, contação de história, música e a preparação de luvas repleta de formigas tucandeira (FIGURA 12). Por meio da música, os jovens são formados na oralidade, com a capacidade de aprender as longas histórias da etnia, utilizando-se da técnica da repetição cada vez que o ato ritualístico é iniciado.

Figura 12. Luva e formigas tucandeiras.



Fonte: Marina, 2022.

Uggé (1991) destaca que “a letra do canto cujo conteúdo é preparado cada vez por um compositor reflete a presença do mito na realidade de hoje” (p. 73). “Uma das características do povo indígena Sateré-Mawé são as músicas tradicionais que expressam sentimentos de vida, informações culturais e significados” (SILVA; FREITAS, 2020, p. 266). Antes de chegar à cerimônia ritualística, os iniciados possuem de dois a um ano de preparação durante a adolescência para enfrentar um dos maiores desafios do povo, ou seja, o de suportar uma intensa e angustiante dor das ferradas das formigas Tucandeiras. Existe um protocolo

rígido a ser seguido para aqueles que se habilitam a executar o processo ritualístico perante a aldeia indígena.

O processo ritualístico da Tucandeira depende do compromisso da pessoa interessada, que participa ciente dos desafios que precisa enfrentar, bem como das regras, normas, responsabilidade, a cumprir deste o início até o fim do ritual. Uma vez iniciado ritual da tucandeira não pode ter interrupção, precisa continuar o ritual até cumprir a tradição, colocando as mãos vinte vezes em distintas luvas de formigas tucandeiras, todos os dias ou em dias alternados. Por isso, é preciso que os familiares e o iniciado observem os critérios considerados relevantes para a Tucandeira originar os benefícios de uma boa prática ritualística.

O jovem precisa ter um propósito deve saber o que ele quer, ser um bom pescador, caçador, ser um bom pai. Deve ter interesse, saber que somente ele pode cumprir a etapa que o ritual solicita: ser vigem, está na idade correta, entre a infância e adolescência, tempo ideia que consegue cumprir a tradição, controlar a dor, está sobre responsabilidade dos pais, tem tempo e coragem para chegar até o final. Geralmente, o jovem iniciante já tem uma pretendente (namorada virgem) que vai segurar sua mão durante o ritual, que depois será sua esposa. Durante um ano evita comer comidas remosas, que intensificam a dor, principalmente “sal”, sua alimentação básica é chibé, sapo e formigas. A família se prepara na preparação dos roçados para fornecer aos participantes e cantores suporte durante os meses de ritual. O dono do ritual precisa manda fazer luvas novas, nunca antes usadas. E ser o primeiro a meter a mão durante 20 vezes, todos os dias ou um dia sim e um dia não, intercalados. Uma vez no ritual é proibida pessoas doentes, grávidas ou mulheres menstruadas. O bom ritual é aquele que o jovem consegue cumprir todas essas etapas e receber os benefícios que o ritual da tucandeira quando criado pelo Tatu aquí. (Entrevista com o professor da cultura sateré-mawé, diário de campo, 2022).

A aldeia, em período do ritual da Tucandeira, já sabe como se comportar, uma vez que se deve ter o respeito com os jovens que estão cumprindo a tradição (LORENZ, 1992). O iniciado recebe os conselhos dos anciãos para não desistir, encorajando-os para incorporar a ancestralidade no dia a dia. Portanto, antes de realizar o processo ritualístico e cumprir as etapas de preparação que é fundamental para os jovens, os cantadores, contadores de histórias, familiares e aldeia, eles garantem a alimentação, a base de farinha e formigas, por meio de seus roçados, pois sabem que, a partir da tradição do “ritual”, se conquista mais uma pessoa capacitada para assumir a responsabilidade com a família e aldeia.

É no ritual da Tucandeira que a aldeia sabe o destino de cada jovem, já que eles passam por meio de uma seleção (ALVAREZ, 2009). A partir de sua atitude e comportamento diante das picadas e ferroadas da Tucandeira, é possível saber se vai ser um bom líder. Os que são explosivos (agitados) não servem para assumir o cargo de tuxaua. Os que conseguem controlar a dor, dominar o seu corpo têm grandes chances de se tornar um

líder que leve a aldeia para a prosperidade, já que não se abala com um problema pequeno e nem decide por impulso. Trabalha a arte do pensar e responde na hora certa, decidindo para o bem coletivo.

Todos os anos, os membros da aldeia a Aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá observam, atentamente, o ritual da Tucandeira e seus participantes. Eles, de forma pública, manifestam o interesse de contribuir com a aldeia e adquirem respeito pela forma como procedem no cumprimento das regras e obediência com a palavra dos mais velhos (ALVAREZ, 2009). A melhor impressão é aquela que fica, quando a família ou o jovem iniciado começa e termina o ritual de acordo com a tradição. Isso significa que está preparado para desenvolver qualquer trabalho e sempre vai dar certo em qualquer atividade que estiver envolvido.

Após o ritual, os participantes são incentivados a fazer as atividades que somente um *sariakang*⁸⁶ é capaz de realizar. Vai para a primeira caçada em busca de uma *embiará*⁸⁷ que será degustada, festejada pela família e o caçador iniciante não pode comer, pois, se comer por qualquer motivo, pode ficar panema, sem sorte, inapto a prática comum de um guerreiro, sendo castigado pelas formigas tucandeiras (ALVAREZ, 2009). Essa prática acontece na mata em grandes caçadas ou na pescaria, em que o “iniciado” prova que está habilitado a ser, daquele dia em diante, provedor para a família e aldeia.

A estratégia que agrada a aldeia é a de comandar os puxiruns⁸⁸ para a feitura dos roçados, quem organiza tem a habilidade de incentivar e reunir pessoas, em trabalhos comuns e rotineiros (TEIXEIRA, 2005). Os puxiruns são essenciais para se garantir a plantação da mandioca que se transformar em farinha, que é base da economia indígena. Famílias que têm roça conseguem fazer as trocas, comercializar e trocar produtos naturais com mercadorias (gêneros alimentícios). E a roça, também, é a garantia que o ritual da Tucandeira no início do verão pode acontecer; é uma segurança que as famílias organizadoras do ritual da tucandeira da aldeia almejam.

Em Ponta Alegre no Rio Andirá, pode-se ver mesmo após 300 anos de contato, a tradição dos Sateré-Mawé das formigas tucandeiras, a prática ritualística continua viva, existindo e resistindo (LORENZ, 1992). A igreja tentou, enquanto cultura externa, silenciar o processo de ensino/aprendizagem dos Sateré-Mawé, resumindo a tradição das formigas tucandeiras, em práticas demonizantes – fruto de invenção da colonização. Sendo que a

⁸⁶ Que passou pelo ritual. Conhece as regras, a tradição e a cultura Sateré-Mawé por meio da Tucandeira.

⁸⁷ Primeira caça ou alimento retirado da natureza por esforço próprio.

⁸⁸ Mutirão, união de pessoas para trabalhar de forma coletiva em um único propósito.

Tucandeira foi e continua, no presente, a responsável pela educação indígena de inúmeros jovens indígenas para enfrentarem as narrativas pejorativas, defendendo a valorização da voz e dos sujeitos indígenas sateré-mawé. Em contrapartida, as tentativas desta natureza são incentivadas, de valorizar a cultura indígena, em particular, a cultura sateré-mawé, de acordo com a proposta de humanizar as escolas e da descolonização. Clementino *et al.* (2021) destaca que “o projeto escola afro-amazônica⁸⁹ tem por objetivo visibilizar materiais didáticos de uma educação voltada para a promoção da Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que torna obrigatória as histórias e culturas indígenas nas escolas” (CLEMENTINO *et al.*, 2021, p. 05). Por isso, em sua literatura relembra a história do *noskén*⁹⁰ e o mito de origem do guaraná, que deu origem ao povo Sateré-Mawé.

Podemos destacar a figura materna como protagonista, que inicia e encaminha a trajetória histórica dos Sateré-Mawé. Por meio dela existe uma construção mitológica que explica a origem do povo étnico, e, no decorrer do enredo, percebe-se o desfecho que a figura feminina projeta para exemplificar o porquê que os fatos acontecem desta maneira:

A morte de um menino deu origem ao povo Sateré-Mawé. Ele era filho da cobra com Onimuasabê. Onimuasabê era dona de nosokén, ela conhecia as plantas, os animais, cuidava do lugar, junto com seus irmãos. Conhecia as plantas medicinais. Era a mulher mais bela desse lugar. Por isso que a cobra se apaixonou por ela. A cobra disse para os animais próximos vou ter um filho com a dona desse lugar. Mas, seus irmãos o avisaram que não queriam que ela engravidasse, se isso acontecesse, eles iriam expulsar ela de nosokén. Depois, que ela engravidou foi expulsa do paraíso. Fora de nosokén teve o filho. O menino sempre visitava nosokén. Onimuasabê havia proibido seu filho de ir até nosokén porque seus tios não gostavam dele. O menino sempre voltava a nosokén para comer castanha. Um dia os tios colocaram vigia e descobriram que o seu sobrinho estava comendo as castanhas. Ele eles planejaram mata ele. Assim foi feito. Onimuasabê já desconfiada do fato, foi procurar seu filho, que achou morto. Ela então fez uma promessa que a sua morte nunca seria esquecida e que o mundo inteiro iria querer saber sobre ele por muitas gerações. E enterrou o seu filho, do olho esquerdo nasceu o falso guaraná e morreu e do olho direito nasceu o verdadeiro guaraná. (Entrevista com o professor sateré-mawé, diário de campo, 2021).

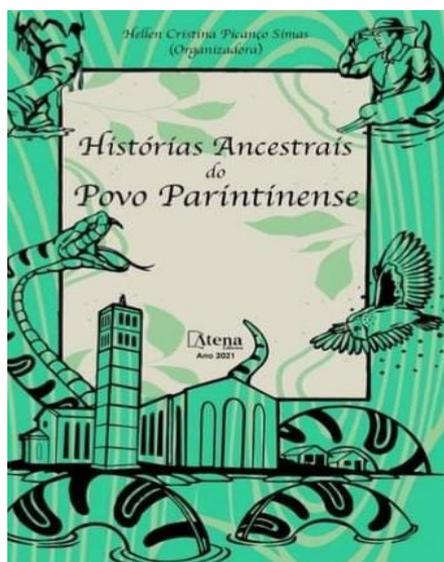
Já existe uma disciplina intitulada “formas próprias de educar” na grade curricular das escolas municipais e estaduais que estão em território indígena que aborda esses conhecimentos indígenas, particular dos Sateré-Mawé no Baixo-Amazonas, no Estado do Amazonas. A disciplina formas próprias de educar valorizar a experiência indígena, a história indígena, respeita a formar como os povos indígenas interpretam e compreendem o mundo. Logo, por meio dos conhecimentos nativos, é possível entender a relação próxima que eles

⁸⁹ Tem a proposta de visibilizar povos tradicionais como protagonistas de suas próprias histórias. Em contrapartida, a escolas públicas e privadas por força de lei, devem trabalhar temáticas locais, afro-indígena em sala de aula, e assim, incentivar os alunos a aprenderem histórias de seus centrais.

⁹⁰ Paraíso – lugar das pedras, onde os animais falam. Morada de nossa mãe *Onimuasabê* mãe do guaraná.

têm com a mãe-natureza; motivo que os incentiva a serem guardiões de fato e de direito da floresta. Percebe-se que existe uma aproximação de pesquisadores da cultura popular com a cultura indígena com o propósito de expandir esses conhecimentos das aldeias para as escolas públicas ou privadas. A meta é compartilhar as histórias dos povos tradicionais e indígenas para servir como “referenciais” de estudos e pesquisas para a atual e futura geração. Identificou-se que a base desta comunicação é a oralidade dos velhos e anciões das comunidades e aldeias indígenas. O registro da oralidade se apresenta como alternativa de manter as histórias em livros e, ao mesmo tempo, como materiais didáticos para a biblioteca das escolas da aldeia, para futuras consultas de professores indígenas em sala de aula.

Figura 13. Capa do livro histórias ancestrais do Povo Parintinense.



Fonte: NEL–Amazônia, 2022.

Para que as histórias ancestrais dos povos indígenas não caiam no esquecimento, escrever é a opção que oferece maior divulgação e compartilhamento. Souza (2021), ao expressar com propriedade a história intitulada *Juma*, tenta disponibilizar às pessoas de outras culturas o acesso aos conhecimentos autóctones presentes na citada narrativa (FIGURA 13). A oralidade sempre foi o instrumento principal de transmissão dos conhecimentos e saberes entre os povos indígenas e os Sateré-Mawé, mas atualmente existe a necessidade de escrever suas histórias para o fortalecimento da cultura e identidade.

Ouvi muitas histórias na aldeia. Minha vó materna, depois do trabalho, de tarde, próximo do pôr-do-sol, gostava de contar histórias. “Juma” é uma dessas histórias que marcaram a minha vida. Qualquer parente que anda pelo rio Andirá sabe que a floresta tem dono e um guardião. Foi minha avó que me explicou onde vive o Juma e o que ele é capaz de fazer (SOUZA, 2021, p. 23).

A história de *Juma* e o *ritual da Tucandeira* mostram, portanto, o papel das lideranças (anciões) que, de maneira didática, ‘desfiam’ seus conhecimentos cotidianamente, principalmente aos mais novos. A história do *Juma* expõe sobre o comportamento do homem com relação à natureza, que deve ser um relacionamento de respeito e cuidado. O *ritual da Tucandeira*, por sua vez, revela que a natureza determina o comportamento do homem e está presente em cada ser vivo. A ferroada para os Sateré-Mawé é uma espécie de vacina que cura todas as enfermidades; elas provêm da natureza.

Os professores da cultura sateré-mawé cantadores do ritual e organizadores da dança da Tucandeira se dedicam a vida inteira a cultivar o saber tradicional. Realizando o ritual nas aldeias do centro e circunvizinhas trabalham com a juventude indígena, que é preparada para continuar a herança dos mais velhos. Esse desafio começa com a ousadia do *tatu açú*, que percebendo o interesse do irmão pelo ritual, promete fazer um ritual mais bonito e melhor na sua concepção, que além de superar as expectativas do irmão, também deixaria para os descendentes a missão de organizar e terminar de acordo com a tradição e as regras que somente o ritual da Tucandeira oferece aos iniciados ou ferrados. É o que se destaca o professor da cultura sateré-mawé (2022) na narrativa:

O mal surgiu no princípio, tudo o que vemos hoje, aconteceu no passado. O Sateré sempre enfrentou o seu inimigo, aqueles que sempre começavam a guerra. Se hoje o Sateré canta e faz versos, vem justamente desse encontro, com o Sateré com o mal, com seus inimigos. Apenas o começo do ritual é bonito que a história do tatu açu e do seu irmão tutu bola. Nesse mundo que vivemos não existia o mal, mas no mundo das visagens, dos demônios, já existia o mal e o ritual. Então o ritual era primeiro deles, eles faziam todas as vezes e era diferente. Porque era diferente que a história vai contar sobre o tatu grande e tatu bola, os dois irmãos, curiosos foram olhar o ritual, eles viram as visagens os demônios estavam no ritual, o ritual era deles. Eles viram eles metendo a mão na boca da cobra, pegavam escorpião se ferravam, aranha e outros bichos venenosos. Eles metiam a mão na boca de uma cobra velha que ela sugava o sangue do ferrado até ela ficar satisfeita e tiravam. Então, o tatu bola queria se ferrar, curioso para querer meter a mão, o irmão dele disse não, não é assim. Se quiser irmão vou preparar, disse o irmão tatu açu. Se tu quiseres mesmo vou fazer e quando tiver pronto aviso. Vou preparar e vai ser bonito. Porque vou buscar tucandeira de baixo da terra, do fundo da terra, vou trazer ela viva, vou preparar as luvas, assim aconteceu. Depois de pronto chamou o irmão dele, por isso, que o primeiro a meter as mãos nas luvas, recebe o ferrão das tucandeiras fora do barracão (casa), no terreiro (quintal). O tatu bola meteu a mão dele antes de chegar na casa dele, no caminho da mata para a casa, por isso, que o primeiro a meter a mão, mete no terreiro. A gente entende que a tucandeira veio da nação das cobras, das viagens. O tatu açu foi buscar tucandeira no fundo da terra, no reino das cobras e trouxe. E é essa história que os velhos cantam, fazem versos e se o ferrado não completar o ritual, chegar até o final, desistir, a cobra pega esse espírito, a música da tucandeira é um desafio, que o tatu açu criou para encorajar qualquer ferrado (descendentes) a praticar o ritual do começo ao fim. Nuca desistir. (Entrevista com o professor da cultura sateré-mawé, diário de campo, 2022).

A história da tucandeira narrada pelo professor da cultura sateré-mawé, reflete a essência da humanidade, o contexto de criação do mundo dos Sateré-Mawé. Naquele tempo, os animais pensavam e falavam. Não existia diferença entre gente, plantas e animais. O inimigo dos Sateré, assim como hoje da população mundial, são as doenças, e o ritual vem a minimizar o impacto que a enfermidade deixa nas pessoas. Os Sateré, a partir do ritual, acreditam na cura, na resolução de um problema que afeta a saúde. E se conseguir terminar o ritual da Tucandeira estará protegido dos seus inimigos que são: o mal, as visagens, os demônios, de tudo aquilo que traz tragédia e morte nas aldeias.

O personagem *tatu açú da* narrada pelo professor da cultura sateré-mawé vem destacar a esperteza dos Sateré-Mawé em criar estratégia para enfrentar as adversidades da vida: como escapar das armadilhas e derrotar os inimigos. Mostra que sua descendência supera os obstáculos por meio dos desafios, sendo este para serem ultrapassados. O personagem enfatiza para seu irmão, *tatu bola*, que o ritual que iria preparar seria melhor e mais bonito. Com essas palavras, estava disposto a superar o ritual das viagens, se colocando como criador de um ritual completo e mais eficiente.

O criador do ritual da Tucandeira deixa duas opções. A primeira é atribuir ao iniciado que cumpra até o final as garantias de uma vida de vitórias e sucesso. E o segundo é que se não cumprir por qualquer motivo, ou seja, desistir, atrairá para si a *panemisse*⁹¹, infortúnios. A certeza é que as doenças se apoderaram do seu corpo, pois o espírito de quem desiste é da cobra, como uma espécie de punição. Um detalhe que os mais velhos contam é o seguinte: o *ritual da Tucandeira* não é obrigatório, quem tem interesse vai pegar ele na mata, no fundo da terra; não é para todos, somente para quem quer, porque uma vez iniciada precisa-se terminar.

Desta forma, a pesquisa identificou que o ensino e aprendizagem dos Sateré-Mawé, permanece ativo, transferido ainda de forma oral, por meio de suas histórias cotidianas e mitológicas com a missão de instruir os jovens indígenas a enfrentarem todas as formas de violações de seus direitos e destruição da natureza. É um sistema próprio dos Sateré-Mawé que fortalece educação indígena e continua resistindo para existir. São seus referenciais nativos que, por meio da proposta de descolonização, emergem na escola indígena e na aldeia.

⁹¹ Não tem sucesso nas atividades que realiza. Se vai pescar não traz peixe, se vai caçar não logra êxito.

CAPÍTULO IV

O quarto capítulo destaca as experiências dos professores indígenas sateré-mawé egressos dos programas educacionais, cursos de formação, graduação destinado aos professores indígenas, todos com o objetivo de fortalecer o magistério indígenas nas aldeias. Ressalta-se o avanço da educação escolar, assim como os desafios dos professores indígena na construção de uma educação escolar indígena e de uma escola de fato indígena. O estudo analisou a atuação da rede estadual de ensino (educação estadual) e rede municipal de ensino (educação municipal), que funcionam em mútua cooperação, em parceria com as lideranças sateré-mawé na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá. Por conseguinte, aponta-se os fatores históricos que impactaram negativamente à cultura indígena e ao surgimento da contraproposta de revitalização da língua materna sateré-mawé, promovida pelos próprios professores indígenas, bilíngues, considerados responsáveis pela condução, realização, desenvolvimento da disciplina língua materna sateré-mawé ofertado pela rede municipal/estadual de educação. Por fim, apresenta-se os desafios dos professores, por formação educacional, qualificação, aperfeiçoamento no processo da educação escolar indígena, pela garantia da continuação do fortalecimento da língua sateré-mawé na escola e na aldeia.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS SATERÉ-MAWÉ – MAGISTÉRIO INDÍGENA.

Os professores sateré-mawé foram alfabetizados por não indígenas, funcionários do antigo SPI (1910), FUNAI (1967) e missões religiosas, que tinham objetivo de amansar e civilizar a população indígena. Estas instituições indigenistas e religiosas reforçavam a formação baseada na educação escolar de caráter civilizadora, superficial, alheio à realidade indígena (SILVA, 2014). Logo, a formação escolar dos professores sateré-mawé defendida pelos próprios professores de base da aldeia vem com o desafio de superar a educação civilizadora⁹² e construir a educação a partir da realidade indígena, formando professores de acordo com o contexto indígena e garantindo o magistério indígena.

⁹² Silva (2014) contextualiza os desafios dos indígenas, ressaltando que “no tocante ao ensino superior, a UFAM ofertou no período de 2004/2008, o curso de licenciatura em Ciências Naturais e, em 2012, iniciou o curso de licenciatura para indígenas para os Sateré-Mawé e Munduruku, e a UEA, desde 2004, desenvolve cursos de licenciaturas destinados à formação de docentes indígenas, conforme estabelecia a pauta da agenda política indigenista do Estado. Os cursos alocados em sua maioria são desprovidos de método adequado de consulta.

O magistério indígena possibilitou a presença de docentes indígenas em sala de aula na aldeia, enquanto profissionais responsáveis pela educação formal das crianças indígenas, iniciando uma nova etapa, a construção simbólica de escolas indígenas, reforçando a educação escolar indígena feita por indígenas e para os indígenas. Concomitante a conquista do projeto de saúde, a educação, foi uma das conquistas que garantiu a presença de professores indígenas em sala de aula, com o direito de ensinar o próprio povo, usando suas próprias metodologias nativas (SILVA, 2014). Este fato valorizou o saber local, a cultura indígena, as pessoas étnicas e criou a necessidade de se buscar novos tipos de formação continuada para os professores indígenas.

Estas propostas defendidas incisivamente pelos próprios indígenas apostavam em programas educacional de valorização da cultura indígena, considerando sua cosmovisão, mito, ancestralidade, história de origem, manifestações ritualísticas, contexto, comunicação, diálogo e interpretação sob a ótica do saber indígena e também do saber científico. A presença indígena na sala de aula fortaleceu o ensino indígena, a educação escolar indígena, a proposta de uma escola indígena, mas, em nenhum momento, permitiu a exclusão dos conhecimentos externos, regulares, comuns, ocidentais, pois são imprescindíveis na formação da pessoa humana e construção da sociedade nacional (SILVA, 2014). Os professores indígenas, a exemplo dos Sateré-Mawé, sempre pleitearam a formação universal, integral, ampla, de valorização do saber global, regional, local, particularmente, das aldeias.

O povo Sateré-Mawé, do Baixo-Amazonas, no Estado do Amazonas, fortaleceram as experiências no magistério indígena, por meio, de seus professores indígenas oriundos de cursos comuns, regulares, com a participação nas licenciaturas específicas responsáveis na formação continuada de professores indígenas (TEIXEIRA, 2005). Além, dos professores indígenas sateré-mawé que usufruíram das cotas, das ações de políticas de ações afirmativas, dos cursos regulares de graduação, obtendo diplomas de matemática, língua portuguesa, ensino de ciência e biologia, letras, geografia, história e áreas afins. Ressalta-se a participação de professores indígenas nas licenciaturas específicas, como: o projeto Pirayawara - SEDUC/AM, que habilitava indígenas do fundamental e médio a assumir a sala de aula; o Programa de Formação do Magistério Indígena - PROIND/UEA, que formou turmas de licenciatura em pedagogias a nível de graduação e a Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - UFAM/CGTSM, que formou profissionais indígenas, a nível de graduação, para fortalecer a escola indígena, a política indígena e o etno-

Nota-se, por exemplo, que eles não contemplam, em seus projetos educacionais, os saberes indígenas e tampouco a sua cosmologia de forma ampla” (SILVA, 2014, p. 105)

território, essas turmas foram pioneiras na garantia e na continuidade do magistério indígena sateré-mawé.

Os programas de educação que os professores sateré-mawé participaram formou profissionais indígenas aptos a continuar o exercício do magistério indígena. A primeira experiência foi o projeto Pirayawara SEDUC/AM (de 1990 até os dias atuais), a nível fundamental, ensino médio, que habilitou professores indígenas a assumir somente a sala de aula das escolas indígenas, os cursistas eram professores indígenas bilíngues da própria aldeia (TEIXEIRA, 2005). A segunda experiência foi o PROIND/UEA (de 2009-2014, até o presente momento), curso de nível superior, criado para fortalecer o magistério indígena, assim, habilitou professores indígenas bilíngues e não indígenas a assumir salas de aulas, na aldeia e contexto urbano, o diploma que receberam é reconhecido em todo território nacional. E a terceira experiência foi a licenciatura indígena, fruto da parceria das entidades UFAM e CGTSM (2015-2019), que habilitou professores indígenas bilíngues a assumirem a sala de aula das escolas indígenas da terra indígena Andirá-Maraú/AM. Esta licenciatura foi a versão atualizada do projeto Pirayawara, mas em nível de graduação, os cursistas eram professores com o domínio da fala e da escrita sateré-mawé e proficientes na língua portuguesa.

Analisando a proposta dos cursos específicos de formação de professores indígenas, tanto de ensino fundamental, quanto de ensino médio e os dois de nível superior, destaca-se a aprendizagem de novas metodologias de ensino, que mesclam e incluem as pedagogias indígenas. Em seguida, a criação de materiais didático-pedagógicas, em que o professor sateré-mawé compartilha as estratégias da cultura que usam em sala de aula, para facilitar a aprendizagem do conteúdo ministrado. E, por último, também importante, é o aperfeiçoamento do processo de ensino, que incorporam as disciplinas da base comum, como: matemática, língua portuguesa, história, ciências, que são contextualizadas com a realidade indígena, ou seja, as disciplinas são explicadas a partir dos conhecimentos do povo.

Nesta pesquisa, escolhemos os professores indígenas sateré-mawé egressos do PROIND da UEA, para fazerem parte desta pesquisa, haja vista que são professores bilíngues, que representam os Rios Andirá (Barreirinha), Maraú (Maués), Uaicurapá (Parintins), da terra indígena Andirá-Maraú/AM. Esses professores tiveram uma formação ampla, específica, diferenciada, com habilitação e acesso a escolas da aldeia e cidade. Por isso, o currículo comum, também, incorpora a parte diversificada, incluindo as formas próprias de educar e a língua indígena, de acordo com a necessidade e demanda das aldeias. Neste contexto, os professores indígenas sateré-mawé possuem experiências com o magistério indígena, de cursos de aperfeiçoando, a exemplo do projeto Pirayawara (SEDUC), do curso Proind (UEA)

e da Licenciatura Indígena (UFAM/CGTSM). Cada programa de formação apresentou resultados que fortaleceram o trabalho dos professores indígenas, sendo de conhecimento dos cursistas, ao longo dos estudos, a reconstrução da estrutura do currículo escolar da escola indígena sateré-mawé, suas características, metas, propostas de trabalho e das pedagogias indígenas para fortalecerem o magistério indígena. Estas experiências colaboram na prática pedagógica na sala de aula, na escola, no trabalho do professor indígena, o qual aplica e reproduz as metodologias que aprendeu nos cursos de formação.

4.1 Projeto Pirayawara - SEDUC/AM.

O primeiro curso de formação que a aldeia de Ponta Alegre e os professores indígenas sateré-mawé presenciaram foi o projeto Pirayawara⁹³, segundo interpretações/explicações indígenas, em algumas regiões, o nome “Pirayawara” é o nome do boto cor-de-rosa. Entre os Sateré-Mawé, se popularizou como peixe-cachorro, uma vez que o primeiro nome “pira” na língua materna sateré-mawé quer dizer peixe. Este curso foi criado para incentivar o magistério indígena, qualificar a mão-de-obra local, melhorar os recursos humanos, manter o profissional indígena na própria aldeia e fornecer a formação adequada para atuação no seu ambiente social, preenchendo lacunas no magistério indígena e habilitando professores indígenas para ministrar aulas nas escolas da aldeia sateré-mawé (DEVEZA, 2019).

Considera-se o projeto Pirayawara, mesmo que a nível de ensino médio, o início da primeira experiência dos Sateré-Mawé com projetos de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Segundo Silva (2014), “esse projeto, em seu princípio, é a síntese do pensamento integracionista e assimilacionista do Estado” (SILVA, 2014, p. 104), mas Devaza (2019) explica que também o projeto tinha o desafio de valorizar a língua materna indígena, “o projeto que foi criado no Governo de Amazonino Mendes⁹⁴, no seu segundo mandato, esse projeto consiste na atuação de formação de professores indígenas para atuarem em suas respectivas comunidades, seu diferencial é a prioridade da língua materna (DEVEZA, 2019,

⁹³ O projeto Pirayawara tem como objetivo de assegurar condições de acesso escolar à população indígena e prover o ensino básico conforme a Constituição Federal e a LDB 1996 em seu art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade dos tempos contemporâneos, o Governo do Estado do Amazonas por meio da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) tem desenvolvido e intensificado as ações do projeto Pirayawara, cujo foco é a formação e capacitação de professores indígenas” (DEVEZA, 2019, p. 41).

⁹⁴ Foi Governador do Estado do Amazonas de 1987 a 1990, 1995 a 1998 e 2017 a 2018, com sede na capital Manaus-AM. (faleceu em 2023, com 84 anos de idade).

p. 41). Os professores indígenas, cursistas, tiveram a oportunidade de obter a formação profissional e a qualificação no exercício do magistério na própria aldeia de origem, uma vez que o projeto educacional da SEDUC/AM se realizou em parceria com o município de Barreirinha/AM. O curso foi organizado com a proposta de aulas presenciais nas terras indígenas, nas aldeias indígenas, no contexto do professor indígena.

Antes do projeto Pirayawara, as escolas indígenas sateré-mawé admitiam professores indígenas sem qualificação para ocupar o cargo vago de professor, inclusive a escola indígena aceitava professores com o nível de admissão do ensino fundamental I, antiga 4ª série ou ensino fundamental II ou ensino médio (TEXEIRA, 2005). Eram professores com saber nativo, local e cultural, que precisavam dialogar com os conhecimentos científicos, contextualizar as técnicas de aprendizagens, articular o saber local e ocidental. De fato, o projeto educacional, pioneiro na defesa dos direitos indígenas, cumprindo a meta de acordo com a necessidade do seu tempo, defendeu a proposta de que o ideal para as aldeias indígenas seria a profissionalização do próprio morador da aldeia, o professor indígena que trabalhava efetivamente na escola indígena.

No período anterior ao projeto Pirayawara, os professores sateré-mawé trabalhavam com os professores não indígenas, que eram contratados e convidados a se deslocarem da cidade para morarem e ministrarem aulas nas aldeias (TEXEIRA, 2005). A função dos professores não indígenas era bem específica: ensinar a escrita e a fala da língua portuguesa, assim como a matemática, uma vez que as instituições indigenistas acreditavam que a civilidade dos Sateré-Mawé dependia da internalização e uso da língua portuguesa nas aldeias. Enquanto os professores indígenas se dedicavam a socializar os conhecimentos indígenas em sala de aula, os não indígenas ensinavam as crianças sateré-mawé, cumprindo a meta de transmitir a língua portuguesa.

Diante disso, a aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá serve perfeitamente como exemplo das consequências do contato massivo e permanente de não indígenas, por estar localizado próximo da cidade de Barreirinha/AM. Reflete bem o resultado desta política de extermínio linguístico, que o estado incentivou em detrimento do silenciamento da língua materna sateré-mawé, por isso a maioria fala a língua portuguesa (crianças, jovens e adultos) e a minoria a língua sateré-mawé (idosos e alguns jovens) (LORENZ, 1992). Hoje, os programas de formação continuada de fortalecimento do magistério indígena, em colaboração com os professores indígenas, se dedicam a revitalização da língua indígena e em reverter o processo de perda linguística na aldeia.

Para participar do projeto Pirayawara, na terra Andirá-Marau/AM, o professor indígena deveria ser bilíngue, estar na sala de aula, em pleno exercício do magistério indígena (DEVEZA, 2019). Existiram, porém, outras formas de ingresso, como: ser indicado pelas lideranças indígenas; pelos tuxauas da aldeia onde o professor mora e trabalha; por pessoas influentes da cidade (políticos), onde o curso seria realizado. O processo de seleção priorizava professores bilíngues, falantes da língua sateré-mawé e da língua portuguesa, mas a língua indígena não era fator impeditivo, não desclassificava o candidato, ele, por questões de aprovação e classificação, no mínimo, deveria saber ler e escrever na língua portuguesa.

Esta proposta de formação destinada aos povos indígenas do Estado do Amazonas, em particular, desenvolvida no território do povo Sateré-Mawé, surgiu na década de 90 (TEIXEIRA, 2005). A Secretaria de Educação do Amazonas SEDUC foi a pioneira e a responsável por coordenar o projeto de formação do magistério indígena de acordo com os princípios da educação específica e diferenciada aos povos indígenas, tendo em vista as categorias de professor indígena e escola indígena. O projeto Pirayawara formou professores indígenas para trabalharem nas escolas indígenas, sendo o primeiro curso de específico para formação de indígena, que atendeu as reivindicações das lideranças e as demandas dos professores indígenas.

A vantagem do projeto Pirayawara se consolidava no respeito pela cultura indígena, valorização do magistério indígena, pela revitalização da língua indígena, pelo fortalecimento da escola indígena e da educação escolar indígena nas aldeias (TEIXEIRA, 2005). A desvantagem do curso Pirayawara foi fornecer aos cursistas apenas a profissionalização docente, a nível de ensino fundamental e médio, para ministrar aulas exclusivamente nas aldeias, por exemplo, o professor indígena não tinha permissão de lecionar fora da aldeia, em contexto urbano, o seu certificado não tinha o mesmo valor de uma licenciatura ou uma graduação em áreas afins.

Figura 14. Seminário Pirayawara



Fonte: Souza, 2023

As aulas do curso do projeto Pirayawara foram organizadas para acontecer nas aldeias indígenas, nos territórios indígenas, por isso que a aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá foi palco de várias etapas do projeto educacional da SEDUC/AM (FIGURA 14). As aulas possuíam a mesma configuração de um curso oferecido na cidade, mas também discutia a parte teórica sobre os princípios e objetivos norteadores da educação escolar e indígena. Nas etapas de estudo, de encontro, reunião, discussão, a língua materna sateré-mawé apresentava-se como o centro, que se estendia aos momentos de culminância dos trabalhos, no final das atividades de cada módulo, os alunos cursistas se responsabilizavam em desenvolver os seminários, dramatizações, peças teatrais, apresentações direcionados para os professores orientadores titulares, alunos do curso, lideranças indígenas, comunitários, como resultado do desempenho do aluno indígena, que integrava o processo avaliativo da turma indígena.

Até o ano de 2000, encontrava-se, em absoluto, em sua maioria, professores indígenas formado pelo projeto Pirayawara da SEDUC/AM, lecionando na escola da aldeia. Os processos seletivos na sua estrutura, especificavam a prioridade e maior pontuação aos professores indígenas que, no ato da inscrição, comprovava a formação no curso Pirayawara. Os professores indígenas habitados pelo Pirayawara tinham preferência, sendo encaminhados para as aldeias com mais famílias, consideradas polos, a exemplo de Ponta Alegre, Simão I, Escola Indígena São Pedro, Kuruatubá, Vila Nova, os demais classificados e provados no limite das vagas disponíveis, que só tinham o ensino fundamental, médio, eram lotados nas aldeias mais distantes e com menos famílias.

Mediante o exposto, o primeiro projeto de formação continuada para o fortalecimento do magistério indígena cumpriu a meta para aquela época. No Baixo-Amazonas, capacitou professores sateré-mawé, oferecendo uma simples habilitação, para ministrar aulas, a licença concedida foi uma conquista que valorizou o trabalho pedagógico do

professor indígena. Em suma, o projeto Pirayawara diante dos desafios, da logística, da extensão, da complexidade da geografia do estado do Amazonas, considerando sua particularidade e diversidade, continua sendo oferecido aos professores indígenas amazonidas, que não tem condições de se deslocar da aldeia para cidade em busca de cursos de graduação que exigem tempo e disponibilidade.

4.2 Programa de Formação do Magistério Indígena: PROIND – UEA

A pesquisa identificou professores sateré-mawé da aldeia de Ponta Alegre do Rio Andirá, que fizeram parte do Programa de Formação do Magistério Indígena – Proind/UEA⁹⁵, sediado na cidade de Parintins, no Centro de Estudos Superiores de Parintins - CESP/UEA (FIGURA 15). Na cidade de Parintins, cidade do boi-bumbá⁹⁶, cidade-polo, que concentra a melhor infraestrutura do Baixo-Amazonas, com universidades, hospitais, aeroporto. Por isso foi escolhida pelos cursistas indígenas, Sateré-Mawé e Hixkaryana. A exemplo da capital Manaus/AM, a turma Proindiana de Parintins tiveram a oportunidade de estudar em uma unidade física da UEA.

⁹⁵ O resultado do programa foi criar o seguinte perfil profissional: Os egressos do curso deverão estar aptos a: a) Analisar criticamente a realidade amazônica, observando as interações políticas, sociais, ambientais e econômicas, numa visão holística, com vistas a identificar contradições, problemas e complexidades relativas à região amazônica; b) Executar ações teóricas, pedagógicas e tecnológicas, em resposta às problemáticas escolares, inerentes ao contexto atual regional, nacional e internacional; c) Assimilar os princípios da democracia participativa, com base nos princípios constitucionais e legais relativos à educação escolar e a diversidade étnica, cultural, social, de gênero, religiosa, política, econômica e à pluralidade de ideias e concepções; d) Problematicar as relações Educação/ Escola/ Sociedade com atenção às especificidades dessas relações em diferentes contextos históricos, filosóficos, sociais e culturais, de forma a estabelecer a compreensão e valorização do sujeito histórico no processo de construção da sociedade. *Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena*. Acessado em 01 de junho de 20223. Link: <https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=87>

⁹⁶ A cidade de Parintins, no Estado do Amazonas, é considerada a cidade do folclore por sediar um dos maiores eventos no mês de junho que é a disputa de garantido (vermelho) e caprichoso (azul), sendo um dos maiores espetáculos a céu aberto, que é feira pela população local e pelos artistas, compositores, dançarinos, empresários, pesquisadores, que atrai turistas do muito inteiro.

Figura 15. Língua sateré-mawé no Baixo-Amazonas/AM.



Fonte: (Barreto et al, 2019, p. 23)

A procura por cursos de graduação, licenciaturas, por professores indígenas, cresceu devido às reivindicações das lideranças, pressão dos professores por qualificação e por formação continuada, culminando com as exigências de editais de seleção que priorizava, os níveis mais elevados para contratar e recrutar professor indígena para lecionar na escola da aldeia. Os critérios de seleção levavam em consideração os professores que já lecionavam na aldeia, uma pontuação a mais para os certificados do Pirayawara e a declaração de tempo de serviço (BARRETO et al, 2009). Mas os cursos de graduações afins apresentavam pontuações superiores, além de beneficiar os professores indígenas, apresentavam estratégias didáticas de como se aperfeiçoar na arte de ensinar.

A diferença do curso de licenciatura em pedagogia Proind, para os projetos educacionais destinados aos indígenas e as demais licenciaturas indígenas era a ampla concorrência, o edital diferenciado, acolhia o público indígena e não indígena. Não foi um curso específico para o povo Sateré-Mawé, e a língua materna indígena não foi um critério adotado para seleção e ingresso dos candidatos. Exigia-se somente no ato da inscrição a comprovação por meio de documentos: ser indígena, professor indígena em exercício na aldeia, ter o ensino médio e alcançar a média da prova objetiva; já para os candidatos não indígenas, exigiram: ser professor em exercício, ter o ensino médio e alcançar a média da prova objetiva (BARRETO et al, 2009).

A turma Proind ⁹⁷de Parintins⁹⁸ do Estado do Amazonas, foi formado por 26 alunos Sateré-Mawé, 06 não indígenas, 03 Hixkaryana, totalizando 35 alunos, somente com os professores que fizeram a prova e alcançaram a média foram classificados na quantidade de vagas disponíveis e os demais ficaram na lista de espera (PROIND, 2023). Os professores indígenas foram submetidos a uma prova objetiva, como parte do processo avaliativo e de seleção, sendo classificado e aprovado 70% de alunos indígenas e 30% de alunos não indígenas. O curso teve 120 alunos, no Baixo-Amazonas, que funcionou também na capital do Estado, Manaus-AM e nas cidades adjacentes, do Baixo-Amazonas, especificamente, em Parintins, Barreirinha, Maués e Boa Vista do Ramos.

Considera-se o Proind/UEA⁹⁹, a fase intermediária, uma formação continuada intercultural que está acima do ensino médio, que utilizou os meios tecnológicos, internet, computador, uma plataforma de IP.TV para garantir aulas presenciais mediado pela tecnologia. Os professores Sateré-Mawé que conseguiram concluir o curso receberam o diploma de licenciatura em pedagogia, haja vista que o projeto Pirayawara, em desuso, caduco, não satisfazia mais as necessidades e demandas dos docentes indígenas. Logo, o curso de licenciatura em pedagogia intercultural, nos moldes tecnológicos, conseguia atingir o maior número de cursista, desafiando a geografia amazônica e mostrando novas possibilidades, horizontes e técnicas educacionais (BARRETO et al, 2009).

A nossa pesquisa confirmar que, em 2019, os professores indígenas sateré-mawé da aldeia de Ponta Alegre do Rio Andirá ingressaram no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Amazonas - UEA. O curso intitulado “Pedagogia Intercultural Indígena” tinha o objetivo aperfeiçoar a metodologia dos professores indígenas, aprimorar as técnicas de ensino, bem como trouxe uma proposta inovadora de inclusão, diálogo intercultural, formação de professores indígenas e não indígenas, em pleno exercício no magistério, oportunizando na época, uma graduação aos professores que estavam em sala de aula (PROIND, 2023). Foi o

⁹⁷ A nível de Estado do Amazonas o Proind/UEA, “ofereceu 2.600 vagas, em 52 municípios, 50 vagas por municípios; com o total de horas: 3.330 horas, 2.445 de aulas teóricas, 885 de aulas prática, com duração de 5 anos; na modalidade mediado por tecnologia: com professor titular e professor assistente e uso de tecnologia” (BARRETO et al, 2009, p. 12)

⁹⁸ Durante a escrita da tese, no ano de 2023, no mês de junho, o Proind publicou mais um edital com 180 vagas para selecionar novos alunos, com objetivo de formar docentes para atuar em seus locais de origem. Nesta nova etapa priorizou apenas alunos indígenas ou professores indígenas.

⁹⁹ PROIND: Significa Programa de Formação do Magistério Indígena. Foi uma política institucional da UEA, lançada na Semana Amazonas Indígenas, em Abril de 2018, sob o título: A política pública da UEA para os povos indígenas. O Curso de Pedagogia Intercultural era uma das ações definidas pelo documento, por isso, ficou conhecido como PROIND. Acessado em 01 de junho de 2023, link: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=108362585983400&set=a.108362579316734>

momento em que professores sateré-mawé obtiveram uma licenciatura, a nível de graduação, que amparasse legalmente sua atuação em sala de aula na aldeia.

No início, o curso de pedagogia, de turmas mistas, formada por indígenas e não indígenas, disponibilizava tradutores indígenas para ministrar os conteúdos e tirar dúvidas simultaneamente. A exigência do curso tanto para indígenas e não indígenas era apenas estar na sala de aula, ministrando aulas na aldeia ou comunidade do interior, no caso, para os professores não indígena. As aulas foram disponibilizadas via IP.TV, de forma presencial mediado, remota, on-line, sempre no recesso escolar e acadêmico da universidade, no período que durou, aproximadamente, (05) cinco anos, os professores indígenas estudavam nas férias, nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto (PROIND, 2023).

O diferencial do curso de pedagogia intercultural indígena foi a presença de um professor titular, professor assistente, tradutor indígena, manuseando a plataforma on-line da UEA, que era transmitido aos 52 municípios (PROIND, 2023). Os alunos de Parintins participavam de uma grande sala de aula, interagindo em tempo real com colegas de outros municípios, que respondiam suas dúvidas, escutavam suas colaborações, tanto na língua portuguesa e na língua indígena. Enquanto, o professor titular ministrava as aulas, o professor tradutor sateré-mawé tinha o mesmo tempo para fazer a contextualização na língua indígena, o professor assistente preparava e combinava a interação e os alunos poderiam ficar à vontade, para se expressar na língua portuguesa ou na língua materna indígena.

Nossa pesquisa, identificou que a turma de Parintins reuniu os professores sateré-mawé, hixkaryana e não-indígena. O curso não previa deslocamento para as aldeias indígenas, as aulas aconteciam de forma presencial, ou on-line e foi consolidado em contexto urbano, os indígenas, durante o curso, se preparavam para estudar na cidade. O fato de estudarem na cidade não impedia em nada de trabalharem suas próprias metodologias indígenas em sala de aula, sendo que o curso, com viés intercultural, incentivava o aperfeiçoamento do ensino indígena e a construção de materiais didáticos.

Os professores titulares abordavam temáticas voltadas à teoria e à prática da educação infantil, infância, documentos legais regulamentadores da educação básica, como: Docente para o exercício do magistério indígena da educação infantil, docente para o exercício do magistério indígena dos anos iniciais do ensino fundamental; Gestão Escolar: Profissionais na áreas de serviços e apoio as escolas, com ênfase na gestão escolar indígena, e no acompanhamento do trabalho pedagógico; Conhecimentos diversificados: Profissionais com conhecimentos pedagógicos aprofundados e diversificados, Educação e Saúde, Educação de Jovens e Adultos, Educação indígena, Educação Especial, Educação e Desenvolvimento

Sustentável (PROIND, 2023). Os alunos indígenas imersos em um ambiente intenso de estudo acessavam conhecimentos sobre a teoria da educação. E como processo de divulgação, socialização, o curso tinha uma página no facebook para se aproximar das 52 turmas no estado do Amazonas, assim, parte do curso se destinava a compartilhar informações técnicas, textos jurídicos, familiarização das leis educacionais, suas teorias e suas práticas (FIGURA 16).

Figura 16. Página do Proind.



Fonte: Facebook, 2012.

O processo avaliativo dos alunos cursistas se baseava em ministrar e conduzir seminários a partir das temáticas discutidas em sala de aula. O conteúdo contextualizado se transformava em material didático-pedagógico que, segundo a explicação dos professores indígenas, eram incorporadas nos planos de aulas e nas reuniões pedagógicas, disponíveis para socialização em sala de aula (PROIND, 2023). A técnica mais utilizada pelos professores indígenas foi a tradução, modificação, adaptação dos assuntos e conteúdo, com objetivo de aproveitar ao máximo as informações que pudessem integrar a formação, a socialização e sua prática pedagógica.

Desta forma, era comum, no curso de formação, os professores indígenas recorrerem aos conhecimentos da aldeia, da cultura, das tradições, do território, na produção coletiva dos materiais didático-pedagógicos. Os professores sateré-mawé apresentavam seminários na sala de aula, organizado com base nos recursos e materiais da realidade indígena sateré-mawé, de acordo com as habilidades pedagógicas dos cursistas e das necessidades dos alunos indígenas, a partir dos objetivos da licenciatura em pedagogia, os professores indígenas executavam seus planos de aulas, destacando conhecimentos que os alunos precisavam aprender, alicerçada em técnicas pedagógicas socializadas no curso (FIGURA 17). Neste caso, o conhecimento de causa, a expertise, o saber indígena, era uma das vantagens que os professores indígenas, exploravam na condução dos trabalhos de sala de aula.

Figura 17. Apresentação dos seminários dos professores indígenas no Proind.



Fonte: Souza, 2023

O processo de aperfeiçoamento da aprendizagem dos cursistas ultrapassava uma simples leitura, perpassava pela prática da pesquisa. O professor indígena investigava a origem dos saberes e conhecimentos indígenas, questionava sua própria prática pedagógica e explicava por menores, como resultado, o contexto, o momento, a história, que contribuiriam na ressignificação das informações imprescindíveis a vida dos indígenas (PROIND, 2023). A pesquisa empreendida pelos professores indígenas, seguindo o rigor científico, explicava o uso e simbologias do cocar, colar, cuia, luvas de tucandeira, grafismos, artesanatos, tinturas naturais, suporte patawi, amparados em literaturas que o programa disponibilizava, em que mostrava os motivos e a objetividade nos estudos.

Figura 18. Livros didáticos do Proind/UEA



Fonte: Souza, 2023.

Os livros utilizados no curso de pedagogia foram selecionados e contextualizados para contribuir com a formação dos professores indígenas. Da esquerda para a direita, apresenta-se o volume 10, 8 e 2, com o nome Pedagogia Intercultural Indígena, publicados

pela editora da Universidade Estadual do Amazonas – UEA (FIGURA 18). Os volumes e módulos, a cada período, traziam conteúdos que se aproximava da realidade dos cursistas.

Figura 19. Apresentação do DVD - memorial trajetória em Parintins.



Fonte: Souza, 2023.

Um importante trabalho coletivo que a turma sateré-mawé de Parintins realizou foi um vídeo aula, que incluiu narrativas de professores em formação, comunitários, anciões e lideranças. O professor indígena mostra a capa do projeto áudio visual intitulado Memorial: trajetórias em Parintins, que contou com a parceria do Laboratório de Antropologia Urbana - LabNau/USP e colaboração de estudantes de antropologia urbana da Universidade de São Paulo (FIGURA 19). Depois de um ano, o material retornou para os cursistas da pedagogia intercultural indígena em formato de DVD e pode ser encontrado gratuitamente nas plataformas digitais e no site portal filhos do guaraná.

Apesar das críticas e se mostrar um projeto inédito, com a missão de formar professores indígenas e não indígenas, no magistério. Mas também apresentava vantagens, como uma formação ampla, diversificada, interação regional e para os indígenas, garantiu a utilização da língua materna indígena. A desvantagem era que o curso não oferecia infraestrutura de deslocamento, logística e moradia, os cursistas precisam custear sua permanência individual na cidade, por esse motivo, alguns cursistas indígenas desistiam e não retornavam mais da aldeia.

Desta maneira, os professores sateré-mawé ingressaram no curso de nível superior para aprimorar a prática pedagógica, fortalecer o magistério indígena e fazer parte de um projeto educacional que em seu objetivo principal era unir professores indígenas de diferentes etnias, oriundos de distintos territórios, professores não indígenas, dialogando e vivendo a interculturalidade. Nesse ínterim, o curso foi criado com o nome de pedagogia intercultural indígena e, no final do curso, a nomenclatura mudou para licenciatura em pedagogia. Embora, reconhecido pela Universidade do Estado do Amazonas UEA, os trâmites burocráticos

exigidos pela MEC não foram suficientes para reconhecer o primeiro nome, no mais a licenciatura indígena logrou êxito no estado do Amazonas, formou turmas, se realizou, existiu e tem o currículo diferenciado.

4.3 Curso de Licenciatura em Políticas Educacionais Indígenas e Desenvolvimento Sustentável (UFAM/CGTSM)

A pesquisa destaca os principais pontos do curso de licenciatura indígena, realizada no Baixo-Amazonas, no Estado do Amazonas, em 2015, como programa educacional destinado a formação continuada dos professores indígenas sateré-mawé da Terra Indígena Andirá-Maraú/AM. Considera-se o curso a fase intermediária, a primeira instância de instrução do ensino superior, uma formação continuada que estava acima do ensino médio, a nível de graduação, a licenciatura indígena habilitou professores indígenas a exercer o magistério indígena nas escolas indígenas (PORTAL FILHOS DO GUARANÁ, 2023). Esta mesma licenciatura garantiu formação acadêmica aos professores indígenas baniwa e tucano, sendo etnias pioneira na Região do Rio Negro, a inaugurar Curso de Licenciatura em Políticas Educacionais Indígenas e Desenvolvimento Sustentável – CLPEIDS, no de 2010.

Figura 20. Primeira reunião em Parintins/AM



Fonte: UFAM, 2012.

A cidade de Parintins foi escolhida para o diálogo e consulta às lideranças indígenas Sateré-Mawé sobre a possibilidade de criar turmas do CLPEIDS para os professores indígenas ingressarem e estudar na jurisdição do próprio município ou cidades adjacentes. No primeiro encontro, por volta de 2013, a organização indígena CGTSM, as lideranças indígenas, os representantes da universidade da UFAM discutiram e planejaram a estrutura curricular do

curso de graduação, composição, modelos de ensino, metas, objetivos, alternativas de torna o curso viável e que atendesse às demandas e às necessidades do povo (FIGURA 20). Já o segundo encontro, foi realizado na aldeia de Umiritubá no Rio Andirá, com objetivo de oficializar a aceitação da licenciatura indígena CLPEIDS, destinado à formação continuada dos professores sateré-mawé, a reunião que celebrou a parceria com o povo, que se consolidou na XXI Assembleia do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé CGTM, na presença dos tuxauas, lideranças locais, professores e da população em geral sateré-mawé.

Os professores sateré-mawé da aldeia de Ponta Alegre do Rio Andirá manifestaram interesse pelo curso, mas devido à exigência de falar e escrever na língua sateré-mawé como requisito primordial de seleção, ficou inviável a participação (PORTAL FILHOS DO GUARANÁ, 2023). Sabe-se que a aldeia de Ponta Alegre tem mais falantes monolíngues em língua portuguesa e menos falantes de língua sateré-mawé, que fica restrito aos poucos anciões, como consequência do processo de contato que negou o uso da língua materna e impôs a língua portuguesa. Esta exigência no processo seletivo privilegiou os falantes e aqueles que dominam a escrita da língua indígena, por outro lado, sendo um critério eliminatório para os indígenas que não falavam e não escreviam a língua sateré-mawé, no caso alguns professores indígenas da aldeia de Ponta Alegre estavam neste grupo de não falantes de sateré-mawé. Por isso, os professores indígenas sateré-mawé da aldeia de Ponta Alegre do Rio Andirá, mesmo morando no território indígena, na terra Andirá-Maraú/AM, não aparecem como alunos desta licenciatura indígena. A seleção aceitou somente os falantes e os que dominavam a escrita sateré-mawé, ou seja, o lugar de moradia do candidato não influenciava na seleção. O curso durante sua execução foi realizado na terra indígena Andirá-Maraú, mas, em nenhum momento, foi realizado na aldeia de Ponta Alegre.

A licenciatura indígena foi pensada para garantir a formação continuada de professores indígenas bilíngues, denominada de formação indígena. Neste formato, a turma de professores indígenas sateré-mawé não aceitou professores indígenas não falantes da língua materna sateré-mawé (PORTAL FILHOS DO GUARANÁ, 2015). Deste modo, a licenciatura indígena deixou de fazer a interação entre os professores indígenas falantes e não falantes, por isso entendemos que os não falantes perderam a oportunidade de aprender a língua sateré-mawé, socializar, trocar informações, compartilhar experiências a partir da língua portuguesa.

Ressalta-se que, por não haver docentes falantes de sateré-mawé no magistério indígena de nível superior, os professores não indígenas, os professores acadêmicos titulares do curso, foram protagonistas, como mediadores, organizadores e responsáveis pelas orientações do curso e dos professores indígenas (PORTAL FILHOS DO GUARANÁ, 2023).

Figura 21. Informações do processo seletivo da UFAM.



Fonte: Portal filhos do guaraná, 2015

O edital do processo seletivo nº 014/2-14 para a turma da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável¹⁰⁰ (CLPEIDS) exigiu do candidato indígena duas perguntas de caráter classificatório e reprovativa¹⁰¹ (PORTAL FILHOS DO GUARANÁ, 2023). Na primeira parte, o candidato indígena precisava responder, em língua sateré, sobre a importância do conhecimento tradicional e a compreensão do mundo do branco. Na segunda pergunta, deveria responder, em língua portuguesa, sobre como a Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável poderia contribuir com o povo Sateré-Mawé (FIGURA 21). Observa-se que a licenciatura indígena estava procurando e selecionando candidatos com perfil de professores sateré-mawé bilíngues.

Os professores bilíngues, alunos da Licenciatura indígena da UFAM, são considerados sateré sese, os verdadeiros Sateré-Mawé, somente pelo fato de dominarem a fala, com habilidades de acesso à cultura na íntegra, sem intermediários (PORTAL FILHOS

¹⁰⁰ A licenciatura indígena tinha o objetivo conseguir o seguinte perfil profissional: Professor/pesquisador que integre ensino, pesquisa e extensão em sua prática docente; Professor/pesquisador comprometido que possa desenvolver, planejar, organizar, gerenciar diversos projetos, programas e ações vinculadas ao sistema educacional formal e não formal e as organizações sociais de base de acordo com os interesses coletivos definidos pela sua comunidade étnica; Professor/pesquisador bilíngue e/ou plurilíngue que possa compreender de forma articulada, crítica e multicultural os conhecimentos indígenas e não-indígenas; Professor/pesquisador que contribua na construção e implementação de políticas públicas educacionais, valorização/afirmação cultural e linguística, ambientais e desenvolvimento comunitário dos povos indígenas da região vinculados ao sistema educacional formal e não formal e as organizações sociais de base; Além das práticas como docente/didático pedagógica, também desenvolverá habilidades como pesquisa, tradução, gerenciamento de projetos, artísticas, linguísticas, comunicação-oratória-leitura e interpretação, gestão territorial e analista-crítico social. Acesso em 01 de junho de 2023. Disponível em link: <https://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/publico-alvo/perfil-do-egresso>

¹⁰¹ Informações disponíveis no portal filhos do guaraná. Acessado em 22 de maio de 2023. Disponível em link: <https://www.nusoken.com/livre-academia-do-war%C3%A1/iv-sec%C3%A7%C3%A3o-licenciatura>

DO GUARANÁ, 2023). A vantagem dos alunos da licenciatura indígena era o conhecimento da realidade, das aldeias, do território, o domínio da língua sateré-mawé e da sociedade envolvente (FIGURA 22).

Figura 22. Primeira turma de licenciatura indígena.



Fonte: Portal filhos do guaraná, 2015.

Sendo um curso direcionados aos falantes da língua sateré-mawé com o domínio da língua portuguesa, a prioridade era oportunizar professores indígenas bilíngues com ou sem acesso a cursos superiores, uma oportunidade de formar um corpo de intelectuais indígenas para pensar o sistema educacional indígena e garantir os recursos humanos indígenas sem sair da aldeia (PORTAL FILHOS DO GUARANÁ, 2023). Logo, a turma considerada bilíngue tinha a missão de organizar estratégias de fortalecimento do trabalho comunitário, potencializar os conhecimentos da população, incentivar a autonomia das aldeias, utilizar técnicas tradicionais para a preparação de aulas, confeccionar o próprio material didático, assessorar as reuniões locais e garantir a continuidade da cultura.

A turma formada por professores indígenas sateré-mawé bilíngues, em sua totalidade, receberam instruções na aldeia, ou seja, estudaram no território indígena, superaram a falta de professores indígenas bilíngues de magistério superior, receberam ajuda e auxílio de professores acadêmicos não indígenas (PORTAL FILHOS DO GUARANÁ, 2023). Desta forma, os professores não indígenas formadores de posse dos conhecimentos científicos contribuíram com a socialização, divulgando e sistematizando os conhecimentos indígenas, prática que continua em processo no exercício da docência indígena.

Os professores acadêmicos, titulares, não indígenas formadores foram responsáveis por coordenar as aulas e compartilhar a teoria da educação. Aulas que, na sua maioria, recorriam as informações da cultura sateré-mawé e envolvia a contextualização, aproximação, a tradução, a interpretação coletiva, endossada pelos professores não indígena da UFAM

(PORTAL FILHOS DO GUARNÁ, 2023). Os professores titulares formadores apresentavam, explicavam e tiravam dúvidas sobre o conteúdo ministrado, em seguida, solicitavam dos professores indígenas sateré-mawé, alternativas de aplicação no contexto e realidade da aldeia.

As aulas preparadas no modelo tradicional, de acordo com a cultura sateré-mawé, contava com os professores da cultura sateré-mawé, anciões, tuxauas, pajés e contadores de história. A proposta da licenciatura indígena tinha a missão de aproximar o saber indígena da academia, construir as aulas com conhecimento dos próprios indígenas e sob a base do conhecimento científico (PORTAL FILHOS DO GUARNÁ, 2023). A partir dessas informações disponibilizavam estudos inéditos sobre o povo, se explicava determinado comportamento, denominação, surgimento e as tradições da cultura sateré-mawé.

Atendendo a reivindicações das lideranças indígenas sateré-mawé, as aulas se realizavam na aldeia, em aldeias centro, polo, com o mínimo de infraestrutura para atender os cursistas, os professores indígenas e não indígenas, oferecendo condições de cumprir a agenda do projeto educacional (PORTAL FILHOS DO GUARNÁ, 2023). Assim, se consolidava a proposta da licenciatura indígena de promover a formação continuada sem retirar os alunos de seu local de moradia, pois se acreditava que os professores indígenas deveriam permanecer no território indígena, na aldeia, perto da família, em seu ambiente de trabalho, com disponibilidade e dedicação exclusiva para construção de pesquisa, estudo e aprendizagens das disciplinas acadêmicas.

A licenciatura indígena, apesar de apresentar pontos positivos, também, trouxe pontos de discussão e reflexão, quando se trata de formação continuada de professores indígenas, destaca-se vantagens e desvantagens. A vantagem do curso de licenciatura indígena estava na oportunidade de formar professores indígenas, que estavam em pleno exercício do magistério em suas respectivas aldeias, oferecendo condições de instrução no próprio contexto social, valorizando a realidade indígena, a cultura indígena e a língua materna (PORTAL FILHOS DO GUARNÁ, 2023). A desvantagem, como já mencionado foi a exclusão de professores indígenas sateré-mawé, moradores do território indígena, que não falam e nem escreviam na língua materna sateré-mawé.

O curso teve aval da universidade Federal do Amazonas UFAM e trouxe experiências exitosas de outros povos e territórios indígenas da Amazônia Brasileira. O curso, no Baixo-Amazonas, apresenta um currículo inédito as secretarias municipais e estaduais, que permite os cursistas de gozar de sua formação e direito (PORTAL FILHOS DO GUARNÁ, 2023). Os professores indígenas sateré-mawé da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais

e Desenvolvimento Sustentável tem o diploma reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC, por isso se enquadram nos editais de seleção da secretaria estadual e municipal de educação e nos processos seletivos simplificados – PSS, voltados à contratação de professores indígenas para as aldeias indígenas no Rio Andirá (Barreirinha), Marau (Maués) e Uaicurapá (Parintins).

Assim sendo, a licenciatura indígena com uma proposta inovadora e inédita foi criada por reivindicações de lideranças e organizações indígenas e formou profissionais indígenas habilitados, no magistério indígena, na proteção territorial, projetos sustentáveis, para o fortalecimento da cultura sateré-mawé (PORTAL FILHOS DO GUARANÁ, 2023). Principalmente, continuou o uso da língua sateré-mawé na escola e aldeia, defendendo a educação escolar bilíngue no território Andirá-Marau. O curso que foi realizado nas aldeias sateré-mawé se diferencia, porque apostou em um currículo pós-feito¹⁰² e com consulta as lideranças e anciões para a construção dele.

4.4 Aldeia de Ponta Alegre e a educação ocidental

A aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, dialoga com a sociedade não indígena, assim, fazem trocas comerciais, casamento, trabalho, estudo, escola etc. Sendo assim, tem uma trajetória história comum, como muitas aldeias indígenas no universo tradicional que se comunica com o outro, com o diferente, troca saberes, incorpora informações e ressignifica os conhecimentos externos, dos não indígenas (TEIXEIRA, 2005). Entretanto, a aldeia sateré-mawé se relaciona com o mundo globalizado, está conectado, integrado, participa, interage, exercita o processo intercultural, faz parte do todo, se insere na aldeia global.

Fazer parte do todo, também implica em aprender, adquirir, receber novos aprendizados, educação dos não indígenas, aprender a língua portuguesa, ter contato com hábitos e costumes dos centros urbanos, neste processo, tem pontes de acesso a conhecimentos do sistema do não indígena. Desta forma, encontra-se na aldeia dos Sateré-Mawé a educação escolar, a mesma educação que funciona na cidade, com objetivo de ensinar os alunos indígenas a ler, escrever e a contar (ANDRADE et al, 2016). Mas a educação escolar na aldeia leva em consideração os processos interculturais, a educação intercultural, valorizando assim os saberes nativos, como: a disciplina de língua materna que

¹⁰² O currículo pós-feito tem objetivo de pensar junto com o povo indígenas ou com a população interessada no curso de formação os conteúdos a serem trabalhados e os conteúdos próprios daquele contexto indicados na consulta.

valorizar o professor indígena bilíngue, levando em consideração os modos próprios de viver e a cultura. Por isso, podemos entendê-la que na aldeia acontece a educação escolar intercultural.

Ao mesmo tempo que funciona a educação dos não indígenas, a educação sateré-mawé, se reproduz simultaneamente por meio das técnicas de ensino organizadas e ministradas pelos professores indígenas locais. Eles são pioneiros e desafiados a manter o processo cultural no currículo escolar das aldeias indígenas, efetivar na prática a reivindicações das lideranças indígenas, assegurando o que determina a lei e garantir o ensino da cultura indígena na escola indígena (TEIXEIRA, 2005). A educação dos não indígenas, para os Sateré-Mawé, hoje, se apresenta como uma ferramenta didática que fortalece as práticas tradicionais, aliada à valorização cultural, sateriza-se cada vez mais quando é pensando pela aldeia indígena, por sua vez, possibilita o registro das histórias, o sentimento de pertencimento étnico, evidencia a importância da luta coletiva, mantém e melhorar os modos de produção e de defesa do território.

No contexto do Estado do Amazonas, identifica-se a necessidade de ampliação e de acesso à educação que esteja de acordo com a realidade indígena, mesmo que seja a educação dos não indígenas, mas que no Brasil e nos territórios indígenas, respeite à cultura indígena (BANIWA, 2013). Para exemplificar e mostrar os dados com clareza recorreremos ao recurso quali-quantitativo, assim, interpreta-se as informações que estão expresso nos gráficos, que a pesquisa considera importante. Os números que aparecem visibilizam o universo educacional indígena em referência ao atendimento à educação escolar indígena, que está em processo de construção, em constante crescimento e contracenando com a educação escolar dos não indígenas, na perspectiva da garantia de uma educação escolar indígena funcionando em prédio próprio, enquanto escolas físicas nas aldeias indígenas.

Em 2022, a SEDUC¹⁰³ em parceria com o GEEI¹⁰⁴ e Governo do Estado do Amazonas, no seminário anual, com o tema: “Encontro Informativo Educação Escolar Indígena - EIEEI”, no início do ano escolar, apresentou informações sobre os quantitativos de escolas indígenas, programas e cursos de formação destinado ao público indígena no Estado do Amazonas. Percebeu-se a preocupação da Secretária Estadual de Educação – SEDUC/AM, com a educação escolar desenvolvida e destinada aos povos indígenas no Estado do Amazonas. Segundo Grupioni (2006), estas iniciativas são imprescindíveis para atender o

¹⁰³ SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar.

¹⁰⁴ GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena.

público indígena, especificamente, professores e alunos indígenas, por cursos de formação voltada as aldeias indígenas (GRUPIONI, 2006).

Os indígenas de posse destas informações manifestaram interesse em construir juntos (aldeia-secretaria de educação) estratégias para aumentar o número de beneficiários no processo educacional, como mostra o gráfico 01.

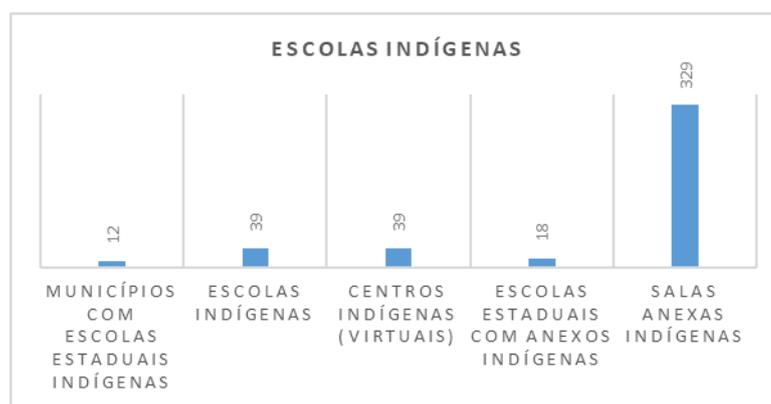
Gráfico 01. Educação estadual e o público indígena



Fonte: GEEI, 2022

O primeiro gráfico (GRÁFICO 01) - “Educação estadual e o público indígena”, mostra o diagnóstico do público atendido e atuação da secretaria de educação estadual junto as aldeias indígenas no Estado do Amazonas. Em 2022, a secretaria estadual de educação, identificou 65 povos indígenas, cada etnia com suas especificidades, particularidades, culturais, costumes, tradições e modos próprios de viver, dos quais 45 povos indígenas foram atendidos com programas de educação estadual, sendo que 17 povos indígenas não receberam atendimentos, por falta de infraestrutura e limitação orçamentária, mas, ressaltou-se que 13.227 alunos indígenas estavam em processo de matrícula. Estes indígenas (alunos indígenas) que tiveram acesso à educação escolar dos não indígenas, buscaram em seus territórios indígenas, ingressar na escola, nos anexos da aldeia, para estudar e obter uma formação (BANIWA, 2013). Assim devemos levar em consideração os fatores condicionantes e determinantes que influenciaram nas ações e programas educacionais da secretaria estadual de educação, nos atendimentos aos povos indígenas, como: aldeias distantes, a desafiadora geografia do Estado do Amazonas, recursos limitados, recursos humanos insuficiente e o fator cultural.

Gráfico 02. Educação estadual e as escolas indígenas



Fonte: GEELI, 2022

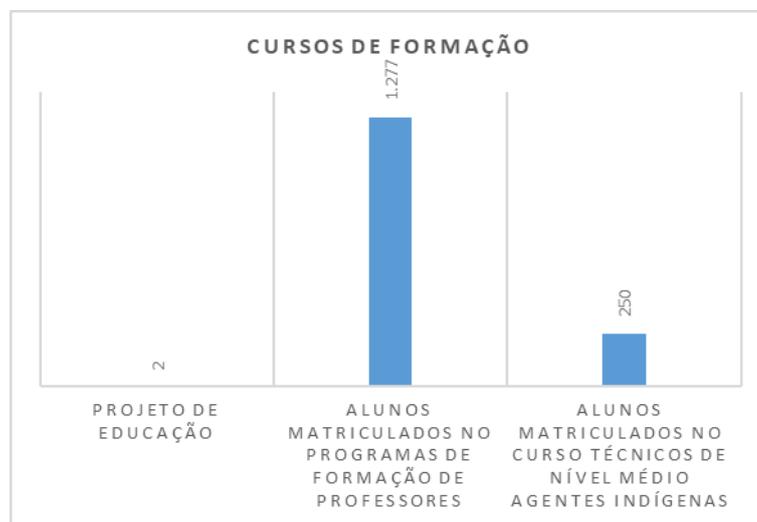
A educação da rede estadual de ensino, gráfico 02. “Educação estadual e as escolas indígenas”, mostra a presença da secretaria de educação estadual e o incentivo à regionalização¹⁰⁵ da educação escolar, em parceria com as cidades de jurisdição das populações indígenas e aldeias indígenas no Estado do Amazonas. Em 2022, a secretaria estadual de educação fez parcerias com 12 municípios do Estado do Amazonas, nessas cidades existem escolas estaduais que funcionam em prédio próprio; na ausência de prédio próprio, prestaram assistência a 39 escolas indígenas, que são espaços ou lugares construídos e cedidos pelos indígenas com a finalidade de servirem como escola ou sala de aula nas aldeias; para atender populações distantes e de difícil acesso, disponibilizaram 39 centros indígenas virtuais, que ficam conectados com a plataforma ou centros de mídia SEDUC/AM/capital Manaus, onde se realiza aulas a distância de forma semipresencial nas aldeias ou cidades de referência; 18 escolas estaduais com anexos indígenas, geralmente são escolas municipais, que disponibilizam algumas salas de aula a SEDUC/AM, assim, as aulas funcionado na mesma estrutura da educação municipal; e 329 salas anexas¹⁰⁶ indígenas, que são disponibilizados pelos próprios indígenas no barracão da aldeia, que funciona como sala de aula. Nesse contexto, seja por meio da parceria com os municípios de referência, com as lideranças indígenas e suas respectivas aldeias indígenas ou “com entidades indigenistas que prestam serviços à população indígena, a secretaria estadual de educação está presente nas aldeias indígenas e vem contribuindo com o processo educacional escolar dos alunos

¹⁰⁵ Regionalização – no sentido de se aproximar, atender populações distantes de centros urbanos e conhecer a realidade destes atores sociais e assim promover ações que supere as expectativas das populações indígenas, cumprindo os objetivos da secretaria da educação estadual que é fortalecer a educação escolar indígena dos povos indígenas em seus territórios indígenas.

¹⁰⁶ Salas de aula preparada para receber alunos da cidade, zona rural ou aldeia indígena, independente do contexto, distância ou localidade, funcionam como extensão de uma escola de referência estadual ou municipal.

indígenas” (BANIWA, 2013). Portanto, essas parcerias são positivas para o fortalecimento da educação escolar nas aldeias e territórios indígenas.

Gráfico 03. Curso de formação destinado aos indígenas



Fonte: GEELI, 2022

Entende-se que a Seduc/AM também coordena estas formações com objetivo de qualificar os recursos humanos locais. O Gráfico 03 - Curso de formação destinado aos indígenas - apresenta 02 projetos de educação; 1.277 alunos matriculados nos programas de formação de professores; 250 alunos matriculados no curso técnico de nível médio de agente indígena. Observa-se que, nos programa de formação de professores oferecido pela secretaria de estado de educação, em contexto indígena, tem-se o curso “Pirayawara”, que é o projeto de educação a nível de ensino médio que ainda continua ativo e habilitando professores indígenas para assumir a sala de aula nas aldeias (DEVEZA, 2019). O projeto Pirayawara valoriza a língua indígena, os conhecimentos, cultura, saber e os modos próprios de viver dos povos indígenas do estado do Amazonas, projeto que só tem validade em território indígena, na cidade o diploma do Pirayawara não tem validade. Os primeiros professores indígenas de Ponta Alegre são egressos do projeto Pirayawara ou normal superior.

A pesquisa identificou o processo intercultural no atendimento do público indígena (alunos e professores indígenas), que permite a presença do estado (governo, rede estadual de educação) nas aldeias indígenas, por meio das matrículas dos alunos indígenas, das salas anexadas, da parceria da rede estadual de ensino com as lideranças locais, dos cursos de formação destinado aos indígenas. São indícios de diálogo com a educação escolar dos não indígenas com a educação escolar indígena, parcerias que qualificam os atores sociais envolvidos no fortalecimento de uma educação comunitária, de uma escola, que expressa a

reais necessidades das aldeias indígenas, mas também, garante políticas públicas educacionais de acordo com a educação escolar indígena específica e diferenciada.

4.4.1 Educação Estadual na aldeia de Ponta Alegre

A educação da rede estadual em âmbito regional garante a educação das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, tanto na modalidade presencial como mediado por tecnologia. A educação da rede municipal se dedica à educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental, na modalidade presencial. Ambas, contracenando com a educação comunitária, educação indígena, incorporando elementos identitários para conseguir atingir os objetivos na formação dos alunos indígenas nos territórios indígenas.

4.4.2 Educação Estadual

A educação da rede estadual¹⁰⁷ que atende ao povo Sateré-Mawé não tem prédio próprio, estrutura física, as aulas dependem da infraestrutura das escolas do município de Barreirinha/AM (TEIXEIRA, 2005). Como contrapartida, contrata os professores indígenas temporários, por meio de processo seletivo simplificado - PSS, a cada dois anos, que pode ser prorrogada por mais um ano, dependendo da necessidade da secretaria, bem como fornecem merenda escolar e gasolina para os alunos que fazem uso do transporte escolar. Assim sendo, a educação estadual no Rio Andirá/AM leva em consideração a realidade, identidade, cultura e o contexto Sateré-Mawé.

A pesquisa identificou duas escolas estaduais responsáveis pela educação dos alunos indígenas desde 2005, a escola estadual Maria Belém e Pe. Seixas, que funcionam no Rio Andirá e são coordenadas pela Secretaria Estadual de Educação – Seduc (Capital – Manaus/AM) e pela coordenação local da Seduc situado no município de Barreirinha/AM (Diário de campo, 2023). As duas instituições educacionais, na ausência de prédio próprio, em comum acordo com as lideranças locais, anexaram salas de aulas em 06 aldeias, como: Ponta-Alegre, Castanhal, Molongotubá, Simão I, escola indígena São Pedro - EISP da Diocese de

¹⁰⁷ A educação estadual é dividida em quatro bimestre, em cada bimestre são realizadas três avaliações AV1, AV2 e AV3; com três Avaliação de Verificação de aprendizagem do Amazonas – AVAM, aplicada pela Seduc de Barreirinha; quatro reuniões de planejamento no ano; com 213 dias de Ano Escolar e 200 dias de Ano Letivo; que está disponível no Calendário Escolar 2023 para Escolas do Ensino Fundamental e Médio – Capital e Interior, segundo a resolução nº 194/2022 – CEE/AM aprovada em 22/11/2022. O mesmo calendário é utilizado no Rio Andirá pelas salas anexadas.

Parintins e Torrado. Aponta-se que as primeiras salas de aulas anexadas se formaram da escola indígena de Ponta Alegre e, ao longo dos anos, se ampliou para as demais escolas indígenas.

A escola estadual Maria Belém disponibiliza aulas no turno noturno, a nível de ensino médio e por mediação tecnológica no Rio Andirá. Segundo Baniwa (2013) o público indígena, dos territórios indígenas, que frequenta as aulas, são artesões, pescadores, adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, trabalhadores que cuidam do roçado de manhã e tarde, no tempo disponível à noite, estudavam. Os alunos indígenas, nesta modalidade de ensino, tinham um professor indígena auxiliar, com a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno, fazer frequência, zelar pelo aprendizado, tirar e encaminhar possíveis dúvidas dos alunos indígenas aos professores titulares.

A escola estadual Pe. Seixas disponibiliza aulas semipresenciais aos alunos indígenas matriculados nas séries finais do ensino fundamental¹⁰⁸ e ensino médio, respectivamente, de 6^a a 9^a ano e 1^o, 2^o ano, no Rio Andirá. As aulas são realizadas no turno vespertino e noturno, dependendo da demanda da escola indígena e da necessidade da secretaria estadual de educação. Deste modo, com a saída dos equipamentos tecnológicos de IPTV, a escola estadual Pe. Seixas se reestruturou e atendeu o pedido das lideranças indígenas e dos comunitários em assembleia, por aulas presenciais, decidiram pela presença do professor indígena em sala de aula, no turno noturno para atender o maior número de alunos indígenas, inclusive os trabalhadores que só têm tempo disponível à noite.

Foi assim que a escola estadual Maria Belém, em 2020, que disponibilizava aulas por mediação tecnológica teve que deixar as salas anexas da escola indígena de Ponta Alegre e migrar para as aldeias próximas do Rio Andirá. Mas a escola Estadual Pe. Seixas ficou para atender os alunos indígenas da própria aldeia e adjacências, como: Praia Dourada, Guaranatubá, Nova Vida, Vila Miquiles, Nova União, Vida Feliz e Araticum Novo. São aldeias pequenas, com poucas famílias, que matriculam os filhos na escola da aldeia de Ponta Alegre, para receberem educação regular, formal, nas salas anexas, da escola municipal Professora Rosa Cabral (ANDRADE et al, 2016).

Essas salas de aulas da rede estadual de ensino fazem parte do quantitativo de 329 salas anexas indígenas do quadro comparativo de 2022. Geralmente são organizadas de acordo com o calendário da educação estadual Seduc/AM, mas por funcionarem no prédio do

¹⁰⁸ Até 2017 a escola estadual Pe. Seixas coordenava um programa de educação conhecido como Igarité – eram aulas nas aldeias indígenas ou ribeirinhas mediadas por tecnologia, no turno vespertino, onde os conteúdos eram transmitidos na plataforma do IPTV, acompanhado por um professor indígena tutor ou auxiliar.

município, precisam obedecer ao calendário municipal de educação. Em particular, é por meio das salas anexas, que a rede estadual de ensino presta relevantes serviços educacionais à população Sateré-Mawé da aldeia de Ponta Alegre, no município de Barreirinha/AM.

As salas anexadas pela rede estadual de ensino são ocupadas por professores indígenas graduados que cumprem uma carga horária de 20h semanas e são selecionados por um processo seletivo - PSS. Na função de professor da rede estadual, tem a responsabilidade de ministrar as disciplinas: língua portuguesa, língua inglesa, língua materna sateré-mawé, formas próprias de educar, direito indígena, biologia, química, matemática, física, história, geografia, sociologia e filosofia. Duas disciplinas são voltadas ao contexto específico da aldeia de Ponta Alegre, formas próprias de educar que admite anciões com notórios saberes da cultura e língua sateré-mawé, a serem ministrados por professores sateré-mawé bilíngues.

Tabela 02. Nível de formação dos(as) professores indígenas(as) 2023.

Nível de formação	Quantidade
Graduação	06
Especialização	02
Mestrado	0
Doutorado	0
Pós-Doutorado	0

Fonte: Escola da aldeia.

Na Tabela 02. Nível de formação dos(as) professores indígenas(as) de 2023, destaca-se 06 professores graduados e duas especializações na área da educação, respectivamente, licenciatura em letras, biologia, pedagogia, especializações em letras e gestão educacional; os demais níveis não fazem parte da realidade de Ponta Alegre, são nulos, como: mestrado 0; Doutorado 0; e Pós-Doutorado 0. No quadro da educação estadual, também, tem professores não indígenas graduados no exercício da docência nas disciplinas de matemática e pedagogia. Neste caso, o não indígena pode concorrer com os indígenas desde que tenha boa conduta, obtenha a carta de anuência do tuxaua e da aldeia.

Mas existem fatores que colaboram para a presença de professores não indígenas, na função de professor na escola indígena, sendo: i) a não graduação dos professores indígenas; ii) aldeias distantes dos centros urbanos; iii) exercício de uma função temporária, o professor temporário precisa prestar o serviço e não pode se ausentar para estudar, não existe uma lei que garante ao professor temporário o estudo em serviço, precisa escolher entre o emprego e o

sustento da família, não tem condições de manter a família na cidade durante o estudo etc. Diante desta realidade, Silva (2015) relata que “os indígenas da aldeia têm mais dificuldades para conseguir emprego do que aqueles que possuem o Ensino Médio ou nível superior completo” (SILVA, 2025, p. 148). Com a exigência de diploma no processo seletivo simplificado da Seduc/AM, a secretaria de educação valoriza o profissional indígena que tem graduação, ao mesmo tempo deixa muitos professores veteranos sem graduação fora da rede de ensino, abrindo possibilidade de professores não indígenas graduados assumirem a função de professor na aldeia.

Os professores sateré-mawé da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá têm se esforçado nos últimos anos para obter a graduação em áreas específicas do conhecimento, para fazer jus ao nível de ensino, na etapa do ensino médio. O próprio edital do processo seletivo simplificado - PSS da Seduc/AM, nos certames, vem exigindo dos professores pelo menos uma graduação em uma área específica ou áreas afins. Nesse sentido, os professores indígenas contratados, que estão lecionando atualmente no ensino médio na rede estadual de ensino, têm graduação, pelo menos em licenciatura em pedagogia.

Tabela 03. Distribuição das turmas de 2023.

Nível de Ensino	Turnos	Anos	Nº de turmas	Nº de alunos
Ensino Médio	Noturno	1º ano	03	56
		2º ano	01	35
		3º ano	01	27

Fonte: Escola da aldeia.

Na Tabela 03. Distribuição das turmas de 2023, é possível constata o nível de ensino oferecido pela rede estadual de ensino na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá. Na modalidade ensino médio, no turno noturno, temos: O 1º ano com 03 turmas e 56 alunos; 2º com 01 turma e 35 alunos; e 3º ano com 01 turma e 27 alunos (DADOS DA ESCOLA, 2023). Neste caso, o 1º ano do ensino fundamental se destaca, essa turma é formada por alunos indígenas oriundos das séries finais do ensino fundamental da rede municipal. Percebe-se uma grande demanda de alunos indígenas, com quantitativo suficiente para formar 03 turmas do 1º ano de ensino médio.

Depois de concluir o ensino médio, os estudantes indígenas migram para os centros urbanos (cidades próximas) para continuar os estudos. Os alunos indígenas do Rio Andirá, no município de Barreirinha/AM, se deslocam para as cidades de Barreirinha, Parintins e Capital (Manaus/AM) (ALVAREZ, 2009). A maioria retorna à aldeia, não logrando êxito, devido às dificuldades econômicas para se manterem na cidade e não conseguirem custear os estudos,

somente a minoria sob forte pressão social, superando os desafios da discriminação, do preconceito concluem a graduação e retornam às aldeias e se tornam professores nas aldeias de origem.

Portanto, a rede estadual de ensino disponibiliza uma educação escolar dos não indígenas, regular, gratuita e tem no seu quadro profissional, professores indígenas sateré-mawé, que trabalham em parceria com as lideranças indígenas locais e com a escola municipal situado na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá. E cada ano, renova-se o interesse público em dialogar com a cultura sateré-mawé. Assim, a educação da rede estadual, reconhece, acata e acolhe o pedido das lideranças, das aldeias, ao mesmo tempo em que traz cultura, conhecimento, tecnologia, informação, formação e a garantia da continuação para os alunos indígenas de acessarem os níveis mais elevados de estudo.

4.4.3 Educação Municipal

A educação da rede municipal de ensino é coordenada pela secretaria municipal de educação – SEMED, do município de Barreirinha/AM. É a educação mais próximo das aldeias indígenas sateré-mawé no Rio Andirá. Funcionando em prédio próprio, as escolas municipais disponibilizam a educação infantil, as séries iniciais e finais do ensino fundamental, com a colaboração de professores indígenas efetivos e de professores indígenas temporários, estes últimos são escolhidos por critérios políticos partidários (TEIXEIRA, 2005).

No Rio Andirá, especificamente, a rede municipal de ensino tem aproximadamente 184¹⁰⁹ professores indígenas lotados em 62¹¹⁰ aldeia sateré-mawé no Rio Andirá, a saber: Praia Dourada, Boa Fé, Guaranatubá, Nova Galileia II, Nova União, Nova Vida II, Ponta Alegre, Vila Miquiles, Araticum, Bem-ti-vi, Boa Vista, Boas Novas, Sagrado Coração de Jesus, Castanhal, Fé em Deus, Molongotubá, Nossa Senhora de Lourdes, Nova Sateré, Nova Vida, Terra Nova, Prosperidade, São Bento, Vida Feliz, Vila Miriti, Vila Tabatinga; no Médio Andirá: Jatuatubá 2, Jatuatubá 1, Limoal, Nova América, Simão, Monte Moriá, Sagrado Coração de Jesus do médio andirá, São Gabriel, São João, São José Novo, São Luiz, Umiritubá, Ipiranga; e no Alto Andirá - Boa Vista II, Bom Jardim, Terra Prometida, Kukui, Torrado, Cajual, Conceição, Kuruatubá, São Sebastião, Cajual, Campo, São Marcos, Santa

¹⁰⁹ Dados da SEMED/Barreirinha, especificamente da coordenação de educação escolar indígena – setor indígena/2023.

¹¹⁰ Dados da Ata de reunião da Associação dos Sateré-Mawé: Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé CGTSM/2020.

Cruz, Vila Nova I, Paraíso, Fortaleza, Livramento, Novo Airão, Novo Horizonte, Santo Antônio, São Raimundo, Terra Preta (ANDRADE et al, 2016). As escolas municipais interagem com os tuxauas, vice tuxauas, capitães e capatazes, que são responsáveis pela manutenção da aldeia e dos trabalhos comunitários.

Das 62 aldeias existentes, as 51 mencionadas, a aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, é um Distrito, um bairro da cidade de Barreirinha, reconhecido pela câmara municipal de Barreirinha/AM, distrito que é questionado pelas lideranças indígenas (ANDRADE et al, 2016). Localizada no Baixo-Andirá, funciona, também, como polo base de saúde indígena, coordenada pelo Distrito Sanitário Especial de Saúde Indígena - DSEI/Parintins/AM. A sua infraestrutura atende às famílias da própria aldeia de Ponta Alegre e às aldeias do Rio Andirá.

A aldeia de Ponta Alegre, devido à proximidade com a cidade de Barreirinha, se tornou uma aldeia de referência, para reuniões, encontros, assembleias de lideranças indígenas, ações de educação, campanhas, saúde, esporte, festas tradicionais e religiosas (ANDRADE et al, 2016). Embora seja uma aldeia bilíngue, a maioria da população, incluindo os jovens, é falante apenas da língua portuguesa, a minoria, alguns jovens e anciões falam o português e a língua sateré-mawé. Nesse contexto, a rede municipal de ensino, dialoga com as lideranças locais, os comunitários, o sistema de saúde indígena e com a rede estadual de ensino.

A escola municipal da aldeia de Ponta Alegre foi inaugurada na semana dos povos indígenas, no dia 19 de abril de 2000 (ANDRADE et al, 2016). E recebe o nome de “escola municipal Professora Rosa Cabral”, nome de uma mulher não indígena, que morou e criou seus filhos no território Andirá-Marau/AM, exercendo distintas funções, como: professora, parteira, curadora, conselheira, que se dedicou em ajudar os indígenas durante sua vida. A escola estrategicamente fica na frente da aldeia e é de fácil acesso aos comunitários.

A escola municipal da aldeia de Ponta Alegre oferece educação infantil, educação das séries iniciais e finais do ensino fundamental (ANDRADE et al, 2016). A educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental são ocupados pelos estudantes indígenas da própria aldeia, já as séries finais do ensino fundamental, tem a presença de alunos da própria aldeia e adjacências, como: Praia Dourada, Guaranatubá, Nova Vida, Vila Miquiles, Nova União, Vida Feliz, Araticum Novo, porque nessas aldeias são ofertadas apenas as séries iniciais do ensino fundamental e para garantir a continuidade do estudo dos filhos, matriculam na escola indígena de Ponta Alegre.

Os professores indígenas sateré-mawé da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, para atender melhor o público indígena, participaram em 2009 do Programa de Formação do

Magistério Indígena - PROIND, a nível de graduação, ofertado pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA (ANDRADE et al, 2016). O programa educacional formou turmas de professores sateré-mawé, na cidade de Barreirinha, Parintins, Maués, Boa Vista do Ramos e Manaus/AM. Em 2014, na escola municipal da aldeia de Ponta Alegre, mudou o quadro de professores sateré-mawé, do nível de ensino médio, Pirayawara, Normal superior, para o nível de graduação.

Tabela 04. Nível de formação dos(as) professores(as) indígenas municipais.

Nível de formação	Quantidade
Graduação	17
Especialização	2
Mestrado	0
Doutorado	0
Pós-Doutorado	0

Fonte: Escola da aldeia.

Na Tabela 04 - Nível de formação dos(as) professores indígenas(as) municipais, identificamos o número considerável de profissionais com o nível de graduação. Apresenta-se, 17 professores graduados e duas especializações. A maioria dos professores indígenas de Ponta Alegre tem a graduação em licenciatura em pedagogia, alguns em áreas específicas, como letras, biologia, história e educação física. Mas identifica-se ausência de profissionais em outras áreas de conhecimento, como: química, matemática, geografia, que são cursos específicos que precisam de profissionais habilitados para trabalhar os próprios conteúdos com mais propriedade.

Fazendo uma análise sobre a formação dos professores municipais sateré-mawé, percebe-se o avanço na qualificação dos profissionais a nível de graduação. Enquanto em 2010, a maioria dos professores indígenas da aldeia de Ponta Alegre tinha apenas o ensino médio e Pirayawara, equivalente também ao nível de ensino médio (TEIXEIRA, 2005). Em 2023, praticamente a maioria dos professores indígenas supera esse quadro, o nível de ensino médio, obtendo em sua maioria a graduação em licenciatura em pedagogia e áreas afins.

Os professores sateré-mawé ministram as disciplinas: língua portuguesa, língua inglesa, língua materna sateré-mawé, formas próprias de educar, direito indígena, ciências, matemática, física, história, geografia, arte, educação física e ensino religioso. Embora, não tenha profissionais indígenas qualificados em língua inglesa, matemática, geografia e

química, respectivamente, os licenciados em letras, biologia e história quase sempre suprem essas lacunas, mas também, na ausência deste profissional indígena, permitem com ressalvas o não indígena com graduação em áreas afins para trabalhar os conteúdos específicos.

Tabela 05. Distribuição das turmas de 2023.

Nível de Ensino	Turnos	Anos	Nº de turmas	Nº de alunos
Educação Infantil	Matutino	Creche/Maternal /I e II Período	04	56
Ensino Fundamental	Matutino	1º ano	01	15
		2º ano	01	11
		3º ano	01	20
		4º ano	01	23
		5º ano	01	16
Ensino Fundamental	Vespertino	6º ano	01	25
		7º ano	01	31
		8º ano	01	28
		9º ano	02	34

Fonte: Escola da aldeia.

Na Tabela 05 - Distribuição das turmas de 2023, apresenta-se a educação infantil, formado pela creche, maternal, I e II período, organizado em 04 turmas, turno matutino, totalizando 56 alunos; Turno Matutino - Anos iniciais do ensino fundamental: 1º ano, turma 01, 15 alunos; 2º ano, turma 01, 11 alunos; 3º ano, turma 01, 20 alunos; 4º ano, turma 01, 23 alunos; 5º ano, turma 1, 16 alunos; Turno Vespertino – Anos finais do ensino fundamental: 6º ano, turma 01, 25; 7º ano, turma 01, 31 alunos; 8º ano, turma 01, 28 anos; 9º ano, turma 01, 34 alunos. Destaca-se a demanda de alunos indígenas na educação infantil gerenciada pela rede municipal de ensino na escola Professora Rosa Cabral no Rio Andirá.

Os alunos indígenas da aldeia, do território indígena, recebem uma formação específica e diferenciada. Específica na questão linguística, diferenciada no sentido do reconhecimento dos elementos culturais no currículo escolar municipal. Embora seja uma educação regular, a presença do professor indígena, as disciplinas língua sateré-mawé e a disciplina formas própria de educar, traçam uma nova dinâmica a educação da rede municipal de ensino que fortalece a cultura sateré-mawé.

Certamente, a educação de rede municipal de ensino na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá é formada pela educação infantil, anos iniciais e finais do ensino, funcionado em dois turnos, matutino e vespertino. É a educação que está mais próximo das aldeias, estendendo a educação regular aos alunos indígenas e professores sateré-mawé, sendo a base da educação da rede estadual de ensino pela demanda de alunos indígenas que migram nos

anos subsequentes para o ensino médio. A proximidade com a aldeia que também exige diálogo, discussão, com o desafio urgente de construir coletivamente uma educação que esteja de acordo com os objetivos da educação escolar indígena.

4.4.4 Perfil dos(a) professores(a) sateré-mawé de Ponta Alegre

Na tentativa de conhecer os professores indígenas sateré-mawé, aplicou-se um questionário aberto, com perguntas simples e curtas, com respostas de múltiplas escolhas e com alternativas que pudessem ser justificadas por escrito, caso fosse necessário e de interesse do participante. Dos 17 professores indígenas da escola da aldeia de Ponta Alegre, 12 responderam os questionários no período programado da pesquisa de campo, realizada nos meses de agosto a dezembro de 2023, questionário aplicado e disponível no mesmo período, na escola da aldeia. Estes participantes estavam em pleno exercício do magistério indígena, mas 05 professores não participaram por estarem ausentes da aldeia, resolvendo seus interesses pessoais. Assim, os resultados obtidos apontam informações prioritariamente deste período de pesquisa de campo, dados obtidos com a maioria dos professores indígenas, que nos possibilitou definir o perfil dos docentes indígenas de 2023, que trabalharam na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá.

Destaca-se que o questionário levou em consideração a realidade sateré-mawé e foi aplicado após o período pandêmico das SARS_Cov_2, em um contexto em que dois episódios sob a perspectiva da tecnologia, a partir de sua entrada no território Andirá-Maraú/AM influenciaram e modificaram o comportamento dos membros da aldeia sateré-mawé. O primeiro episódio foi a chega da luz elétrica, pelo programa luz para todos em 2015, favorecendo o uso de eletroeletrônicos. O segundo episódio foi a chegada da internet via satélite em (2021-2022) nas aldeias indígenas, principalmente na aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, possibilitando o acesso às redes sociais. Portanto, o questionário tem respostas inéditas, atualizadas e influenciadas por esses dois fatores que se complementam e foram identificados na pesquisa.

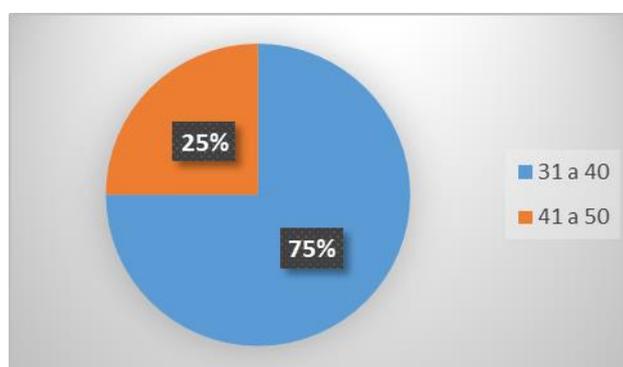
Utilizou-se os recursos da pesquisa quali-quantitativa para obter os dados dos profissionais da escola indígena e dos docentes indígenas. Os gráficos foram organizados, desta forma: i) Dados Gerais; ii) Moradia; iii) Formação; iv) Escola; v) Interação; vi) Trabalho; e Renda Familiar; a sistematização das informações mostrou o número de participante, frequência das atividades e a interação com os cursos de formação, escola, aldeia e diálogos internos e externos com o território Andirá-Maraú/AM, que foram discutidas e

comentadas de acordo com a realidade indígena sateré-mawé. Assim, a pesquisa aliou a objetividade das respostas dos participantes, discussão teórica metodológica, com a subjetividade e as justificativas descritivas do pesquisador que vivenciou a realidade da pesquisa de campo juntos aos atores sociais da aldeia indígena. Assim, o objetivo deste questionário é mostrar dados quantitativos sobre a escola e professores, contextualizando o período de 04 anos da pesquisa, para que possa servir de reflexão sobre a realidade do povo Sateré-Mawé a quem buscar conhecer e estudar o Território Andirá-Marau dos Sateré-Mawé.

4.4.4.1 Dados Gerais

Os professores indígenas sateré-mawé tem o compromisso de fortalecer a educação escolar indígena na aldeia. Essa prática leva em consideração a idade destes profissionais, que são autodidatas, experientes, chefes de família, líderes, que produzem conhecimentos em sala de aula, contribuindo com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas. Os professores indígenas que responderam o questionário estão na faixa etária de 30 a 50 anos de idade, 83% são do sexo feminino e 17% são do sexo masculino, profissionais que encontramos trabalhando na escola da aldeia, lotados no educandário da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá.

Gráfico 04. Idade.



Fonte: Souza, 2023.

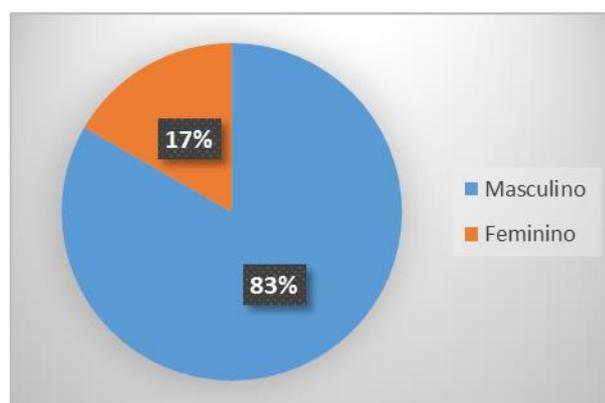
Os professores indígenas, de nossa pesquisa são professores veteranos, mais experientes, não tão jovens. O objetivo deste dado é exemplificar que o professor para ser professor na aldeia precisa ter uma certa experiência. Assim, identificou-se que 75% dos professores indígenas sateré-mawé tem entre 31 e 40 anos de idade e 25% têm de 41 a 50

anos de idade (GRÁFICO 04). A presença de professores chefe de família, notório saber, experientes e veteranos na sala de aula justifica a predominância desta faixa etária na escola indígena.

Geralmente, os dados refletem as seguintes questões: o tardio exercício do magistério na aldeia, as vantagens dos professores veteranos sobre os recém diplomados professores indígenas nos processos seletivos simplificados PSS do município e do estado, no requisito tempo de serviço e idade, preenchimento, assim, as limitadas vagas de professor na aldeia; e por último, o favoritismo das indicações políticas partidárias por professores veteranos e chefes de família, que, no tempo das eleições se tornam cabos eleitorais de candidatos. Existem outros fatores que contribuem para a maioria de professores indígenas nesta faixa etária na escola da aldeia, como: poucas vagas, priorização do curso de pedagogia para o exercício do magistério para ministrar disciplinas das áreas de (humanas, biológicas e exatas), ausência de vagas para professores indígenas nas disciplinas específicas e a falta de concurso público específico e diferenciado para o território indígena.

Na questão do sexo, visualiza-se a presença da maioria dos puruwei (professor indígena) na sala de aula da aldeia:

Gráfico 05. Sexo.



Fonte: Souza, 2023.

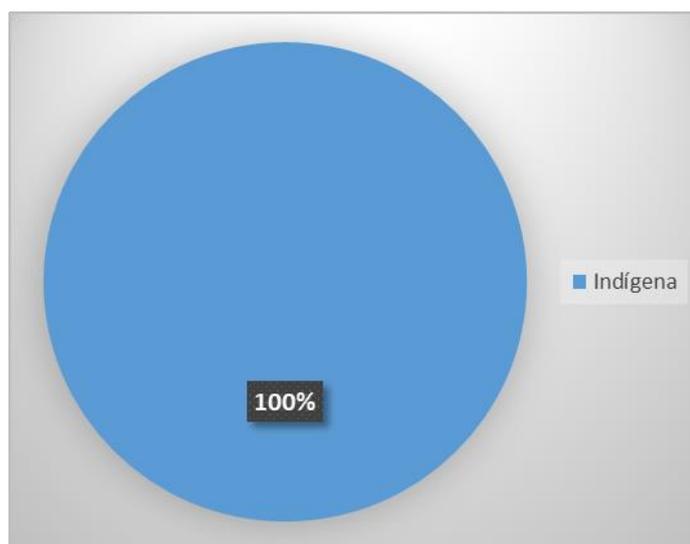
Os professores indígenas são a maioria nas escolas da aldeia, enquanto as professoras indígenas ainda estão em processo de formação escolar e ocupação das salas de aula. Estácio (2014) confirma esse dado dizendo que existe “predomínio do gênero masculino [...] os homens representam a maioria nos cursos de formação de graduação” (ESTÁCIO, 2014, p. 239). O objetivo deste dado é informar que os homens indígenas têm mais acesso a cursos de formação e magistério, do que as mulheres, que ainda são a maioria na escola da aldeia.

Assim, identificamos que 83% dos professores indígenas são do sexo masculino (*Puruwei*) e 17% são do sexo feminino (*Puruweira*) (GRÁFICO 05).

Esse fato, tem relação com o papel social que cada sexo tem na aldeia sateré-mawé, enquanto as mulheres indígenas na aldeia têm o compromisso cultural de cuidar dos roçados, da casa, dos filhos, preparada para ser uma boa mãe, esposa, a maioria não tem acesso à cidade e à educação superior. Já os homens indígenas desde crianças são treinados para sustentar à família, buscar oportunidade na aldeia e além dos limites da aldeia, em muitos casos, o homem sateré-mawé conta com o apoio e a parceria da própria esposa indígena, que fica encarregada de cuidar dos filhos, enquanto ele trabalha e estuda em contexto urbano. Portanto, a mulher e o homem indígena vivem e presenciam realidades diferentes, enquanto as mulheres indígenas se dedicam à casa e à prole, os homens mesmo com dificuldades têm acesso a cursos profissionalizantes, programas educacionais, licenciaturas, ensino superior que permite posteriormente o exercício do magistério indígena na escola da aldeia.

Apesar de existirem moradores não indígenas, a escola da aldeia, prioriza a contratação de professores indígenas:

Gráfico 06. Autodeclaração



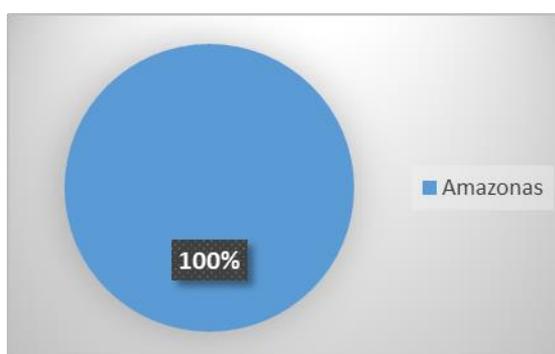
Fonte: Souza, 2023.

A escola Rosa Cabral, no Rio Andirá, em anos anteriores a esta pesquisa, já teve, no quadro de funcionários da escola, professores e funcionários não indígenas. Logo, objetivo deste dado é para informar que durante o período desta pesquisa, encontramos na sala de aula, somente os professores indígenas, informação que pode mudar pós-pesquisa (futuramente). Assim, para essa pesquisa, 100% dos professores se autodeclaram indígena (GRÁFICO 06).

Mas, a aldeia de Ponta Alegre, no Rio Andirá, também tem a presença de moradores não indígenas. Primeiro, porque esses moradores são descendentes de não indígenas que viveram na região antes da demarcação e ganharam a permissão das antigas lideranças sateré-mawé de ficarem no território indígena. Segundo, porque são os/as não indígenas que migraram do contexto urbano e fixaram residência por se casarem com os/as indígenas. Prova disso, que a aldeia é bilíngue, com mais pessoas falando a língua portuguesa e a minoria falando a língua materna sateré-mawé.

De acordo com a pesquisa realizada no Baixo-Andirá, os participantes são naturais do Amazonas:

Gráfico 07. Naturalidade

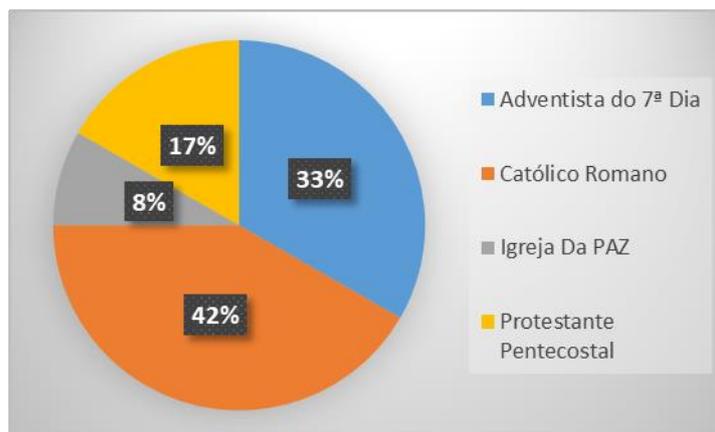


Fonte: Souza, 2023.

Desta maneira, 100% dos professores se declaram natural do Amazonas (GRÁFICO 07). Haja vista que a aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, está localizada no Baixo-Andirá, no Estado do Amazonas, algo que pode ser óbvio. Mas, precisa-se esclarecer que existem aldeias e indígenas sateré-mawé no Alto Andirá, que se declararam recentemente natural do Estado do Pará, uma decisão complexa e polêmica, resultante da geografia do território Andirá-Maraú Sateré-Mawé, que está localizado na divisa do Amazonas e Pará (TEIXEIRA, 2005).

Na questão religiosa, a igreja católica romana e a protestante pentecostal se destacam:

Gráfico 08. Religião.



Fonte: Souza, 2023.

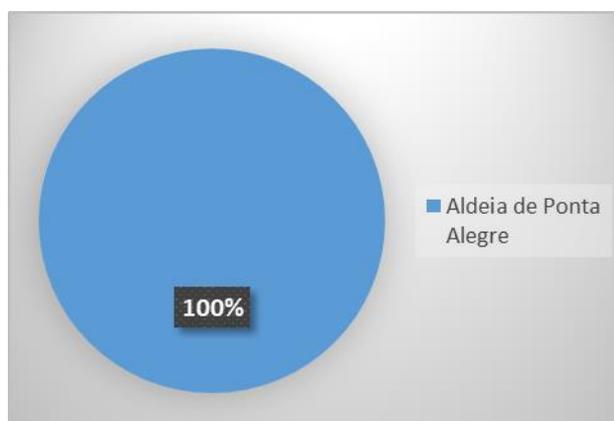
Visualiza-se o seguinte quadro: 8% se identificaram como pertencente a igreja da Paz, segmento religioso Protestante Pentecostal; 17% se declararam Protestante Pentecostal, mas não especificaram o nome da igreja, logo, subentende-se que frequentam a Congregação Cristã do Brasil, Adventista do Sétimo Dia, Assembleia de Deus, Quadrangular e Deus é amor; 33% se consideram Adventista do Sétimo Dia e 42% se consideram Católico Romano (GRÁFICO 08). Segundo Teixeira (2005) a presença das missões religiosas nas aldeias indígenas influenciou na “localização tradicional das aldeias” e no “modo de vida do povo Sateré-Mawé”. Na aldeia de Ponta Alegre, existem a igreja católica e a evangélica, mas ainda continuam praticando a cultura Sateré-Mawé, como a dança da tucandeira, mãe-mãe e a leitura do porantim.

Identificamos apenas duas correntes religiosas, a Protestante Pentecostal e a Igreja Católica Romana. Apesar da Igreja Católica apresentar maior número de aptos, foi a segunda religião a se instalar na aldeia de Ponta Alegre e no Rio Andirá, pois, a primeira religião, oriunda da corrente religiosa Protestante Pentecostal, foi a Igreja Adventista do Sétimo Dia. E somente recentemente vieram outras igrejas, a exemplo da Igreja da Paz.

4.4.4.2 Moradia

Os professores sateré-mawé da aldeia declararam que moram em casa própria, casa dos pais e de irmãos. Mesmo aqueles que tem casa própria, tem uma ligação direta com a casa dos pais, pois, moram ao lado ou próximos. E na ausência dos pais, fortalecem o vínculo familiar com o irmão ou a irmã mais velha, que desempenha o papel de unificadora da família.

Gráfico 09. Residência.



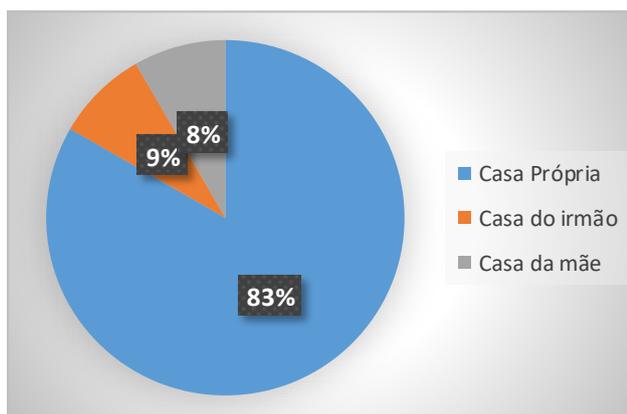
Fonte: Souza, 2023.

Confirmou-se que 100% dos professores sateré-mawé que estavam no exercício do magistério indígena moravam na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá (GRÁFICO 09).

Os professores indígenas sateré-mawé que responderam o questionário declararam morar na aldeia de Ponta Alegre. Esses mesmos professores indígenas foram os primeiros alunos da primeira geração de professores sateré-mawé das seguintes escolas: Francelino Gregório de Souza, que era coordenada pela esfera federal de educação, em Ponta Alegre/BAE; Cristo Redentor, coordenada pela Diocese de Parintins/AM, em Ponta Alegre/BAE, que atualmente está desativada, mas que ainda preserva o antigo prédio que uma vez no ano é reformado e a escola Agrícola São Pedro - EASP, transformada pelas reivindicações das lideranças indígenas sateré-mawé em escola Indígena São Pedro - EISP, que ainda está em pleno funcionamento na aldeia São Pedro no Médio Andirá, estas duas últimas coordenada pela Diocese de Parintins/AM desde a década de 80.

Os professores indígenas desta pesquisa moram em:

Gráfico 10. Situação da moradia.



Fonte: Souza, 2023.

Constatou-se que 83% dos professores sateré-mawé tem casa própria, 9% moram na casa do irmão(a) e 8% na casa da mãe (GRÁFICO 10).

Nesta questão de moradia, a casa própria pode estar localizada nos extensos terrenos dos familiares paternos ou maternos na aldeia. A moradia própria é uma questão de opção, pois existe matéria prima e terreno suficiente aos numerosos membros da família para construir a casa própria. Miquiles e Castro, (2022) relata que “se for recém-casado, casal novo, moram na casa do sogro, até construir a sua casa”. Por questões culturais, os professores indígenas de pais vivos moram na casa dos pais, por tempo indeterminado, a pedido deles, contribuindo com a alimentação e com os afazeres diários, assim, mesmo casados(a) em alguns casos, continuam morando na mesma casa desde a infância. Depois da morte dos pais, uns vão morar na casa do(a) irmão(a) mais velho(a), neste caso, o/a irmão (a) mais velho (a) herda essa responsabilidade cultural de pai acolhedor ou mãe acolhedora, para cuidar da aldeia e dos demais membros da família.

4.4.4.3 Formação

Na tentativa de garantir mão de obra qualificada no magistério indígena e ocupar as recentes escolas indígenas, para ensinar seus iguais e assegurar suas próprias metodologias, os professores indígenas sateré-mawé cumpriram algumas etapas básicas. Assim, a escolarização e a formação dos professores indígenas tiveram como referência a escola pública, que se efetivou no contexto da aldeia e da cidade. Estas que são acessíveis e mantidas pelo governo e disponibilizada a todos os cidadãos, brasileiros e estrangeiros, uma educação básica escolar de forma gratuita, justa, democrática e laica.

Gráfico 11. Educação Básica.



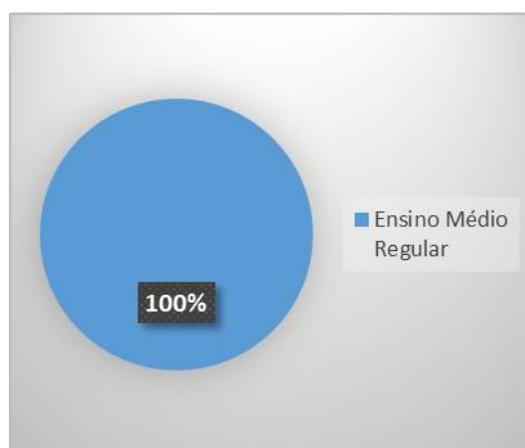
Fonte: Souza, 2023.

Observa-se que 100% dos professores sateré-mawé acessaram a educação básica em escolas públicas (GRÁFICO 11).

Os professores sateré-mawé desta pesquisa acessaram uma parte da educação básica na aldeia. O ensino fundamental I (séries iniciais) e II (séries finais) e o ensino médio, acessaram em contexto urbano, todas em escolas públicas. Teixeira (2005) afirma que “mais da metade dos casos de desistência, os motivos, estão, distância da escola, limitação de série, falta de recursos financeiros e de transporte”. Nesse processo educacional, apenas alguns alunos indígenas prosseguiram nos estudos, em contexto urbano, devido aos inúmeros obstáculos como: moradia, transporte e alimentação.

Nesta pesquisa, todos os professores sateré-mawé acessaram apenas:

Gráfico 12. Ensino Médio.



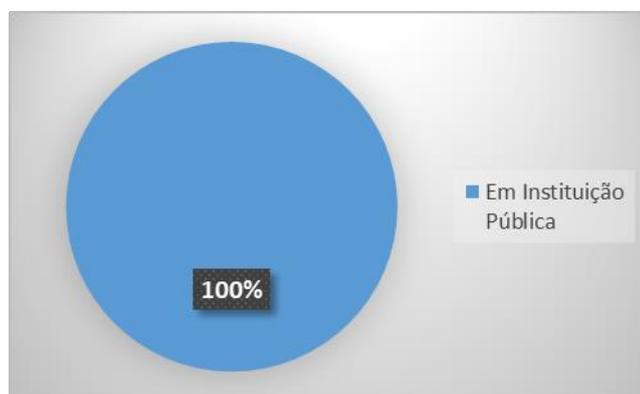
Fonte: Souza, 2023.

Evidenciou-se que 100% dos professores sateré-mawé acessaram o ensino médio regular em escolas públicas (GRÁFICO 12).

A primeira e segunda geração de professores sateré-mawé não tiveram acesso ao ensino médio na aldeia. Teixeira (2005) nos esclarece que “o não-atendimento a níveis de ensino mais elevados favoreceu à emigração das áreas indígenas, como de fato tem ocorrido”. Mas, hoje a aldeia de Ponta Alegre/BAE, já disponibiliza o ensino médio presencial pela rede de ensino estadual, no turno noturno. Logo, os primeiros alunos indígenas da aldeia, no passado, tinham que se deslocar do território indígena para a cidade e, assim, terem a possibilidade de acessar o ensino médio regular.

Os professores sateré-mawé cursaram o nível superior em:

Gráfico 13. Ensino Superior.



Fonte: Souza, 2023.

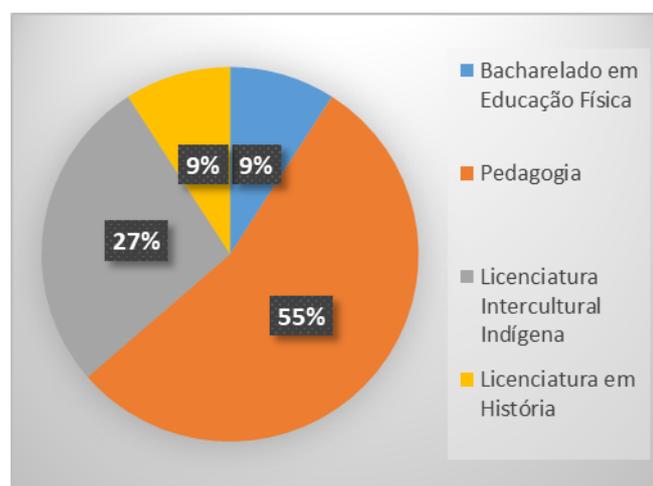
Mostrou-se que 100% dos professores indígenas sateré-mawé acessaram o ensino superior em instituições públicas (GRÁFICO 13). Segundo Silva (2015), “os estudos permitem que eles voltem para as aldeias de origem para contribuir com a sua família e a comunidade como o todo” (SILVA, 2015, p. 145). Rota que os indígenas acessam para conseguirem professores indígenas nas aldeias, fortalecendo, assim, a educação escolar indígena.

Aliás, são professores sateré-mawé egressos de cursos superiores regulares nas principais universidades da região, Universidade Estadual do Amazonas - UEA e Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Todos ingressaram no nível superior, por meio de cotas, nos cursos de geografia, letras, história, educação física, biologia etc. E outros ingressaram em cursos específicos, a partir da efetivação de políticas de ações afirmativas, a exemplo das licenciaturas indígenas: Licenciatura em pedagogia intercultural pelo Programa

de formação de magistério indígena PROIND/UEA e Licenciatura em política indígena de etnodesenvolvimento sustentável pela UFAM/CGTSM, ambas projetadas para qualificar os profissionais indígenas para o magistério indígena.

Os professores sateré-mawé da aldeia de Ponta Alegre têm formação acadêmica nas seguintes áreas:

Gráfico 14. Formação acadêmica superior.



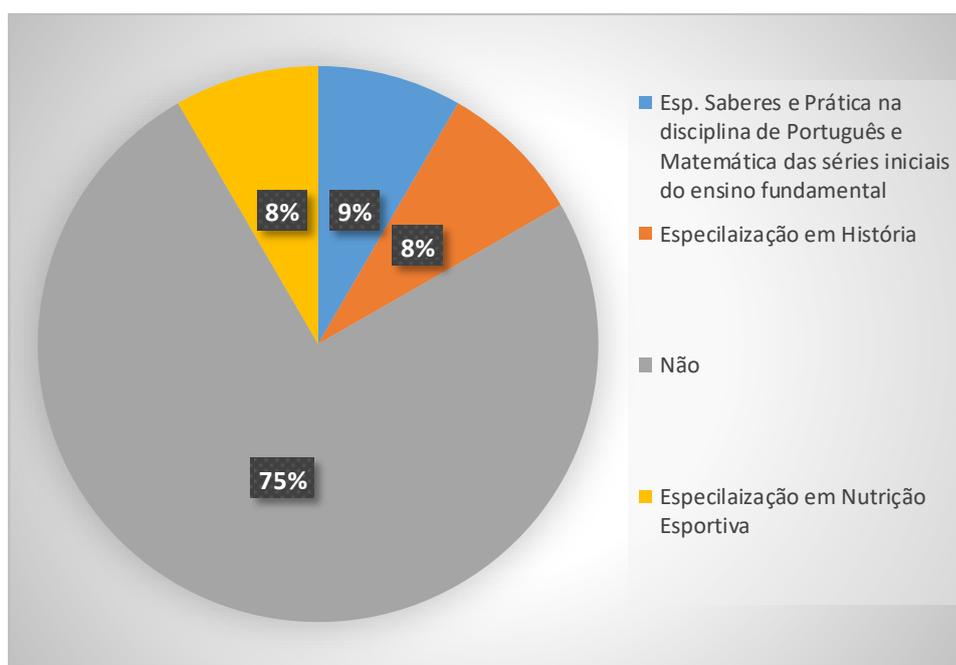
Fonte: Souza, 2023.

Observou-se que 55% dos professores sateré-mawé têm formação em pedagogia, 27% são formados em licenciatura intercultural indígena, 9% têm bacharelado em educação física e 9% têm licenciatura em história (GRÁFICO 14). Silva (2015) reitera que “o contato cada vez mais com a sociedade envolvente faz surgir nos indígenas o sentimento da importância da formação escolar acadêmica” (SILVA, 2025, p. 144). Estácio (2014) destaca que o ingresso na universidade deve também garantir uma “permanência, que seja exitosa e qualificada”. São tentativas de dialogar com os não indígenas e de propor uma educação e formação de acordo com a realidade indígena, em específico, do povo Sateré-Mawé.

Assim, fazendo uma comparação com o quadro de professores do ano de 2009/2010, percebe-se a mudança de professores indígenas de ensino médio (Pirayawara) para o ensino superior (Licenciaturas). E o Programa de formação do magistério indígena PROIND/UEA (2009-2014) detém o maior número de profissionais indígenas na função de pedagogo no Rio Andirá, trabalhando no turno matutino/vespertino; em seguida são os profissionais da licenciatura intercultural indígena da UFAM/CGTSM.

Os professores sateré-mawé estão ou almejam fazer esses cursos após a graduação:

Gráfico 15. Cursos após a conclusão da graduação.



Fonte: Souza, 2023.

Identificou-se que 75% dos professores sateré-mawé não fizeram nenhum curso após a graduação, 9% estão fazendo o curso de especialização em Saberes e práticas na disciplina de português e matemática das séries iniciais do ensino fundamental e 8% têm a pretensão de fazer uma especialização em história e 8% em nutrição esportiva (GRÁFICO 15).

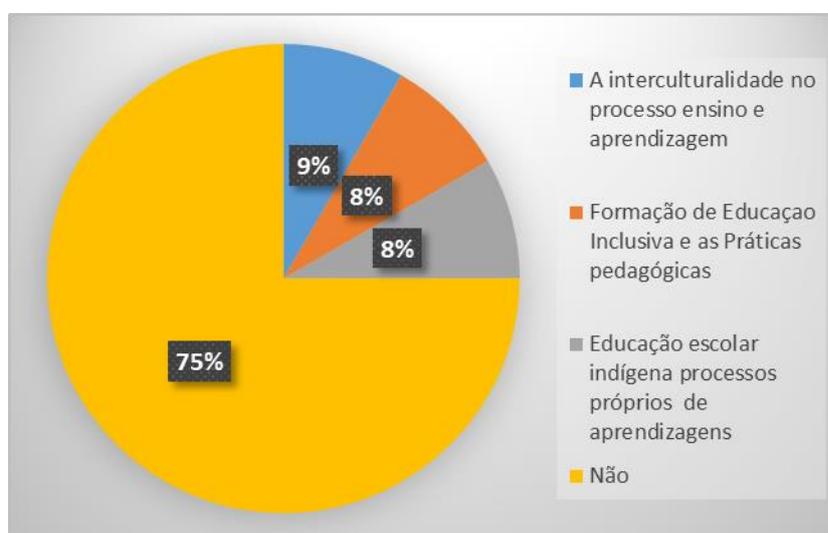
Existem inúmeros fatores que se somam para que os professores sateré-mawé não estejam em outros cursos após a graduação, como: falta de interesse, falta de informação, sem o domínio das tecnologias, poucos recursos, logística, tempo, fator cultural etc. Estácio (2014) diz que existem outros mais importantes imprescindíveis “aos homens e as mulheres [...] que devem ter condições, antes de tudo, para alimenta-se, ter moradia e vestir-se”. Os professores indígenas que estão fazendo cursos após a graduação, estão focados em aperfeiçoar suas metodologias nas áreas de humanas e exatas, com objetivo de proporcionar aos alunos indígenas o domínio da língua portuguesa e da matemática. Da mesma forma, existem professores sateré-mawé que almejam fazer cursos específicos na área de atuação, a exemplo da especialização em história, outros querem aprender técnicas de como cuidar do corpo e utilizar o alimento para promover saúde e bem-estar, exemplo, da especialização em nutrição esportiva.

A maioria dos professores sateré-mawé não fizeram ou não estão fazendo cursos de especialização por vários fatores: primeiro, porque sua única renda é destinada para o sustento

da família, então, pagar um curso particular, compromete a alimentação e os compromissos com a casa; segundo, são professores contratados, com uma única carga, que não tem apoio da escola e nem da secretaria municipal e estadual, como são serviço prestado (não efetivo), não pode se ausentar da sala de aula, tendo que escolher entre o trabalho e estudo. Os professores indígenas que estão fazendo especialização são os efetivos ou são os professores de duas cargas, que precisam e têm condições de estarem nos finais de semana na cidade para assistirem as aulas.

Apesar das dificuldades de acesso identifica-se professores sateré-mawé que tiveram acesso a algum tipo de formação em educação escolar indígena:

Gráfico 16. Formação continuada sobre educação escolar indígena



Fonte: Souza, 2023.

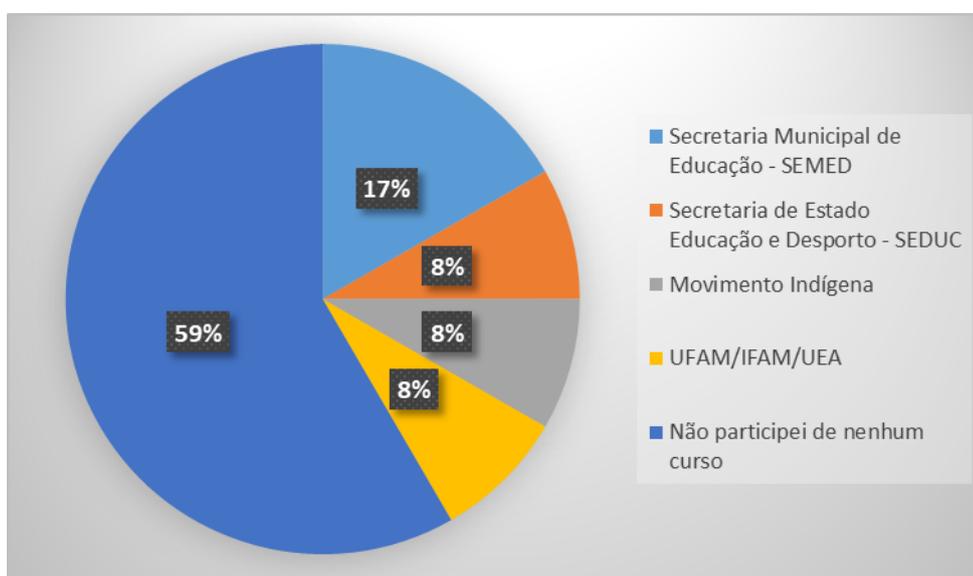
Enfatizou-se que 75% dos professores indígenas sateré-mawé lotados na escola da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá não tiveram formação continuada sobre a temática de educação escolar indígena, 9% tiveram formação em interculturalidade no processo ensino-aprendizagem, 8% tiveram formação em educação inclusiva e as práticas pedagógicas e 8% tiveram formação em educação escolar indígena processos próprios de aprendizagens (GRÁFICO 16).

Na questão de formação continuada em educação escolar indígena, existe uma lacuna que precisa ser preenchida. Tavares (2021) afirmar que a luta pela autonomia de um sistema de ensino específico e diferenciado “é que os professores indígenas reivindicam a formação de professores ao nível superior para fortalecer a resistência cultural de escolas indígenas com

peçoal qualificado”. Portanto, os professores indígenas, em contexto de aldeia e território indígena, precisam participar de cursos de formação em educação escolar indígena.

Geralmente, não são todos os professores indígenas que participam dos processos de formação continuada. A escola e as secretarias municipal/estadual adotam o seguinte sistema: ou os professores indígenas ministram aulas aos alunos na aldeia, ou participam dos cursos de formação. Logo, alguns professores indígenas são escolhidos e indicados pela coordenação da escola para se ausentarem da sala de aula para participarem e, posteriormente, repassarem as informações para os demais colegas, assim, constata-se que a maioria não participa ou não participaram de cursos de formação na temática da educação escolar indígena.

Gráfico 17. Cursos que participou foram promovidos por quais instituições?

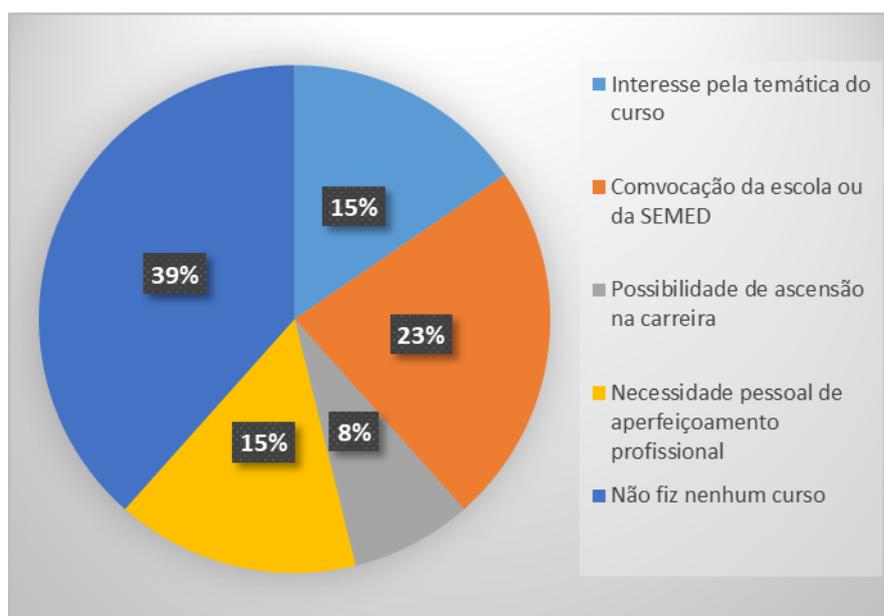


Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 17 mostra que 59% dos professores sateré-mawé não participaram de nenhum curso, 17% participaram de cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Barreirinha – SEMED/BAE, 8% participaram de cursos promovidos pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM, 8% participaram de cursos promovidos pelo movimento indígena e 8% participaram de cursos promovidos por instituições como UFAM/IFAM/UEA. Percebe-se que o esforço das instituições de educação do município, estado, indígenas, institutos e universidades em oferecer cursos de capacitação, aperfeiçoamento e qualificação aos professores indígenas da escola indígena. Assim, também precisa-se criar propostas viáveis que possam incluir e atender a maioria dos professores indígenas sem exceção, mudando, desta forma, esse quadro e garantindo a valorização dos profissionais indígenas.

Uma das questões que fazem parte da profissão de professor são os cursos de formação, que resultam em atualização das informações, aperfeiçoamento das metodologias aplicadas em sala de aula e produção de novos conhecimentos. A partir do contexto das escolas indígenas e da educação escolar indígena, procurou-se entender os motivos, que determinou, favoreceu os professores sateré-mawé a participarem de cursos de formação continuada nos últimos cinco anos. Obteve-se a seguinte resposta:

Gráfico 18. Cursos de formação continuada nos últimos 5 anos.



Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 18 mostra que 39% dos professores indígenas fizeram o curso pelo interesse na temática, 23% fizeram somente porque foram convocados pela escola ou SEMED de Barreirinha/AM, 15% responderam que não fizeram nenhum tipo de curso, 15% fizeram pela necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional e 8% fizeram o curso pela possibilidade de ascensão social. Diferente dos professores indígenas que, nos últimos cinco, não fizeram nenhum curso, existem professores indígenas buscaram por conta própria ou sendo indicado pela escola indígena estratégias para se capacitarem e melhorarem o seu desempenho na escola e na sala de aula, visando o atendimento de qualidade ao aluno indígena.

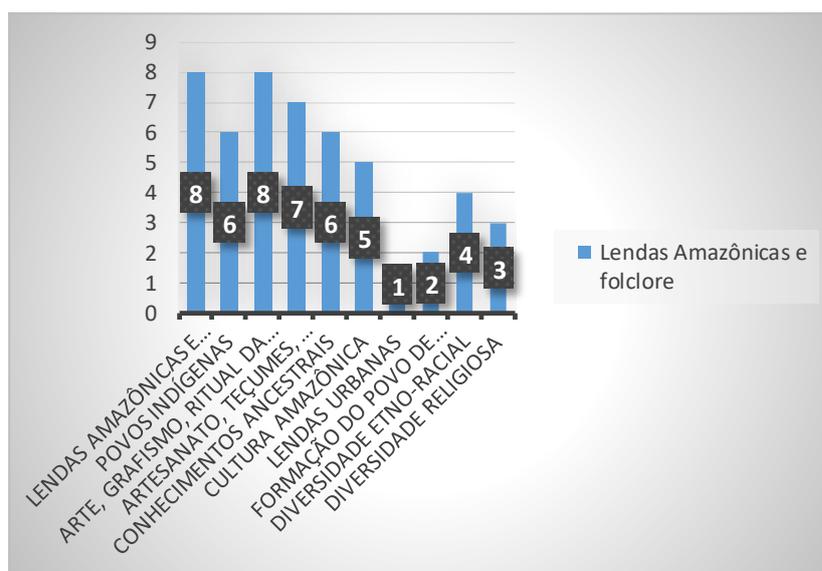
A maioria faz os cursos de formação continuada a partir do tema, que tem relação direta com as disciplinas que ministram na escola da aldeia. Outros professores indígenas são convidados a participarem representando a escola e a indicação é feita pelo coordenador local, logo, o convite não é direcionado a todos os professores, somente para alguns, que fazem

parte de projetos subsequentes de um ano para o outro. Tem professores que declararam que não fazem e nem ingressam em nenhum curso de formação continuada, estão apenas focados na sala de aula. Mas existem professores indígenas que acreditam que o curso de formação continuada pode contribuir com o aperfeiçoamento da profissão, semelhante aos professores que pensam na progressão e que são motivados a fazerem um curso de formação, visando ascensão social, melhores salários, alcançar o nível mais elevado no exercício do magistério indígena.

4.4.4.4 Escola/Sala de aula.

Sabe-se que as licenciaturas indígenas são laboratórios para criar e testar metodologias de acordo com o contexto indígena. Os professores indígenas em certas situações devem adaptar as disciplinas para oferecer um ensino de qualidade. Assim, identificou-se temas trabalhados com as crianças indígenas, pois, além da criatividade, o professor sateré-mawé precisa internalizar e problematizar questões da aldeia e do território indígena.

Gráfico 19. Temas trabalhados com as crianças indígenas em sala de aula.

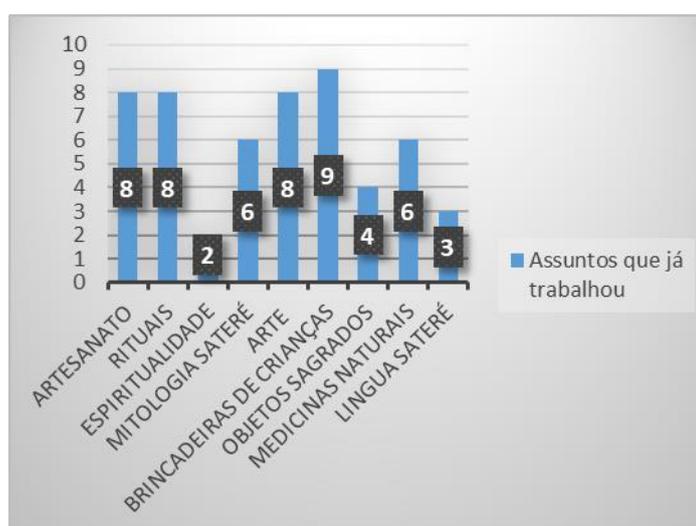


Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 19 mostra que 08 professores sateré-mawé trabalharam em sala de aula as histórias ancestrais amazônicas e o folclore; 08 trabalharam arte grafismo e o ritual da tucandeira; 07 trabalharam o artesanato, teçumes e cestarias; 06 trabalharam conhecimentos

ancestrais; 06 trabalharam povos indígenas; 05 trabalharam cultura amazônica; 04 trabalharam diversidade etno-racial; 03 trabalharam diversidade religiosa; 02 trabalharam a formação do povo de barreirinha e 01 trabalhou narrativas urbanas. Nesta questão sobre temas que trabalhou na sala de aula com os alunos indígenas, o professor sateré-mawé ficou livre para marcar os temas que trabalhou. Enfatiza-se que a abordagem dos temas realizadas pelos professores indígenas se projeta para reafirmação da etnia enquanto sujeitos protagonistas das próprias histórias, desconstruindo a narrativa do colonizador e os termos pejorativos que descaracterizam a realidade indígena.

Gráfico 20. Assuntos que já trabalhou na escola.



Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 20 mostra que 09 professores sateré-mawé já trabalharam em algum momento brincadeiras de crianças, 08 já trabalharam artesanato, 08 já trabalharam rituais, 08 já trabalharam arte, 06 já trabalharam mitologia sateré-mawé, 06 já trabalharam medicinas naturais, 04 já trabalharam objetos sagrados, 03 já trabalharam língua sateré-mawé e 02 já trabalharam espiritualidade. Nesta questão, os professores indígenas ficaram livre para marcarem uma ou mais respostas sobre os assuntos que já abordaram em sala de aula com os alunos indígenas. Destaca-se o assunto de brincadeiras de crianças pela maioria dos professores indígenas estarem ministrando aulas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que exige assuntos desta natureza para o público desta faixa etária.

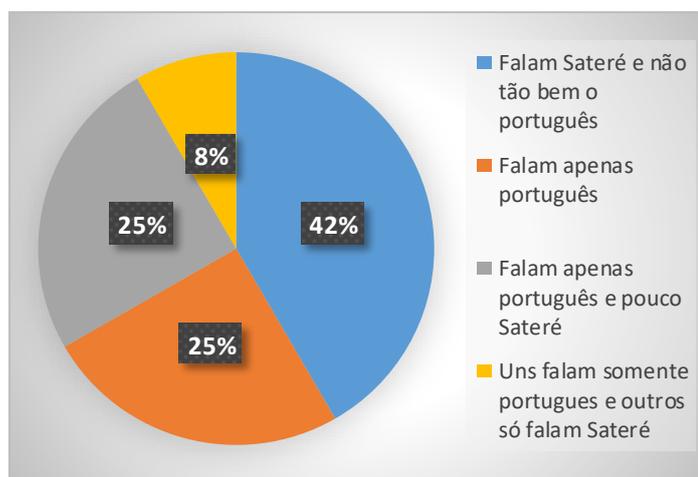
Gráfico 21. Atividades que já realizou.



Fonte: Souza, 2023.

O gráfico 21 mostra que 10 professores indígenas sateré-mawé já utilizaram a contação de história em sala de aula, 05 já realizaram trabalhos manuais, 05 já participaram de eventos externo a escola, 05 já fizeram visitas de campo, 04 já realizaram atividade com música/dança/pintura/teatro, 04 já participaram de festa na escola, 03 já realizaram entrevista e rodas de conversas, 02 já participaram ou realizaram atividade com documentários/filmes/podcast. Em se tratando de escola indígena em território indígena, a metodologia tradicional dos antigos sateré-mawé e dos povos indígenas em geral, a maioria dos professores fortalecem o ensino-aprendizagem dos alunos indígenas a partir de histórias do povo contada de forma oral.

Gráfico 22. Alunos indígenas bilíngues.



Fonte: Souza, 2023.

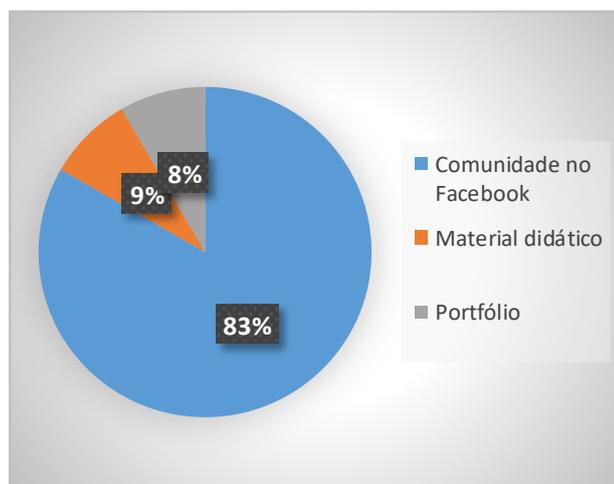
O Gráfico 22 mostra que 42% dos alunos indígenas são fluentes na língua sateré e têm dificuldades de compreender a língua portuguesa, 25% dos alunos indígenas, mesmo morando na aldeia, apenas compreendem algumas palavras na língua sateré, neste universo, ainda existem indígenas que falam somente a língua sateré-mawé e, ao mesmo tempo, existem alunos indígenas que somente sabem falar a língua portuguesa. A escola indígena da aldeia de Ponta Alegre é bilíngue, alternando entre a língua sateré-mawé e a língua portuguesa. Neste caso, o fato linguístico faz parte da prática pedagógica do professor indígena da aldeia.

Na escola de Ponta Alegre, que fica na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, a maioria fala a língua portuguesa. A citada escola atende alunos indígenas de aldeias adjacentes, onde se fala pouca língua portuguesa e mais a língua sateré.

Em particular, os alunos indígenas da aldeia de Ponta Alegre são fluentes na língua portuguesa, somente alguns falam a língua sateré-mawé. Teixeira (2005), em seu livro “Povo Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena”, registrou que, na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, 15,8% falavam sateré-mawé; 51,8%, falavam português e 36,8%, falavam ambas Sateré/Português). Percebemos, que depois da pesquisa de Teixeira (2005) até o presente momento os falantes da língua portuguesa continuam aumentando na aldeia de Ponta Alegre.

Na questão de divulgação dos trabalhos da escola identificou-se:

Gráfico 23. Escola e a visibilidade da etnia Sateré-Mawé.



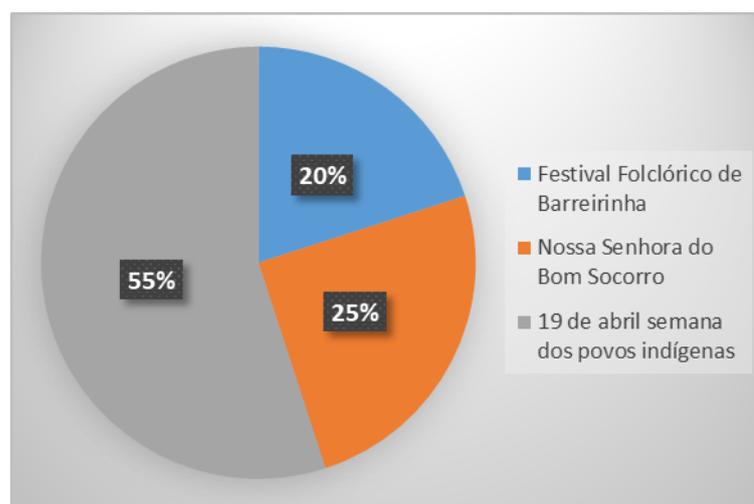
Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 23 mostra que 83% indicaram que a escola faz a divulgação dos trabalhos e temáticas voltada à visibilidade da etnia por meio da comunidade do Facebook, 9% indicaram por meio de materiais didáticos e 8% indicaram que feito por meio de portfólio. A partir da entrada em 2021-2022 da internet via satélite nas aldeias sateré-mawé, foi possível acessar as redes sociais, logo, a maioria dos professores indígenas destacaram que a escola indígena divulga os trabalhos usando a rede social Facebook com o nome “Professora Rosa Cabral”.

4.4.4.5 Sociabilidade

Os professores indígenas sateré-mawé, mesmo vivendo e trabalhando na aldeia no território indígena, participam de atividades, ações, programas, datas comemorativas no município de Barreirinha/AM. Além do envolvimento com as famílias indígenas da aldeia e os modos próprios de interação, socialização e comunicação, os professores indígenas circulam nas atividades da aldeia e cidade, com objetivo de exercerem o seu direito e sua cidadania. Hoje a internet consegue potencializar essa participação, com acesso às redes sociais a distância não é mais um obstáculo, os professores indígenas conseguem saber das notícias, interagir e participar de movimentos diversos em tempo real de seu interesse.

Gráfico 24. Festejos municipais que participa.

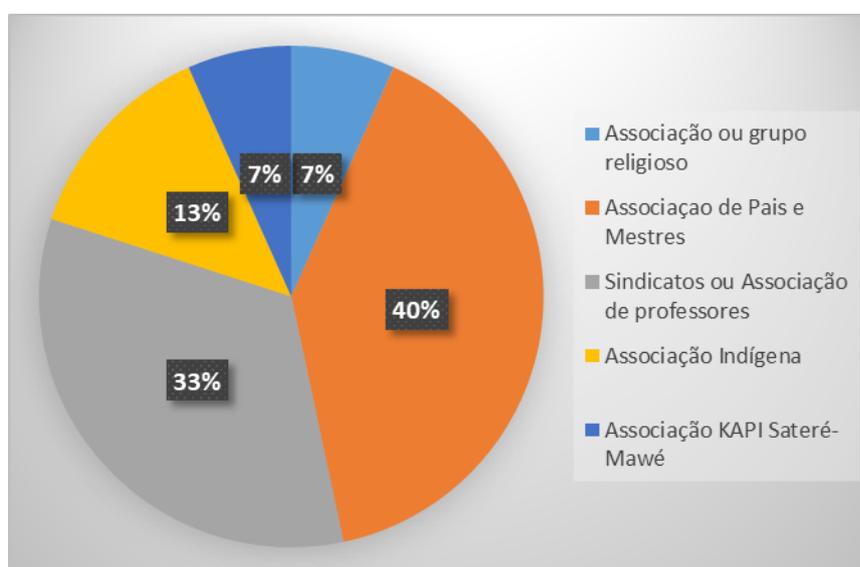


Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 24 mostra que 55% dos professores indígenas sateré-mawé participam do dia 19 de abril na semana dos povos indígenas realizada pelo município de Barreirinha/AM, 25% participam da festa religiosa de Nossa Senhora do Bom Socorro e 20% participam do Festival folclórico de Barreirinha/AM. Por se tratar de professores indígenas, a maioria declarou participar da semana dos povos indígenas, semana destinada a refletir sobre o papel dos povos de primeira nação, seus feitos, desafios, lutas e estratégias de proteção e reprodução de seus conhecimentos tradicionais.

Enquanto participantes de movimentos sociais, percebe-se:

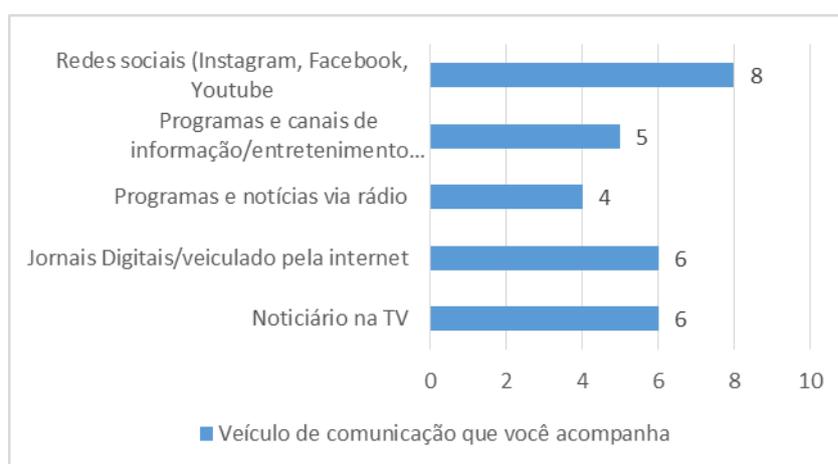
Gráfico 25. Participação em entidades ou associações.



Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 25 mostra que 40% dos professores indígenas participam da Associação de Pais e Mestres APMC da escola da aldeia, 33% participam dos Sindicatos ou Associação dos professores do município de Barreirinha/AM, 13% participam de associações indígenas, 7% participam de Associação ou grupos religiosos e 7% participam da Associação KAPI Sateré-Mawé. Identifica-se o envolvimento dos professores indígenas da aldeia em vários segmentos, que vão desde a educação, movimento religioso, de professores e as associações indígenas.

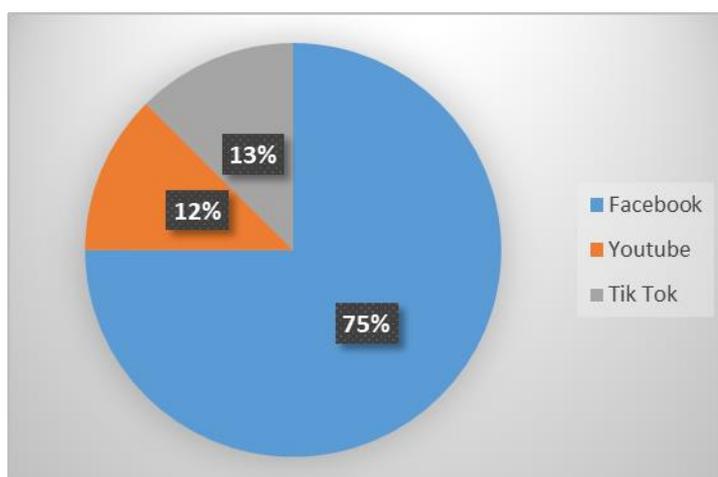
Gráfico 26. Veículo de comunicação que mais acompanha.



Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 26 mostra que 08 professores indígenas sateré-mawé acompanham mais as redes sociais (Instagram, Facebook, Youtube etc), 06 professores acompanham os jornais digitais/veiculado pela internet, 06 professores acompanham o noticiário na TV, 05 professores acompanham os programas e canais de informação/entretenimento e 04 professores acompanham os programas de notícias via rádio. Dois fatores contribuíram para o acesso às redes sociais, pelos professores da aldeia indígena, sendo a chegada luz para todos em meados de 2015 e a entrada da internet via satélite em 20221-2022 nas aldeias indígenas.

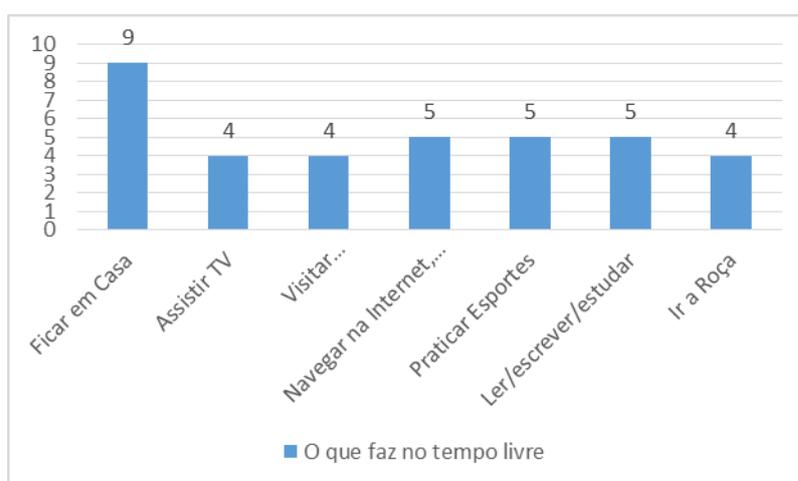
Gráfico 27. Rede social que acompanha e obtém notícias.



Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 27 mostrou que 75% acompanham mais o facebook e de onde obtém as notícias, 13% acompanham o Tik Tok e 12% acompanham o Youtube. Desta maneira, considera-se o facebook a porta de entrada e de contato também com o contexto urbano, lugar que funciona como vitrine que informa e apresenta o mundo externo.

Gráfico 28. O que faz no tempo livre.



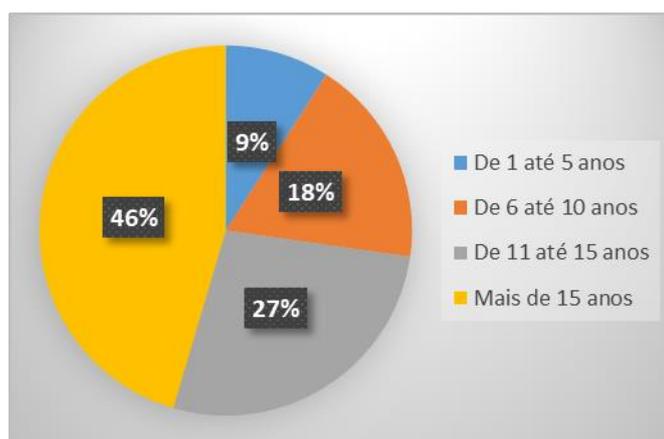
Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 28 mostra que 09 professores indígenas sateré-mawé gosta de ficar em casa no tempo livre, 05 gostam de navegar na internet, 05 gostam de praticar esporte, 05 gostam de ler/escrever/estudar, 04 gostam de assistir TV, 04 gostam de visitar amigos e familiares e 04 gostam de ir à roça. O sentido de ficar em casa tem relação com o estar com a

família, ficar perto dos filhos(a), maridos, esposas, com os pais. Mas também existem professores indígenas que, no tempo livre, estão nos roçados em seus sítios próximos da aldeia.

4.4.4.6 Trabalho

Gráfico 29. Tempo de serviço no magistério.



Fonte: Souza, 2023.

O gráfico 29 mostra que 46% dos professores indígenas sateré-mawé exercem a mais de 15 anos no magistério indígena, 27% têm de 11 até 15 anos, 18% têm de 06 até 10 anos e 9% têm de 1 até 05 anos. Os professores indígenas com mais de 15 anos de docência são filhos da aldeia de Ponta Alegre, que foram para a cidade concluir seus estudos e retornaram para assumir a sala de aula e fortalecer o magistério indígena.

Gráfico 30. Complementa o salário de professor(a) desempenhando outras atividades.



Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 30 mostra que 83% não complementam o salário com outras atividades, 9% complementam na área da educação e 8% complementam com vendas de alimentos. Existem professores que vivem apenas de uma carga, sendo suficiente para sustentar a família. Existem professores que têm o salário de professor e mais a renda do pequeno comércio de gênero alimentícios. E existem professores com duas cargas, uma pelo município e outra pelo estado, fora os professores que têm cargos comissionados.

Gráfico 31. Jornada de trabalho semanal



Fonte: Souza, 2023.

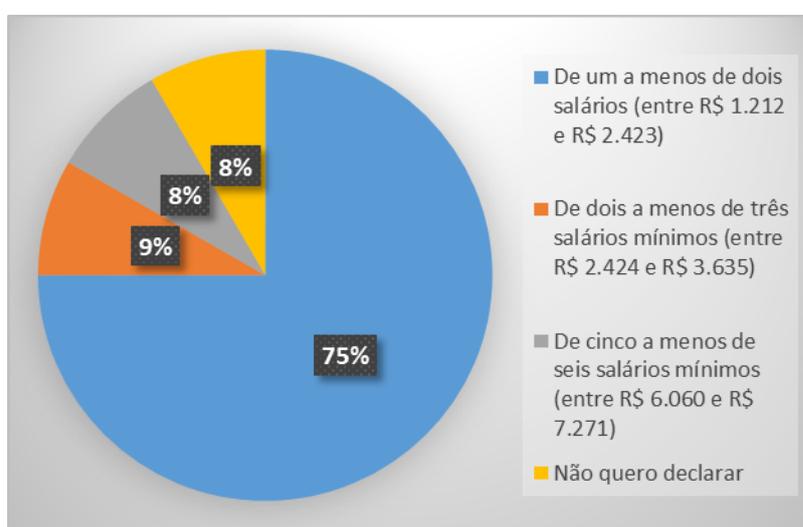
O Gráfico 31 mostra que 92% dos professores indígenas têm até 20 horas semanais e 8% têm 40 horas semanais. Neste caso, os professores contratados são a maioria com apenas

uma carga, sendo a minoria com duas cargas, duas cargas do município ou uma carga municipal e uma estadual.

4.4.4.7 Renda Familiar

A valorização do profissional é muito importante para o desempenho em âmbito escolar na aldeia. Por conseguinte, buscou-se compreender como se distribui a renda do professor indígena e quais são suas prioridades, motivação e bem-estar. E na maioria das respostas, identifica-se o fator família como prioridade na questão da distribuição da renda família, o destino da renda sempre é compartilhada com seus iguais nos afazer, sustento e compromisso com a casa e cônjuge.

Gráfico 32. Renda mensal.

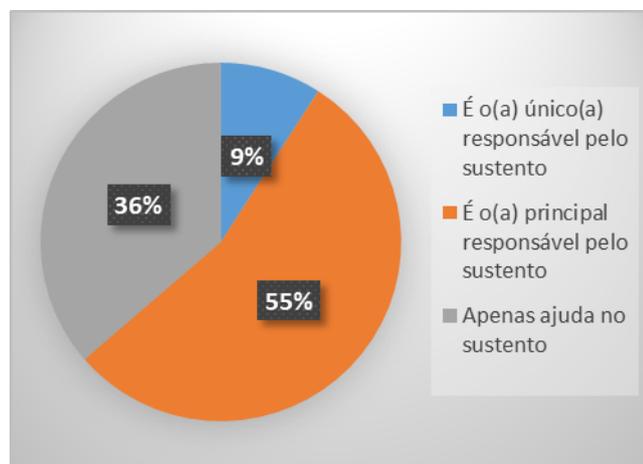


Fonte: Souza, 2023.

O gráfico 32 mostra que 75% dos professores indígenas têm o salário de um a metade de dois salário-mínimo, 9% de dois a menos de três salários-mínimos e 8% de cinco a menos de seis salários-mínimos, 8% não declararam o salário. Respectivamente, a maioria dos professores indígenas são contratados temporariamente, então, recebem uma carga que se enquadram no universo dos 75%. Existem professores que têm uma cadeira efetiva e uma de contrato temporário municipal ou estadual, logo, se encaixam nos 9%. No questionário, também existiram professores que não declaram o valor de seus salários e podem estar recebendo até três cargas, dois municipais e uma estadual, trabalhando de manhã, tarde e noite

e, por último, existem professores que são funcionários do município e do estado, o que lhe garante um salário maior de cinco a menos, enquadrados no 8%.

Gráfico 33. Sustento da casa e da família.



Fonte: Souza, 2023.

O Gráfico 33 mostra que 55% dos professores indígenas sateré-mawé são os principais responsáveis pelo sustento da família, 36% apenas ajudam no sustento da família e 9% são os únicos responsáveis pelo sustento da família. Desta maneira, a maioria são chefe de famílias (tanto do sexo masculino e feminino), responsáveis pela união dos membros, que obrigatoriamente usam a renda para manter a família, as esposas, maridos, filhos e parentes. Existem professores indígenas, que são solteiros ou casados, que ainda moram na casa dos pais e apenas ajudam nos sustentos da família, mas o seu salário não é a única fonte de renda da casa, em muitos casos, o sustento da família é compartilhada os pais que são aposentados. Porém, existem professores indígenas que moram em casa própria, nos sítios, que são os únicos a trabalhar e o salário é exclusivamente para sustentar à família.

Os dados tabulados nos gráficos anteriores nos revelam o campo de nossa pesquisa, o território indígena estudado, delimitado como o social da aldeia de Ponta Alegre, especificamente o contexto atual dos Sateré-Mawé. Assim, para a nossa pesquisa foi importante entender como se deu o avanço dos profissionais indígenas sateré-mawé nos níveis de ensino básico ao ensino superior e sua reinvenção e atuação em sala de aula da aldeia. Compreender os vários obstáculos superados pelos Sateré-Mawé, como a logística, mobilidade, língua, cultura, costume, uso das tecnologias digitais para uma comunicação igual com a sociedade não indígena. E, ao mesmo tempo, identificamos a busca dos professores e alunos indígenas por formação escolar, bem como o seu protagonismo no magistério indígena, tanto na rede municipal e estadual de educação. Portanto, os dados dos gráficos nos

trouxeram informações que colaboraram com a discussão de nossa pesquisa e pode, a partir de agora, ser mais uma ferramenta científica para fortalecer a educação escolar indígena e contribuir com a luta dos professores indígenas sateré-mawé, que estão trabalhando para conquistar na prática (na realidade) a categoria de “professor indígena”, que já é amparado pela legislação vigente da educação escolar indígena, substituindo o título de professores rurais expressos em seus contratos temporários, trabalhando nas aldeias indígenas e, assim, usufruírem de seus direitos e deveres com condições e garantia de formação no exercício do magistério indígena.

4.5 Língua sateré-mawé e seus desdobramentos ¹¹¹

A língua sateré-mawé faz parte da família linguística “Mawé” do tronco “Tupi” (PEREIRA, 1954). Para fundamentamos a pesquisa recorreremos as histórias sateré-mawé de Uggé (1991), do vocabulário etnográfico dos Sateré-Mawé, de Pereira (1954), ao censo sócio-demográfico, de Teixeira (2005) e ao estudo fonológico dos sateré-mawé organizadas por Silva (2005), ao levantamento lexical dos sateré-mawé, de Ribeiro (2010), à gramática lexical sateré-mawé, de Miquiles e Castro (2022) e das análises linguísticas/interpretação textual, de Simas, Albuquerque e Souza (2024), para, assim, compreendermos os fatores históricos que colaboraram para o avanço da língua portuguesa nas aldeias sateré-mawé. Portanto, a língua materna sateré-mawé é importantíssima, primordial, imprescindível na interpretação do contexto social do povo, neste caso, a língua materna sateré-mawé não pode ser substituída por outro idioma, pois é por meio dela que os indígenas projetam suas culturas, tradições, especificidades, experiências, o sentimento de pertencimento étnico e os conhecimentos sobre o território indígena.

4.5.1 Fatores que impactaram negativamente a cultura e a língua sateré-mawé

A maioria dos povos indígenas sofreram imposições de culturas estranhas e externas, pressões que resultaram em violências físicas, simbólicas e até dizimação de aldeias indígenas. Deste o contato os povos indígenas e os seus conhecimentos tradicionais foram desconsiderados, taxados de primitivos, obsoletos e ultrapassados, “no projeto de morte da

¹¹¹ O tópico 4.5 – “Língua sateré-mawé e seus desdobramentos”, se fundamenta no livro de SIMAS, Hellen Cristina Picanço; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; Souza, Josias Ferreira de Souza. O português intercultural sateré-mawé: definição, características e propostas de atividades de análises linguísticas e de interpretação textual. Campinas – SP: Pontes Editores, 2024.

modernidade/colonialidade, desde o ano de 1492” (DIAS; ABREU, 2019, p. 08). O projeto indígena executado em território indígena e compartilhado com seus iguais, a partir do contato entrou em conflito com o projeto de morte ocidental, sendo que “a colonialidade repreendeu outras formas de produção de conhecimentos não-europeia, negando o legado intelectual, histórico de povos indígenas e africanos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20). Nesse contexto, o conhecimento ocidental se mostrava a única alternativa a acelerar o avanço das civilidades¹¹² das sociedades indígenas, o projeto de morte, vendia a ideia de que os indígenas eram grupos nômades, primitivos, atrasados, sem tecnologias sofisticadas, animais selvagens.

A partir deste contexto histórico, a pedagogia decolonial oferece novas narrativas, novas propostas de diálogos, que evidenciam o protagonismo indígena, a trajetória histórica e local para o fortalecimento da cultura indígena. Segundo Neto e Streck (2019), a partir da “pedagogia decolonial”, se percebe o epistemicídio na história indígena, a trajetória de mais de 500 anos de opressão e desumanização, por isso que permanece até hoje os preconceitos sobre as etnias indígenas e as tentativas de inferiorizar a população indígena. Por isso, a pedagogia decolonial discute temas atuais sobre as populações indígenas e mostra alternativas de reparação com o intuito de minimizar as consequências de uma sociedade que nasceu de uma matriz colonial.

A pedagogia decolonial é um conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária. (NETO; STRECK, 2019, p. 209).

A pedagogia decolonial discute o encontro da cultura ocidental e ameríndia, que desencadeou uma série de conflitos e extermínios das culturas indígenas, sob o véis do conceito de sociedade ocidental e mundo europeu. Weigel (2015) enfatiza o avanço da cultura ocidental e a inferiorização de povos subalternos, motivada pela economia. Nas estratégias da globalização, forjaram um novo modelo de sociedade onde “iríamos todos perdendo o rosto próprio, à medida que nos tornamos cada vez mais ocidentalizados e cosmopolitas, submetidos às imposições econômicas, políticas e culturais do grande capital transnacional.”

¹¹²Civilidade - Mais uma vez aparece com a proposta de idealização de uma sociedade sofisticada, culta e higienizada. A estratégia foi transformar os indígenas em pessoas diferentes do que eram etnicamente, isso significava uma tática de guerra, que pressionava os povos subalternos a adquirirem hábitos ocidentais/europeus. Tal ação eram motivados pela ganância e pela exploração de pedras preciosas, madeira e a fauna e flora. A riqueza encontrada em terras indígenas desencadeou uma série de ordens unilaterais que afetava o relacionamento intertribal no território.

(WEIGEL 2015, p. 44). “A população indígena a partir do contato teve que se adaptar abruptamente de qualquer jeito e forçadamente. Assim como aconteceu com os demais ameríndios, o povo Sateré-Mawé também foi alvo desse processo.” (SOUZA, 2021, p. 61). Portanto, dizimar aldeias indígenas, populações indígenas representou o desaparecimento de línguas nativas, dos idiomas das etnias, desestruturando os conhecimentos nativos. Esse episódio, na história brasileira, se configurava como epistemicídio indígena, como consequências a maioria dos povos indígenas perdeu suas referências e outras desapareceram permanentemente.

A cultura ocidental-europeia defendia a transição dos indígenas selvagens a indígenas civilizados. “Ao contrário das civilizações pré-colombianas, a europeia não tolerou a pluralidade étnica, forçando a homogeneização cultural da população autóctone” (WEIGEL, 1995, p. 42). Pensava-se que a modernidade¹¹³ fosse o ápice da mudança nativa, que a população indígena deveria incorporar ciências do velho mundo, deixando seus conhecimentos atrasados e arcaicos, substituindo pelos saberes ocidentais higienizados. Desafiaram a memória e o saber ancestral, forjaram um ambiente propício a continuação da lógica opressiva da modernidade, mudando os referenciais indígenas, a cultura, proibindo o idioma local, forçando o indígena a reaprender hábitos e costumes alheios a sua realidade.

A colonização apostava na desorganização dos povos indígenas para tomar posse das terras indígenas. O avanço do projeto civilizatório e de dominação tinha como estratégia repressão das populações indígenas de acordo com as leis da cultura ocidental/europeia, sem a chance de compreenderem de fato os códigos do velho mundo. Por último, a mais severa e grave violação foi a proibição da língua nativa entre os nativos, instituindo o auge de uma dominação que pretendia calar e sepultar os saberes ancestrais indígenas.

Em particular, Lorenz (1991) relata que o epistemicídio indígena aconteceu nas terras indígenas Andirá-Marau/AM, silenciosamente, nas primeiras escolas não indígenas trazidas pelos militares, por meio do SPI em 1910 e mantidas pela FUNAI, a partir de 1967. As consequências do epistemicídio foram: perdas culturais, identidades, que começaram a se mesclar com a população não indígenas de centros urbanos, a exemplo da cidade de Barreirinha/AM; a preferência da maioria da juventude indígena da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá pela língua portuguesa. O epistemicídio indígena continuou, na década de 80, contra o Sateré-Mawé, em tentativas de dividir a terra indígena Andirá-Maraú/AM com rumores da construção de uma estrada que ligaria Maués, no Amazonas, à Itaitubá no Pará; da

¹¹³ Aqui, a modernidade tem o sentido de destruir o imaginário do outro, inviabilizando e subalternizando povos não europeus. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

invasão da Empresa Francesa Elf Aquitaine (1981-1982), facilitada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com o objetivo de realizar a prospecção de petróleo na Terra Indígena Andirá-Maraú/AM (LORENZ, 1991).

Portanto, contra o “epistemicídio indígena” apoiadas pelas propostas anti-indígenas, fomentada pelo Estado Brasileiro, as aldeias indígenas sateré-mawé mantem o uso da “língua materna” no território indígena, fortalecendo assim os conhecimentos tradicionais, os saberes dos anciões e a educação indígena sateré-mawé. A pesquisa, diante deste contexto intercultural, evidencia a proposta de reparação histórica para a continuidade da cultura sateré-mawé. Então, é importante o uso da língua na aldeia, a existência da disciplina de língua materna, a discussão da interculturalidade, sendo a língua sateré-mawé e a língua portuguesa presente na aldeia de Ponta Alegre, ambas como expressão e fortalecimento da identidade indígena.

4.5.2. Língua escrita sateré-mawé na escola da aldeia

Em 1988, estudantes indígenas sateré-mawé, em processo de formação na escola indígena São Pedro - EISP¹¹⁴, registram diversas histórias do povo¹¹⁵ escrita na língua sateré-mawé. Essas histórias estão organizadas no livro “As bonitas histórias Sateré-Maué” do Pe. Enrique Uggé foram contadas de forma oral pelos anciões da aldeia e escrita pelos alunos indígenas (UGGÉ, 1991). Todas trazem uma lição de moral implícita nas entrelinhas da narrativa, que no final apresenta um desenho ilustrativo em preto e branco feito pelos alunos sateré-mawé. Logo, esta pesquisa como exemplo compartilha a história do Aria Wa’at/O grande fogo, que explica a origem do fogo, do grande fogo, suas consequências e o início dos problemas sociais da aldeia e do mundo, decorrente da desobediência, do roubo e furtos (UGGÉ, 1991).

Na íntegra, descrevemos a história na versão da língua sateré-mawé e traduzido para a língua portuguesa:

¹¹⁴ EISP – Escola Indígena São Pedro é uma escola criada em 1988 e coordenada pela Diocese de Parintins/AM por mais de 34 anos. Sendo um centro educacional localizado na Terra Indígena Andirá/Maraú/AM, para atender estudantes indígenas do território indígena. Desde a fundação, o primeiro formato, é de uma escola agrícola, evangelizadora, que sempre incentivou a plantação e a garantia de uma educação regular. Hoje, mesmo funcionando em segundo plano a questão agrícola, a evangelização ainda funciona em primeiro plano, seguido do ensino regular da rede municipal e estadual.

¹¹⁵ Histórias Sateré-Mawé: Waraná Etiat Mienoi/História do Guaraná, Hywi Wato/História do Gavião Real, Moi Wato/História da Cobra Grande, Watyama/História da Tucandeira, Mani Etiat Mienoi/História da Mandioca, Puratim/História do Porantim, Y’y Wato/História do Grande Rio e Aria Wa’at/História do Grande Fogo.

Aria Wa'at
Origem do Fogo

1- Aria wa'at mi'i ti mi'i (Paraíso) pe toine'en aria wat mi'i so nimo iwemaharap toine'en penem'a sa'awy so imiariru wemaharap mo.

1- Aria wat morava no (Paraíso) antigamente ele tinha um brinquedo, o primeiro fuso, que deu para o seu neto brincar.

2 - Mi'i ti menhe pe ha'a wy mi'i pe tirayn aria as'awy toine'en (Paraíso) peté menhe piat iwemi'u kaat iweran turan so aito poke'i tuut rayn, iwemaharap so ikahu kahato tomiariru piat iminhum penem'ã sa'awy ihay se raso.

2 - Aria wat teve início no paraíso, neste lugar procurava sua comida sozinho, quando veio o ladrão e roubou o brinquedo que ele tinha dado ao seu neto.

3 - Mi'i so aitó poke'i tero'ok tayn iwemi'u kaat turan to yat pe are (Paraíso) pe pararak tututupa rak pararak tututu eso aria tesyat rayn hawyi so Toirowaha auka erayn uhesyat rayn nyti'e tomiariru pe totorayn eremahaha'o en, aria wo so tuwemi'u kaat.

3- O ladrão roubou o brinquedo do neto do Aria wat quando ele estava procurando comida. Aria wat disse ao seu neto pararak tututuparak porque ele estava com fome. Pode brincar ai quando vou procurar comida no paraíso.

4 - Mi'i iwemi'u kaat turayn so tuut rayn aito poke'i, mi'i hawyi are mahara rayn uito wy'e, yt ere kosap tei'o uhemiariru kapé e, aito poke'i wyti en'e. Mi'i hawyi toi uhu uhu rayn iwemaharap uhu meiko'wo tuut uhu meiko'wo tuut uhu meiko'wo tuut saké só totaat ero pun erayn totaat eropun.

4 - Quando ele estava procurando comida encontrou o ladrão. Aria wat, disse para o ladrão não ficar perto do neto dele, pois ele era um ladrão. Mas, o ladrão estava interessando no fuso, no brinquedo, esperando a oportunidade de furtar. Conseguí, pegou e correu.

5 - Mi'i hawyi so atu'u rayn e, mi'i hawayi mekerayn ewemaharap ase'i, ata'aipok mi'i so kawyi so kowo'i irayn tuwemi'u kat aria wo tuwemi'u kaat.

5 - Aria wat disse vou comer ele (o ladrão). Mas o ladrão voltou e devolveu o brinquedo. E Aria wat começou a procurar comida novamente.

6 - Menhu ran so toteropun irayn uiwemaharap aito poke'i teropun, mi'i hawyi so aria atu'u rayn koituwye, koituwye ti aru atu'u rokine waure are, tokosap tayn ti wo'oky'e hap mi'i hawyi sotepue tupana, tupana raso aito poke'i.

6 - O ladrão novamente levou o brinquedo. Aria wat foi atrás do ladrão com o pensamento de comer o ladrão. O ladrão era o santo.

7 - Mi'i hawyi y'y pé ta'at ma'ato só tokosap hupi aria mi'i rokine yahin wato tutunung tokosap hupi, ui'u ti'i tu te'etu aikotã me aikotã me so tohã'ag ianam Jok pu'o pun'en mi'i pote so po'og aria iwato.

7 - O ladrão caiu no rio, mas Aria wat também atravessou o rio. O ladrão correu pelo deserto, mas Aria wat também atravessou o deserto. De todo o jeito o ladrão tentou se defender, entrou na mata (mato feio) e o fogo ardia mais ainda.

8 - Mi'i hawyi so ariayp ka'a pe te'eke ariayp ka'a peso, aria tu'u rayn tupana rokine aito poke'i ha'awyi pyiti rayn toine'en aito poke'i mokero hat eipusupu'o raku'e (ladrão) erat mi'i pe aito poke'i pé.

8 - Depois o ladrão entrou no buraco de pau, lá que o fogo começou a comer o santo, foi a origem do ladrão e do roubo.

9 - Ha'awy pyi te mekewat toine'en mi'i netap sa'awy pyi wewo'o toi aikotã aikotã ha'awy pyi, mi'i isaiké pyno inug mi'i tã towepy'apyi ne'i yt ehamuat'i.

9 – Desde o início foi assim, os problemas aconteceram no início, as consequências nós estamos enfrentando hoje. Mas o que acontece hoje, vieram desde o início das coisas.

10 – Mi'i hawyi so tupana aria tu'u rayn aito poke'i ehap mi'i tat a'so mi'i tat aso kare'at pé aiywot piat ai mon mã te'ran hap (hora) aria wat tat aso ai'u tu'u une erat hary nimo pywo yn som mesuwat rotiat toine'e eturan pot tupana rokine ta'atumeput rokine tutu'urat mi'i topono poren aito ai'u tu'u nerat meke waat aria etiat.

10 – Ai o fogo comeu o santo ladrão, este mesmo fogo um dia vai nos acabar, disse a vovó. Não sei se é verdade. Se santo que era santo, o fogo comeu, quando ele esteve no mundo, sendo filho dele, por isso, fala-se sobre a história do fogo.

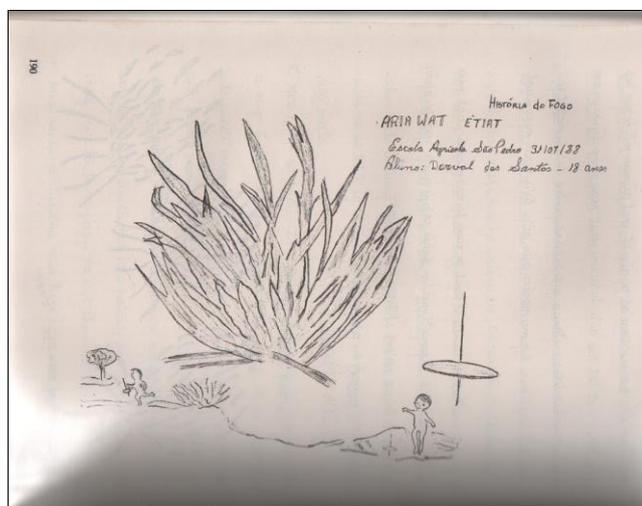
11 – Mi'i ti miotesom toine'en toyat raso toine'en aria waat meke kaite, itotepyi te tupana iywã'in ãnhu pepyi ete ipot pa'ap ãn hu pepyi tu we ra'am itotepyi so toin yne.

11- Este existe até hoje na sua residência Aria wat, depois foi removido nas alturas, onde existe tudo.

(UGGÉ, 1991).

(Tradução: Leonardo Miquiles)

Figura 23. Aria Wato/O grande fogo.



Fonte: (UGGÉ, 1991, p. 187-190)

O Elson Miquiles, que estudou 1988, na escola indígena da EISP, registra a história e a memória do povo Sateré-Mawé, contando a história do grande fogo¹¹⁶ (FIGURA 23). O estudante indígena escreve para lembrar, compartilhar, reproduzir, transmitir às novas gerações os ensinamentos dos anciões e faz utilizando a escrita da língua sateré-mawé. Ribeiro (2005) destaca que “os sons e respectiva grafia não foram descritos seguindo uma sistematização científica, contudo esse trabalho apresenta um conhecimento da língua porque os textos foram escritos por falantes nativos da língua” (RIBEIRO, 2010, p. 38). Diante disso,

¹¹⁶ Desenho do estudante Dorval dos Santos, em 1988, retirado do livro “As bonitas histórias do Sateré-Mawé”, organizado pelo Pe. Enrique Uggé, em 1991.

adotaram a presente metodologia com objetivo de valorizar a língua sateré-mawé nas aldeias do Rio Andirá e Maraú.

Aria wa'at foi uma história narrada pela anciã haré¹¹⁷ Mariquinha da aldeia Vida Feliz do Rio Andirá. A história se projeta em um lugar chamado Nosokén¹¹⁸, onde os animais falavam e tinham corpo humano, eram iguais aos homens. Neste lugar e tempo, não havia diferença entre homem, plantas e animais. Logo, haré Mariquinha, no seu tempo, foi a fonte das inúmeras histórias sateré-mawé, uma liderança, materna que valorizava os conhecimentos milenares do povo.

A língua escrita sateré-mawé, a exemplo dos trabalhos da EISP, faz parte da didática dos professores indígenas conhecidos “puruwei(ras)” da escola indígena da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá. Teixeira (2005) confirma que “a língua (ou as línguas) utilizada pelo povo assume um papel central no processo de aprendizagem e na construção da identidade étnica” (TEIXEIRA, 2005, p. 92). Logo, as duas disciplinas, formas próprias de educar e língua indígena, atualmente, incentivam a fala e o uso da escrita sateré-mawé em sala de aula, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, nos dois turnos matutino e vespertino.

Vale lembrar que a escola indígena é a própria aldeia indígena, incluindo os espaços educativos, como os sítios, os roçados, os limites de caça e pesca, que mantém a economia dos territórios indígenas. O professor das crianças e dos jovens indígenas são os anciões, tuxauas, uma pessoa étnica com reputação aprovada pela coletividade indígena, responsável de aconselhar e manter a ordem da aldeia. Os seus materiais didáticos são o canto, a dança, o grafismo, que são compartilhados de forma oral por meio das histórias do povo.

A língua sateré-mawé tem particularidades que pertence apenas ao povo, uma junção do novo e antigo sateré (língua dos velhos). Ela pode ser cantada, falada e também representada por desenhos, grafismos estampados nas peneiras, nas luvas de tucandeira e no porantim. O sistema indígena sateré-mawé mantém no território indígena, a oralidade, a interpretação do grafismo, as informações da cultura e da identitárias étnica.

¹¹⁷ Anciã, vovó, idosa.

¹¹⁸ Referência de Paraíso aos Sateré-Mawé.

Figura 24. Simbólicas sagrados do Povo Sateré-Mawé



Fonte: Souza, 2023.

Na representação dos símbolos sagrados do povo Sateré-Mawé, temos a seguinte leitura: O círculo em formato de tribal em preto, significa a pintura original dos Sateré-Mawé feita da tinta de jenipapo e em formato de flecha; o guaraná, com fundo verde, se remete a mata e florestas, que significa origem, início, a história do povo; a luva da tucandeira, no fundo vermelho, lembra a tinta de urucum, principal cor do povo, expressando a festa sagrada, juventude e descobertas da vida adulta; o arco e a flechas, no fundo branco, indica tempos de paz, mas, também, se reporta as guerras, os combates, a defesa do território, a proteção das famílias; o porantim, no fundo marrom, enfatiza a riqueza do solo, as regras que o povo observa e segue, sob os cuidados e narrativas das antigas lideranças indígenas; por último, temos, no centro, as divisões com talas de tucum, mas que não se encontram, indicando as diferenças dos símbolos sagrados e sua unidade histórica (FIGURA 24).

No entanto, além da oralidade, da interpretação do grafismo, os Sateré-Mawé, a partir da cultura do não indígena, sob forte influência da língua portuguesa, imitou o sistema do branco, fazendo uso da escrita da língua¹¹⁹ sateré-mawé. Assim, a exemplo da história Aria wa'at/Grande fogo, escreve a tradição oral, o canto, a própria fala, as histórias, os símbolos e os significados dos grafismos. Usam os recursos da escrita para internalização dos conhecimentos, orientar as aldeias, produzir material bilíngue para as escolas indígenas e para registrar a memória do povo Sateré-Mawé.

¹¹⁹ Ribeiro (2010, p. 29-30) que realizou o levantamento lexical da língua sateré-mawé, destaca essa preocupação dos povos indígenas com a língua escrita: “A partir de tanto tempo de contato com uma sociedade marcadamente letrada, os indígenas compreenderam que precisavam ter o domínio da escrita para saírem da situação de desvantagem na qual foram inseridos historicamente. Essa questão interfere consideravelmente no que concerne ao uso da língua materna de cada etnia que ainda existe no Brasil [...] no contexto social desse grupo há evidências de políticas internas das lideranças, buscando formas de fortalecimento da cultura através de ações de projetos para a manutenção da identidade da etnia”.

O professor de língua materna sateré-mawé, escreve e ministra a disciplina de língua materna para alunos bilíngues e para alunos indígenas que falam a penas o português e tem vontade de aprender a própria língua indígena. A prática da escrita e da tradução, na escola indígena, manifesta o interesse de registrar a memória dos anciões, as atividades da escola, os rituais, os trabalhos comunitários, caracterizar a aldeia de hoje, bem como facilitar o aprendizado dos sistemas do não indígena (dos brancos) e a compreender a lógica do contexto urbano e suas estratégias de comunicação.

Figura 25. Aula de língua materna sateré-mawé



Fonte: Souza, 2023.

A língua escrita sateré-mawé, na escola indígena, se amplia à medida que novos conhecimentos são apresentados, discutidos, produzidos e socializados. Porque neste contexto, escrever é lembrar, registrar, tornar um instante eterno por meio da escrita, oferecer as futuras gerações os conhecimentos dos antigos e a sistematização da gramática sateré-mawé (FIGURA 24). Logo, falar e escrever a língua sateré-mawé é uma nova etapa na educação escolar indígena, em que os alunos e os professores da aldeia de Ponta Alegre acessam informações imprescindíveis a formação dos seus iguais.

4.5.3 Alfabeto Sateré-Mawé

O pesquisador Nunes Pereira (1954), desbravando a Amazônia, contactou o povo Sateré-Mawé e descreveu com detalhe os aspectos culturais da etnia, a exemplo do que fizeram os pesquisadores no passado¹²⁰, identificou, coletou e sistematizou a escrita sateré-mawé, registrando as palavras em sateré, como: “*nétap* (casa), *iará* (canoa), *apokuitá* (remo), etc.” (PEREIRA, 1954, p. 38). Similarmente ao trabalho de Pereira (1954), para atender os

¹²⁰ Silva (2005, p. 37) “A respeito dos estudos sobre o Sateré-Mawé, têm-se lista de palavras e sentenças simples coletadas no passado por viajantes e estudiosos. São eles: Henri Coudreau, (1896)1, Koch-Grunberg (1924) e Curt Nimuendaju em 1929, Pereira em 1939 e Teófilo Tiuba (S/d).

objetivos desta pesquisa, consultamos o estudo fonológico da língua sateré-mawé de Silva (2005), o levantamento lexical da língua sateré-mawé de Ribeiro (2010) e o dicionário sateré-mawé de Miquiles e Castro (2022). Logo, analisamos o alfabeto sateré-mawé, as vogais, as consoantes, os grafemas maiúsculos e minúsculos, fonemas, sons, transcrição, tradução, particularidades e acentuação da escrita da língua sateré-mawé.

A partir deste contexto, apresentamos os estudos de Raynice Geraldine (2006) sobre noções de fonologia¹²¹ e morfossintaxe da língua sateré-mawé, que mostra: 12 fonemas consonantais: 4 oclusivos (p, t, k, ʔ), 3 nasais (m, n, ŋ), 1 tepe (r), 2 fricativos (s, h) e 2 aproximantes (w, j). Já o inventário fonético consonantal da língua sateré-mawé é formado por 27 sons, conforme distribuição na tabela a seguir:

Tabela 06. Fones consonantais da língua sateré-mawé

		Bilabial	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva		P		t		k	ʔ
Oclusiva não plosiva	Surdas	pʔ		tʔ		kʔ	
	Sonoras	bʔ		dʔ			
Nasais		mb	Nd		ɲ	ŋg	
Nasais ensurdecidas		ᵐ		ᵑ		ᵑ	
Tepe				r			
Laterais				l			
fricativas	β	ø		s			h
Aproximantes	W				j		

Fonte: Silva, 2006, p. 38

Exemplos de palavras em sateré-mawé (SILVA, 2006): [pa'i] = paca; [tu'i'sa] = chefe; [su'ki] = sexto; [mi'pʔ] = forno; [há:tʔ] = fruta; [makup'ti'a] = moça; [sɔk'pɛ] = roupa; [uru'kutʔ] = coruja; [mi'ʔi] = ele; [jã'mbɛ] = chocalho; [mãnde:'ru] = vagalume; [βɛŋgi'ʔa] = saúva; [mi'at] = caça; [nup] = pedra; [ɲip] = piolho; [ɲũᵐ] = lá (no alto); [um'hãŋ] = remédio; [mi'ɲũ] = jacu; [ia'ra] = canoa; [u'riulu] = batata; [um'øɛ] = pimenta; [βa:'ku] = bom; [su'ki] = cesto; [há:tʔ] = fruta; [wa'hi] = colar; [ka'já] = cuia.

Os fonemas vocálicos em sateré-mawé são 15:

¹²¹ “A fonologia estuda os fonemas da língua. Entende-se por fonema a menor unidade significativa que compõe o sistema linguístico de uma língua” (SOUZA; MARQUES, 2012, p. 10).

Tabela 07. Fonemas vocálicos da língua sateré-mawé.

	NÃO-ARREDONDADAS						ARREDONDADAS		
	ANTERIOR			CENTRAL			POSTERIOR		
	ORAL	NASAL	LONGA	ORAL	NASAL	LONGA	ORAL	NASAL	LONGA
ALTO	i	ĩ	i:	i		i:	u	ũ	u:
MÉDIO	e	ẽ	e:				o		
BAIXO				a	ã	a:			

Fonte: Silva, 2006, p.70

E os fones vocálicos são 18:

Tabela 08. Fones vocálicos da língua sateré-mawé.

	NÃO-ARREDONDADAS						ARREDONDADAS		
	ANTERIOR			CENTRAL			POSTERIOR		
	ORAL	NASAL	LONGA	ORAL	NASAL	LONGA	ORAL	NASAL	LONGA
ALTO	i	ĩ	i:	i	ĩ~	i:	u	ũ	u:
MÉDIO- FECHADO		ẽ							
MÉDIO- ABERTO	e		e:				ɔ		ɔ:
BAIXO				a	ã	a:			

Fonte: Silva, 2006, p.46

Exemplos de palavras em sateré-mawé com presença de vogais (SILVA, 2006): [i'ʔi] = água; [a'hutˀ] = papagaio; [apɛ'ʔi] = barata; [mu'sĩŋ] = quati; [mi'jũ] = jacu; [mɔi] = cobra; [hõ'mbi] = orvalho; [ipe:'ka] = pato; ['ha:tˀ] = fruta.

Tabela 09. Alfabeto da língua sateré-mawé.

Senugha/Vogais						
Ortografi a	a	e	i	o	y	u
Símbolo Fonético	[a]	[ɛ]	[i]	[ɔ]	[i]	[u]
Exemplo	Akuri	En	Ity	Oğ	Hy	U'i

Transcriçã ão	[akuri]	[ɛn]	[iti]	[ɔŋ]	[h i]	[u'ʔi]						
Significad o	Cutia	Eu	Mãe	Sombra	Líquido	Farinha						
Mokyha/Consoantes												
Ortografi a	ğ	h	j	m	n	k	p	r	s	t	w	ʔ
Símbolo Fonético	[ŋ]	[h]	[j]	[m]	[n]	[k]	[p]	[r]	[s]	[t]	[ua]	Glota l
Exemplo	Ğa 'p	Hairu	Juem pe	Mani	Nug	Koi	Pira	ra'yn	Sari	Tui's a	Wa ku	awi'a
Transcriçã ão	[ŋa p]	[hairu]	[jupe]	[mani]	[nu ŋ]	[koi]	[pir a]	[ra'ʔi ŋ]	[sari]	[tui'ʔ sa]	[ua ku]	[awi' ʔ a]
Significad o	Ca ba	Danç ar	Ali	Mand ioca	Faz er	Culti var	Pei xe	Pront o	Formi ga	Tuxa ua	Bo m	Abel ha

(RIBEIRO, 2010, p. 41)

No alfabeto da língua sateré-mawé, usa-se cinco vogais orais: a, e, i, o, u. Também se usa o “y”, mais as vogais nasais: ã, ê, õ, û, e ÿ. São exemplos de palavras em sateré-mawé: hãj (dente), mēpyt (filho), mōkite (amanhã), iũpe (onde), y'y (água) e ÿt'a (paneiro), mi'itã (com certeza), Wẽ (boca), Meri (moço), kywa (pente) e upi'û (inseto que suga).

Tabela 10. Grafemas da língua sateré-mawé

Alfabeto Sateré-Mawé	
Grafemas minúsculos	a, e ğ, h, i, j̃, k, m, n, o, p, r, s, t, u, w, y, ʔ
Grafemas maiúsculos	A, E Ğ, H, I, J̃, K, M, N, O, P, R, S, T, U, W, Y, ʔ

Fonte: Franceschine, 1999-2005

A respeito dos grafemas¹²² minúsculos e maiúsculos destaca-se a consoante nasalizada ğ [ŋ]: Ğa'ap/Mato, Ğa'p/Caba; oral j [nh]: Ja'ampe/Chocalho, Juembe/Ali; O som do h [rr]: Hawuhu'i/Bacaba e Hairu/Dançar; a pausa na pronúncia da palavra ʔ [ʔ]: Awai'a/Cará, Awi'a/Abelha.

Já na formação de frases e orações simples, tem-se a estrutura: Sujeito, Verbo e Complemento - SVC: Aito/Sujeito haraihu/Verbo Festa pé/Complemento, Aito/Nós haraihu/dançamos Festa pé/na festa; Mi'i/Sujeito tuwe'atug/deitou yni pé/Complemento;

¹²² Ribeiro (2010) explica especificidades da fonética e ortografia sateré-mawé, assim: serão usados os símbolos do alfabeto e sinais como o nasalizador sobre as consoantes j [nh] e g [ŋ], assim como o ʔ [ʔ] para indicar a realização da consoante glotal e o h para representar o som de [rr]. Os suprafixos que aparecem na grafia são: i) a indicação de vogal longa [:] como em [a:hu:] āhū (doença), [p:uʔi] pu'i (músculos), [uri:tʔi hyry:pʔi] urit'i hyrŷp'i (nambu azul). E, ii) a indicação de nasalização [~] nas vogais e nas consoantes ğ e j, como em wāhōp (jenipapo), wẽ (boca), ğyp (piolho) ju'i (porco espinho) (RIBEIRO, 2010, p. 41).

Mi'i/Ela tuwe'atug/deitou yni pé/na rede; Mi'i/Sujeito Tat/Verbo mory'a/Complemento; Mi'i/Ele Tat/pegou mory'a/Flecha; "Uito/Sujeito Atiki'esat/Verbo y'y/Complemento; Uito/Eu atikiesat/quero y'y/água; En/Sujeito atiky'yiat/Verbo wahi/Complemento, SVC, Em/você/tu atiky'yiat/comprou wahi/colar.

A pesquisa reafirma que hoje é possível conhecer o alfabeto, as vogas, as consoantes, as palavras, os fonemas e a estrutura das frases em sateré-mawé. Ribeiro (2010), todavia, faz a seguinte observação: "a grafia da língua Sateré-Mawé ainda necessita de discussão abrangente para se chegar a uma definição unificada para a ortografia" (RIBEIRO, 2010, p. 41). Portanto, a língua sateré-mawé, que passou a ter uma escrita, uma grafia, contribui para a confecção de materiais didáticos, aulas de língua sateré-mawé, aulas de tradução, produção de livros didáticos, que são usados na escola da aldeia e nos centros universitários.

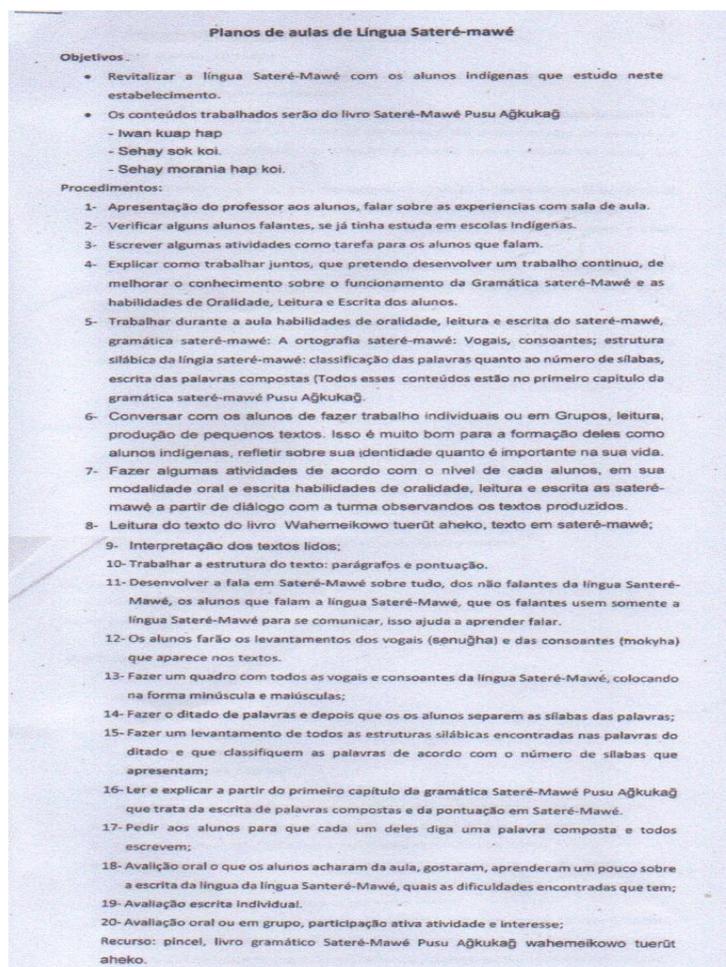
4.5.4 Plano de aula e a disciplina língua materna sateré-mawé

O plano de aula do professor da disciplina de língua materna sateré-mawé da escola indígena se desenvolve de acordo com os objetivos, os conteúdos, assuntos e temas do currículo escolar, que perpassam as demais disciplinas comuns e regulares disponíveis no educandário indígena (Simas et al, 2024). Segundo Ribeiro (2010), o ensino da educação escolar regular dialoga com a educação indígena, valoriza, assim, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas e a metodologia dos professores bilíngues.

A escola da aldeia indígena do Rio Andirá se organiza em 2 semestre, que tem 4 bimestres e encontros pedagógicos, que se realizam a cada 15 dias. O tempo de 15 dias para o planejamento pedagógico facilita o planejamento das aulas, o monitoramento e a avaliação dos alunos, destacando o que deu certo e substituindo o que não deu resultado. Nesse contexto, o plano de aula do professor indígena da disciplina de língua materna sateré-mawé evidencia a organização dos trabalhos pedagógicos que preza pela interdisciplinaridade e interculturalidade.

No trabalho de campo de pesquisa na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, observamos o desenvolvimento do plano de aula do professor sateré-mawé na disciplina de língua materna, do 6º ano do ensino fundamental. Aliás, participamos de um dos planejamentos pedagógicos da escola indígena de Ponta Alegre no Rio Andirá com a presença dos professores indígenas do turno matutino e vespertino. Em seguida, fizemos uma análise de uma atividade e de um exercício avaliativo realizada na mesma turma:

Figura 26. Plano de aula do professor indígena Hywi



Fonte: Escola da aldeia, 2023

O plano de aula da língua sateré-mawé tem como núcleo central o uso da língua materna sateré-mawé, indicando a importância da língua na aldeia e na escola, garantindo desta forma, a continuidade da aprendizagem dos estudantes indígenas (FIGURA 26). Os conteúdos trabalhos estão nos livros Pusu Agkukag¹²³/consoante/alfabeto/estrutura/gramática, Iwan kuap hap/Como escrever, Sehay sok koi/Todas as palavras/gramática, Sehay morania hap koi/Contagem das palavras/sílabas e Wahemeikowo tuerüt aheko/Não esquecer/não deixar nossa tradição (MIQUILES; CASTRO, 2022). Dentre os procedimentos metodológicos, destaca-se: apresentação do professor, diagnóstico da turma, explicação do trabalho coletivo e individual, importância da leitura, escrita, interpretação e estrutura do texto

¹²³ Segundo Spoladore (2017, p. 39) afirmar que do resultado de pesquisa do doutoramento de Franceschini, defendida em 1999 pela universidade de Paris VII – Denis Diderot. Foi elaborado a Gramática monolíngua, Sateré-Mawé pusu agkukag, publicada em 2005 e entregue às escolas da comunidade por intermédio da organização dos Professores Indígenas dos Rios Andirá e Waikurapá (OPISMA).

sateré-mawé, exercício da fala dos não falantes, aprendizagem das vogas/senugha, consoantes/mokyha e por último avaliação individual e coletiva dos alunos indígenas (FIGURA 27).

Figura 27. Atividade de língua materna sateré-mawé.

POPERA

Popera ti waku watimowempāp hano.
 Watimowempāp popera pote sēse ainapiu wakuap nung hano.
 Popera watimowempāp wuat'i e'it pe pote sēse
 aiwempēhoro'i ahehay wuat'i mīt'in wywo hano. Ma'ato yt
 watimowempāp'i popera pote sēse aiwempotyī ahehay mīt'in
 wywo hano.
 Uiwyrīa'in ! Watimowempāp popera pote ti sio sēse
 waku.

a. Kan hamoiġ'waku popera ?
 R:

b. Kat 'eiġ'popera ahepe ?
 R:

C. Aikotā yt watimowempāp'i popera pote ? -
 R:

3º) Etikāt MO TOTAT YNE, sehay ko'i mi'i te wan ere.

p	o	p	e	r	a	w	ū	k	u	
w	k	w	a	k	u	t	u	w	a	
a	i	w	ē	s	w	e	i	t	a	
t	m	ī	t	t	n	e	t	a	p	
m	a	n	i	w	a	r	a	n	a	
e	t	a	w	a	k	y	s	e	t	
k	y	t	y	h	a	k	i	'	i	
t	s	a	h	u	t	w	e	w	o	
p	i	r	a	p	a	m	y	a	p	
a	w	y	a	t	o	p	u	i	h	

Fonte: Escola da aldeia, 2023

O texto “Popera”, compartilhado pelo professor sateré-mawé, traz a importância da leitura, a ação, o ato, a cultura de ler livros. É um tema sem fronteira, indispensável na aprendizagem do ser humano, sendo recorrente nas escolas rurais, urbanas, indígenas, mas, na terra indígena Andirá/Marau/AM, foi construído a partir da gramática da língua sateré-mawé (MIQUILES; CASTRO, 2022). A estratégia desta atividade foi incentivar os alunos a lerem em língua sateré-mawé, fazer a interpretação do texto, analisar a escrita, memorizar a grafia sateré-mawé e contextualizar temas desta natureza, que são comuns e indispensáveis no currículo da educação escolar de modo geral.

Popera/Livro

Popera ti waku watimowempāp hano. Watimowempāp popera pote sese ainapin wakuap nung hano.

O livro é muito bom para lermos.

Popera watimowempãp wuat'i e'at pe pote sese aiwemphehor'i ahehay wuat'i mit in wywo hamo. Mato yt watimowempãp'i popera pote sese aiwempoty ahehay mit'in wywo hamo.

O livro é para nós lermos todos os dias. Se lermos todos os dias, conseguiremos ler com facilidade, isso nos ajudaria a conversar com facilidade com várias pessoas. Mas, se ninguém praticar a leitura teremos dificuldades na fala.

Uiwyr'i'in! Watimowempãp popera pote ti sio sese waku.

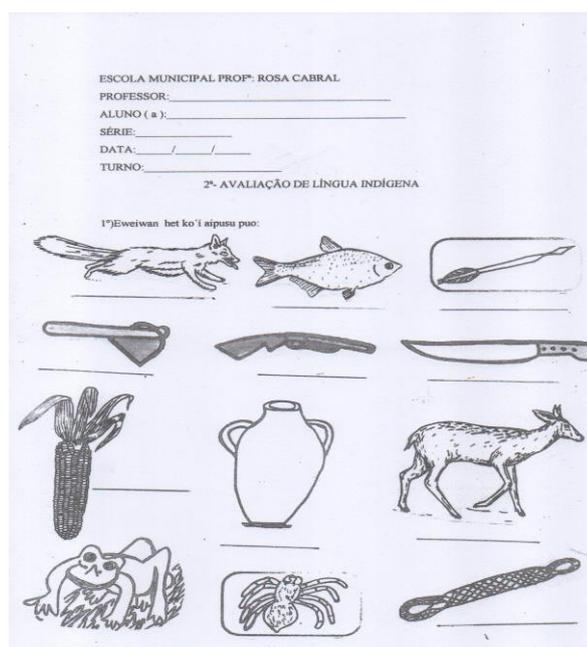
Parentes, é muito bom lermos livros.

(Tradução: Leonardo Miquiles)

O exercício intitulado “Popera/Livro” é um texto reflexivo, contendo 04 perguntas, passíveis de 04 resposta subjetiva: a) Kan hamoig waku popera? Para que serve o livro? b) Kat'eig popera ahepe? O que o livro fala para nós? c) Aikota yt watimowempãp'i popera pote? Como ficamos se praticarmos a leitura? E por último, uma atividade de caça-palavras. Após a explicação do professor sateré-mawé, os alunos receberam uma atividade xerocopiada para exercitar a leitura e interpretar do texto.

Em outro momento, acompanhamos um exercício avaliativo:

Figura 28. Exercício avaliativo



Fonte: Escola da aldeia, 2023

No exercício avaliativo, o professor sateré-mawé usou os recursos ilustrativos, desenhos locais/regionais/nacionais e mesclou com os elementos identitários do território indígena (FIGURA 28). Organizou a tarefa da seguinte forma: Eweiwan het ko'i aipusu

puo/Escreva os nomes dos desenhos na língua materna. Awahuru/Raposa, Pira/Peixe, Mory'a/Feça, Purure/Enxada, Muka/Espingarda, Kyse/Faca, Awati/Milho, Kamuti/Pote, Yty/Veado, Wa'asa/Sapo, Kiã/Aranha e Moroho/Tipiti. Certamente, o exercício incentivou o aluno indígena a escrever, identificar, associar os nomes dos objetos utilizando a língua portuguesa e a língua sateré-mawé. Em vista disso, aprenderam assuntos comuns e tradicionais, além, de treinarem a escrita sateré-mawé dos alunos.

Observou-se que a metodologia aplicada em sala de aula, o plano de aula do professor sateré-mawé, os materiais didáticos, estavam de acordo com o planejamento pedagógico da escola indígena. A didática do professor sateré-mawé se mostrou mesclado com a educação formal e indígena, pois ensinam tanto as temáticas do currículo comum e as específicas do território indígena, por exemplo: a importância da leitura de mundo, da língua portuguesa, da língua sateré-mawé, traços culturais e elementos identitários. Assim sendo, a metodologia do professor sateré-mawé foi notória e eficaz, pois usou a língua materna sateré-mawé de forma contextualizada o que favoreceu aprendizado dos alunos indígenas.

4.6 Entrevista dos professores sateré-mawé¹²⁴

Para compreender a dimensão social da língua materna sateré-mawé no contexto das escolas e aldeias indígenas do Rio Andirá, entrevistamos os professores do povo Sateré-Mawé. Segundo Simas e Souza (2023), os professores sateré-mawé, conhecidos como “puruwei(ras)”, sempre colaboraram com a construção da educação escolar indígena e com o fortalecimento da língua sateré-mawé. Deste modo, registramos os relatos de experiências dos professores sateré-mawé que ocorreram em território indígena, na escola indígena, no ambiente de trabalho dos professores indígenas para comporem o *corpus* de estudo desta pesquisa.

O roteiro de entrevista com os professores se baseou em 05 (cinco) perguntas que foram destinadas aos professores indígenas que lecionam na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá. A saber: a) Você considera importante ensinar língua sateré-mawé nas escolas indígenas. Por quê? b) Quais ações podem ser realizadas para revitalizar a língua sateré-mawé? c) Quais são os principais obstáculos a serem enfrentados para fortalecer a língua

¹²⁴ O tópico 4.6 – “Entrevista dos professores sateré-mawé”, se fundamenta no capítulo de livro de SIMAS, Hellen Cristina Picanço; SOUZA, Josias Ferreira de. **Visão de professores Kambeba e Sateré-Mawé sobre revitalização de línguas indígenas**. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; LEVORATO, Danielle Mastelari; MOTA, Leila Saraiva (Orgs.). **Linguagem e Sociedade: Povos Indígenas da Amazônia**. Capinas – SP: Pontes Editora, 2023. Capítulo já publicado e fruto da pesquisa desta tese.

indígena? d) Em sua opinião, sua comunidade tem interesse em revitalizar a língua sateré-mawé? e) Qual será o futuro da língua Sateré-Mawé? Logo, utilizamos estas perguntas para elucidar os objetivos e as motivações dos professores sateré-mawé no interesse coletivo de fortalecer a língua materna na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá e nas escolas da Terra Indígena Andirá-Marau/AM.

Por questões étnicas, bom senso, respeito e compromisso com a pesquisa e com a dignidade da pessoa sateré-mawé, preservamos a identidade dos entrevistados, assim, a pesquisa adotou nomes fictícios Hywi (Gavião), Sateré/ut (Lagarta de Fogo), *Ga'p* (Caba), para apresentar as entrevistas e posteriormente discorrer, descrever, comentar os pontos fundamentais dos argumentos dos atores sociais da educação escolar indígena. A entrevista se caracterizou como pesquisa qualitativa por garantir o diálogo entre o pesquisador e os entrevistados, em que o pesquisador aplicou as técnicas de uma entrevista semiestruturada e os entrevistados puderam tecer comentários, compartilharam suas ideias, pontos de vista, conhecimentos sobre a realidade indígena e a importância da língua materna sateré-mawé nas aldeias do Rio Andirá. Portanto, a presente pesquisa sistematizou e analisou as respostas com base nos relatos e entrevistas dos professores indígenas sateré-mawé.

4.6.1 Entrevista do professor indígena: Puruwei Hywi

A entrevista com o puruwei¹²⁵ Hywi¹²⁶ foi realizada nas dependências da escola indígena, no intervalo das atividades, especificamente no corredor da escola, à tarde. Sentando-se em uma cadeira de maneira, encostado no pilar da escola, o professor indígena, que usava a camisa com o símbolo da escola¹²⁷, se mostrou confiante e confortável com as perguntas, sempre focado, respondia com eloquência e conhecimento de causa, mostrando-se dedicado e comprometido com a educação escolar indígena. A entrevista aconteceu a partir de uma conversa formal a respeito do uso da língua sateré-mawé na escola e na aldeia:

Considera importante ensinar a língua Sateré-Mawé na escola indígena: Sim. Porque a nossa língua sateré-mawé é a nossa identidade para defender o nosso povo indígena.

¹²⁵ Puruwei – professor sateré-mawé. (Pode ser usado tanto para professores do sexo masculino, quanto feminino, mas habitou-se a falar apenas para professores do sexo masculino, para os professores do sexo feminino, fala-se de puruweira).

¹²⁶ Hywi – na língua materna sateré-mawé que dizer, gavião. Mas também pode ser considerado uma das famílias do povo Sateré-Mawé, do clã Gavião.

¹²⁷ O símbolo da escola é constituído de um círculo, que abriga um livro aberto com uma caneta de pena, que significa, o indígena reescrevendo sua história.

Ações que realiza para revitalizar a língua Sateré-Mawé: Podemos falar a língua sateré com nossos filhos diariamente, principalmente em casa, só assim podemos revitalizar a língua sateré-mawé

Obstáculos enfrentados para fortalecer à língua materna: Um grande obstáculo é a língua Portuguesa, por isso, que o professor precisa ensinar as duas disciplinas, Sateré-Mawé e Língua Portuguesa.

A comunidade tem interesse em revitalizar à língua sateré-mawé: Na minha opinião tem sim interesse de revitalizar a língua sateré-mawé, na minha comunidade ainda falam, por isso, tenho certeza que não vão esquecer a língua materna Sateré-Mawé.

O futuro da língua sateré-mawé: Se a gente não valorizar a nossa língua Sateré-Mawé, no futuro, será esquecida a nossa língua, isso o que não queremos.

(Professor: Hywi, 62 anos, 2023)

O professor indígena na sua entrevista considera imprescindível o uso da língua materna sateré-mawé, para ele é uma forma de “identificar” o povo, o professor hywi afirma: “é a nossa identidade”. Nascimento (2013) destaca que a “identidade nos faz diferente dos outros”, Miquiles e Castro (2022) complementa que a “cada povo pratica nas suas comunidades suas línguas maternas, porque a língua é uma identidade”. Concordo com o professor hywi que língua sateré-mawé, identifica o povo, porque a língua materna sateré-mawé guarda as experiências que somente o povo Sateré-Mawé possui, diferenciando-os de outros povos indígenas, identificando, assim, os filhos do guaraná, segundo Sônia Lorenz (1991). Por isso que na aldeia de Ponta-Alegre no Rio Andirá, os anciões do território indígena Andirá-Maraú/AM têm o ofício de repassar oralmente a história do Porantim, o Ritual da Tucandeira e a Dança do mãe-mãe, que são elementos identitários que identificam o povo Sateré-Mawé.

Para a língua materna sateré-mawé não cair em desuso, diariamente os pais que são falantes da língua sateré-mawé usam a língua materna com suas famílias na aldeia, o professor hywi diz: “podemos falar a língua materna com os filhos em casa”. Concordo com o professor hywi, que os falantes devem sim usar a língua sateré-mawé com suas famílias e com as pessoas da aldeia, mas, também temos que prestar atenção as famílias que não falam mais a língua materna sateré-mawé na aldeia de Ponta Alegre, porque existem famílias que não falam mais a língua sateré-mawé, apenas a língua portuguesa e os seus filhos apenas praticam em curto período de tempo a língua materna sateré-mawé, na disciplina de língua materna na escola. Assim, a minha proposta é de que a disciplina de língua materna sateré-mawé na escola Rosa Cabral continue e seja contemplada em todas as séries da educação básica, do maternal ao ensino médio.

Para o professor Hywi, a língua portuguesa é considerada um obstáculo à continuação da língua sateré-mawé, ele diz: “um grande obstáculo é a língua portuguesa”. No meu ponto de vista, a língua portuguesa não é um obstáculo e sim uma oportunidade da população indígena acessar novos conhecimentos. O que para o professor Hywi é um dos motivos das famílias indígenas de Ponta Alegre no Rio Andirá deixarem a língua materna sateré-mawé em segundo plano, considero que, por meio da língua portuguesa, podemos valorizar o saber local, a realidade indígena e a cultura.

O professor Hywi deixa claro que existem falantes da língua sateré-mawé na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, por isso ele tem a convicção da continuidade da língua indígena sateré-mawé, assim enfatiza: “na minha comunidade ainda falam, por isso, tenho certeza que não vão esquecer a língua materna”. Diante da declaração do professor, acredito que os não falantes devem procurar os falantes da língua sateré-mawé para aprenderem, somente desta maneira será possível manter a língua materna sateré-mawé como canal de comunicação entre as crianças, jovens, anciões, professores e lideranças.

Diante da entrevista do professor, a nossa pesquisa reafirma o compromisso com a valorização das línguas indígenas, com a valorização da língua sateré-mawé. Assim, defendemos a proposta de continuação da disciplina de língua materna sateré-mawé na escola e para todas as séries da educação básica. Acreditamos que a língua materna sateré-mawé mantém a cultura viva. Portanto, a língua sateré-mawé precisa ser usada no convívio familiar, na socialização, nos conselhos dos anciões, garantindo, assim, a valorização e a continuidade da língua sateré-mawé na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá.

4.6.2 Entrevista da professora indígena: Puruweira sateré/ut¹²⁸

A entrevista da Puruweira Sateré/ut aconteceu no turno matutino, na secretaria da escola indígena, especificamente na diretoria, na presença da coordenadora da escola indígena. Em frente ao computador, a professora indígena sentou-se em uma cadeira de escritório e relatou sua experiência com a educação escolar indígena, mostrando materiais produzidos por professores indígenas do projeto Pirayawara e pelos professores indígenas do programa de formação do magistério indígena – Proind/UEA, curso do qual é egressa. A entrevista com a permissão formal da professora teve como tema a importância da língua materna sateré-mawé na escola e na aldeia indígena:

¹²⁸ Clã sateré dos chefes políticos do povo Sateré-Mawé.

Considera importante ensinar a língua sateré-mawé na escola indígena: Sim. No início do ano escolar da criança, para que tenha noção da importância da nossa língua materna sateré-mawé. É uma forma de lembrar que não devemos esquecer a nossa linguagem indígena e ensinar a língua sateré-mawé na escola faz com que os alunos valorizem a nossa cultura indígena e tenha orgulho em fazer parte dela.

Ações que realiza para revitalizar a língua sateré-mawé: os ensinamentos das vogais, do alfabeto, das letras, por etapas: os sons, nasais, os sons altos, pela garganta, os sons labiais e outros. Ensinar as sílabas, formação das palavras, formação das frases, até chegar em pequenos textos. As atividades lúdicas na sala de aula envolvendo a língua materna desperta no aluno interesse e aprendizagem.

Obstáculos enfrentados para fortalecer à língua materna: As famílias apesar de serem bilíngues não ensinam os filhos, ou os filhos não têm interesse em falar sateré-mawé, prioriza mais o português. Assim, a aprendizagem da língua materna fica apenas na sala de aula, em casa, os alunos não praticam. Ainda tem outro fator, tem famílias que não falam a língua materna, o que dificulta a aprendizagem dos alunos na língua materna.

A comunidade tem interesse em revitalizar à língua sateré-mawé: Sim. A partir do momento que percebemos que falamos mais o português, do que a nossa própria língua sateré-mawé.

O futuro da língua sateré-mawé: Será no futuro uma disciplina obrigatória para as escolas indígenas e não indígenas, sendo um dos grandes desafios para os professores indígenas porque são poucos os que falam e escrevem. Tem uns quem são fluentes, mas não escreve e tem uns que escrevem, mas não falam.

(Professora Sateré/ut, 35 anos, 2023)

Para a professora Sateré/ut, a escola Rosa Cabral é o lugar de fortalecimento da língua indígena, sendo um espaço ideal de socialização da língua materna sateré-mawé, segundo a professora “para a valorização da cultura indígena e para terem orgulho de sua realidade”. Concordo com a professora, compreendo também que o espaço da escola, da sala de aula, oferece oportunidade de aprendizado da língua sateré-mawé, onde os alunos falantes e não falantes aprendem juntos, estimulando-os ao exercício do uso do idioma de origem, porque valorizar a cultura é valorizar os conhecimentos do povo.

A professora indígena como parte da sua metodologia utiliza a escrita da língua sateré-mawé nas suas aulas, enfatiza que usa o “lúdico para atrair atenção dos alunos”. A partir do seu contexto pesquisado, considero válida essa estratégia, até porque é uma professora da educação infantil e as crianças precisam de atividades lúdicas para interagir em sala de aula. Assim, as vogas e as letras do alfabeto sempre vêm associado a uma figura estilizada para fixar o som e a grafia sateré-mawé, desta maneira, ela usa na sala de aula, os próprios materiais didáticos que confecciona.

A professora Sateré/ut explica que os alunos priorizam a língua portuguesa para se comunicar na escola e na aldeia, relatando que “as famílias apesar de serem bilíngues não ensinam os filhos, ou os filhos não têm interesse em falar sateré-mawé, prioriza mais o português”. Teixeira (2005) deixou claro essa situação, relatando que “na área indígena existem várias comunidades onde o idioma Sateré-Mawé não é falado por uma quantidade expressiva de moradores, seja em casa ou na comunidade”. Concordo com a professora indígena, quando diz que os pais bilíngues não estão ensinando a língua materna sateré-mawé os filhos em casa, mas, também compreendo que existe o interesse dos jovens pela língua portuguesa, porque o ambiente da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá é propício para aprender mais a língua portuguesa do que a língua materna sateré-mawé. Assim, muitos pais bilíngues ou não terceirizam a responsabilidade a escola indígena a função de ensinar a língua materna sateré-mawé.

Segundo a professora indígena, as famílias da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, “estavam usando mais a língua portuguesa do que a língua sateré-mawé”. A nossa pesquisa identificou a mesma situação, mas tem explicação para esse fato, segundo Sônia Lorenz (1991) essa história começa em 1981-1982 com a invasão da empresa Elf Aquitaine e tem o seu auge com a demarcação da terra indígena Andirá-Marau 1986. Somente na década de 1990, começaram a estimular os professores indígenas a usarem a língua sateré-mawé na escola. Hoje, o foco central das lideranças e professores indígenas retornar à comunicação original para que a língua sateré-mawé seja central no diálogo entre as famílias na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, claro, sem excluir a língua portuguesa que já faz parte da vida dos Sateré-Mawé.

Diante da entrevista da professora Sateré/ut, considero que a educação escolar indígena também se fortalece com a disciplina de língua sateré-mawé nas escolas indígenas do Rio Andirá. Portanto, é uma disciplina que precisa deixar de ser optativa, para se tornar uma disciplina oficial das escolas indígenas. Assim, aumentaria o legue de profissionais indígenas bilíngues qualificados para garantir o uso da língua sateré-mawé nas aldeias e nas escolas indígenas.

4.6.3 Entrevista do professor indígena: Puruwei ga'p ¹²⁹.

¹²⁹ Clã na língua materna sateré-mawé que dizer, caba. Mas também pode ser considerado uma das famílias do povo Sateré-Mawé, do clã Caba.

A entrevista com o puruwei ga'p aconteceu no turno vespertino, na sala de aula dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, no intervalo da atividade escolar. Sentado em uma cadeira de plástico de cor azul, do lado do quadro branco, no interior da sala de aula, se mostrou preparado a responder as perguntas. A conversar começa a partir dos comentários sobre o exercício de língua materna proposto no quadro aos alunos indígenas, assim, ficou propício perguntar ao professor bilíngue a importância da língua materna, na escola e aldeia:

Considera importante ensinar à língua sateré-mawé na escola indígena: Sim. Para mantermos vivo a nossa cultura e principalmente a nossa língua materna falada e escrita. Ensinar nossos alunos é manter vivo suas origens e jamais deixar no esquecimento, uma vez que eles deixando de falar e escrever, isso é um problema para nós Sateré-Mawé

Ações que realiza para revitalizar a língua sateré-mawé: Trabalhar a disciplina língua materna nos anos iniciais, onde podemos trabalhar as vogais, consoantes, o alfabeto e principalmente a pronúncia correta. Isso facilitaria o aprendizado dos alunos, assim como, a produção de cartilhas bilíngues em Sateré, português, ajudaria bastante. A escola tem um papel muito importante na revitalização da língua materna, ter professores que dominam a fala e escrita, também, ajudaria muito.

Obstáculos enfrentados para fortalecer à língua materna: O grande obstáculo está nas famílias, uma vez que são poucas que ainda falam a nossa língua materna. Um dos obstáculos é quando também o indígena ou a indígena casa-se com o não indígena, vai acontecer que os filhos deixem de falar a língua materna para falar somente o português. Meus alunos por exemplo, só praticam a língua materna na sala de aula, já em suas casas nem se quer falam.

A comunidade tem interesse em revitalizar à língua sateré-mawé: Sim. Pois entendemos que a língua sateré-mawé é nossa língua oficial.

O futuro da língua sateré-mawé: Se a gente não praticar a língua materna será esquecida, isso não é bom, para nós do povo Sateré-Mawé. Por isso, é o nosso dever, como pai e mãe, incentivar e praticar o uso da língua materna com nossos filhos, para falarem e entenderem pelo menos o básico, isso já ajuda muito na aprendizagem da língua sateré-mawé.

(Professor Ğa'p, 34 anos, 2023).

O professor indígena Ga'p considera importante ensinar a língua materna sateré-mawé, segundo ele a língua “mantém viva a cultura”. Miquiles e Castro (2022) enfatiza que “sendo assim, o povo Sateré-Mawé tem sua comunidade falante que pratica no dia a dia nas comunidades à sua língua materna seja oralmente como também na parte da escrita nas escolas das comunidades”. Nesta resposta, percebemos a sabedoria do professor em citar a cultura sateré-mawé, porque é na cultura que estão as experiências, as informações, os saberes e os conhecimentos do povo. Concordo com o professor e defendo a proposta que as escolas indígenas insiram a disciplina de língua materna sateré-mawé na sua grade curricular,

somente desta forma, os alunos não falantes terão acesso às histórias e às informações da formação do povo Sateré-Mawé.

O professor indígena Ga'p usa o alfabeto sateré-mawé para ensinar os alunos indígenas. Além dos exercícios de escrita, o professor indígena se preocupa com a pronúncia correta, porque, às vezes, palavras com pronúncias parecidas podem acarretar duplo sentido. Sobretudo, ver, nas cartilhas bilíngue, uma das alternativas de treinar materiais didáticos para utilização em sala de aulas, com acompanhamento de professores bilíngues que dominam a fala e escrita da língua sateré-mawé.

Mas o professor indígena Ga'p observa que existem alguns obstáculos que desfavorecem o uso da língua sateré-mawé. Primeiro, aponta que existem muitas famílias na aldeia que são monolíngues em língua portuguesa; segundo os casamentos entre indígenas e não indígenas e terceiro, alunos indígenas que só têm contato com a língua sateré-mawé na sala de aula. Em síntese, estes, segundo os professores são os fatores colaboram para a diminuição de falantes nativos da língua sateré-mawé na aldeia e na escola.

O professor indígena Ga'p enfatiza que a língua materna sateré-mawé é a língua mãe, é a língua oficial do povo. O uso da língua sateré-mawé tem impacto positivo na vida dos indígenas sateré-mawé, bem como sua permanência da “língua sateré-mawé” entre seus iguais na aldeia.

O professor Ga'p mostra que somente praticando é possível fortalecer a língua materna na aldeia. A iniciativa deve acontecer no seio das famílias, sendo a responsabilidade dos pais ensinar os filhos desde criança. Por conseguinte, manter uma comunicação tradicional, a exemplo o uso da língua materna sateré-mawé, exige empenho e compromisso de todos, inclusive da família, primeiro lugar de referência de aprendizagem da criança.

Todos os professores indígenas entrevistados nesta pesquisa, Hywi, Sateré/ut, Ga'p, da escola da aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, são favoráveis à proposta educacional de inclusão da disciplina de língua materna desde o início da vida escolar dos alunos indígenas. Simas e Souza (2023) identificaram que eles adotam uma política linguística de revitalização linguística porque temem que suas línguas nativas sejam extintas, uma vez que a nova geração não estão tão interessados em aprender e falar suas línguas indígenas. Ribeiro (2010) elucida que esse pensamento indígena “evidência a educação com o interesse da autossustentação cultural, principalmente através da permanência do uso da língua materna do grupo indígena” (RIBEIRO, 2010, p. 32). Deste modo, o processo de formação das crianças indígenas garante a continuação do uso da língua nativa, com o direito de estudar e se comunicar na língua materna sateré-mawé.

Os puruwei(ras) manifestaram preocupação com o número reduzido de falantes nativos, da língua materna sateré-mawé no cotidianamente da aldeia de Ponta Alegre, justificando a diminuição de falantes pela preferência dos indígenas pela língua portuguesa, que desencadeou uma série de prejuízos, distanciamento dos atores sociais indígenas da cultura e da aldeia indígena. Teixeira (2005), que realizou o mapeamento sociodemográfico do povo Sateré-Mawé, confirma essa especificidade de Ponta Alegre, destacando que “apenas os idosos (50 anos e mais), em sua quase totalidade, falam o Sateré-Mawé [...] e as crianças sateré-mawé, talvez o único ambiente propício que terão para o aprendizado do idioma seja a escola” (TEIXEIRA, 2005, p. 95). Segundo Silva (2005), os velhos são os guardiões da língua sateré-mawé, assim, “a preocupação com a preservação da língua e dos costumes é quase que exclusiva dos mais idosos” (SILVA, 2005, p. 36). Por isso, as crianças e os jovens precisam compreender língua sateré-mawé para acessarem às histórias, aos conselhos, às técnicas de proteção e aos segredos da negociação do povo.

Evidencia-se que os alunos indígenas, com a presença dos professores bilíngues na sala de aula, são incentivados a falarem, escreverem, estudarem e a compartilharem a gramática da língua sateré-mawé. Segundo Ribeiro (2010), é o idioma indígena que sustenta as aldeias, assim, “a língua possibilita o desenvolvimento da cultura e está desenvolve o conhecimento da língua. É através desta que se permite a organização do sujeito em sociedade” (RIBEIRO, 2010, p. 32). Miquiles e Castro (2022) ressaltam que “o povo Sateré-Mawé tem sua comunidade falante que pratica no dia a dia nas comunidades à sua língua materna seja oralmente como também na parte da escrita nas escolas das comunidades” (MIQUILES; CASTRO, 2022, p. 02). Desta maneira, os puruwei(ras) e os falantes utilizam as próprias metodologias, sustentado na oralidade, no registro, para incentivar os alunos indígenas a falarem e a escrevem a língua sateré-mawé, por isso planejam as teorias e as prática das aulas de língua materna com sentido e de forma significativa na vida social dos alunos indígenas da aldeia.

Assim, a escola Professora Rosa Cabral tem professores indígenas de língua materna sateré-mawé. Esses professores indígenas dominam as duas línguas, sateré-mawé e portuguesa. São professores bilíngues da própria aldeia, escolhidos para ministrar a disciplina de língua materna, transmitir os conhecimentos indígenas e não indígenas, na sua própria língua materna. Portanto, eles alfabetizam os alunos indígenas, usando a própria grafia, confeccionam o próprio material didático para dá aula, haja vista que não têm material específico na língua materna. Portanto, ensinam os alunos indígenas a falarem a língua sateré-mawé, a escreverem, a compreenderem a gramática sateré-mawé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Onimuasabê, nossa mãe, a dona de nosokén, no túmulo de seu filho “herdeiro”, profetizou: - tu nunca serás esquecido! Onimuasabê registrou nesse dia o compromisso de expandir a cultura, compartilhar as experiências e os conhecimentos do povo Sateré-Mawé com o seu mundo e outros mundos. Onimuasabê, uma das divindades que morava em Nosokén, criou a “palavra”, ou seja, criou o princípio do conhecimento, cultivando o fruto do waraná (guaraná), para garantir o ritual do sapó e o acesso das futuras gerações à cultura Sateré-Mawé, assim, podemos compreender que é tomando sapó que o povo Sateré-Mawé aprende.

Até hoje as palavras de Onimuasabê se reverbera, e nós seus descendentes e pesquisadores da causa indígena sateré-mawé, temos nos dedicados ao exercício de registrar por escrito na língua portuguesa e na língua sateré-mawé as nossas histórias, experiências, vivências, estratégias e o modo de organização de nosso povo. Diferente da tradição oral, o exercício da escrita é algo novo para nós, é um exercício diário que precisamos fazer nesse novo tempo, para comunicar, entender e ser compreendido, sendo um dos desafios que precisamos superar para manifestar nosso conhecimento e mostrar o quanto são importantes para a formação social e para o desenvolvimento intelectual de nosso país Brasil. Logo, o registro escrito dos conhecimento dos Sateré-Mawé também precisa fazer parte de nosso cotidiano, da academia, das universidades, dos centros de pesquisa e das escolas em geral.

Em nossa tese, identificamos “o ritual do sapó”, prática comum e diária da cultura Sateré-Mawé, que faz parte da educação indígena, sendo uma das maneiras particulares do povo Sateré-Mawé em escrever e transmitir suas histórias e experiências aos seus. Além do recurso da oralidade, encontrada no ritual do sapó, entre os Sateré-Mawé, temos também a leitura do porantim, o ritual da tucandeira e a dança do mãe-mãe. Respectivamente, o porantim, é a lei do povo Sateré-Mawé; o ritual da tucandeira trabalha a formação social dos indivíduos Sateré-Mawé; e a dança do mãe-mãe ajuda a internalizar estratégias de comunicação, defesa e guerra. Esses elementos culturais e identitários citados, lido, escrito, interpretado e incorporado pelos Sateré-Mawé perpassam o contexto da aldeia, educação, saúde e território.

A partir da educação indígena sateré-mawé, da ótica da cultura Sateré-Mawé, as lideranças e os professores indígenas defendem o direito de ter direito de terem uma educação escolar indígena intercultural e bilingue, sem negar a essência da etnia Sateré-Mawé. Em vários estágios e momento da pesquisa, encontramos a resolução de problemas que afetam a

população, utilizando experiências da cultura Sateré-Mawé mesclada com informações externas europeia-ocidentais. Cada conquista do povo, nos revelou a experiência dos Sateré-Mawé em superar obstáculos, que insistem em silenciar os povos indígenas.

Nesse contexto, a aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá foi o nosso campo de estudo, no período de 2021 a 2025, a qual é considerada uma das maiores aldeias do Rio Andirá e do território Andirá-Marau/AM. Aldeia que é bilíngue, a pedido das lideranças indígenas, foi um Distrito do município de Barreirinha/AM até o ano de 2023. Hoje, a aldeia tem 250 famílias, aproximadamente 800 pessoas. A aldeia de Ponta Alegre foi uma das primeiras a manter contato constante e intenso com a cidade, como resultado, a maioria da população somente fala a língua portuguesa e a minoria, os mais velhos, anciões, falam a língua materna sateré-mawé, ou seja, a substituição da língua sateré-mawé pela língua portuguesa aconteceu fortemente e ainda acontece atualmente.

Sou filho do waraná (guaraná), moro na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá, presencio o dia a dia das famílias, por isso, que a tese terce a temática do desafio ou dos desafios do povo Sateré-Mawé diante de tudo que nos rodeia e compartilha um pouco desse sapó, dessa palavra, desse princípio do conhecimento que norteia a vida do povo Sateré-Mawé. Para o desafio de uma boa gestão territorial, de uma saúde de qualidade, de garantir a língua sateré-mawé na aldeia e na escola, da conquista de uma educação escolar indígena, escola indígena de fato e de direito indígena. Porque diante do problema de invasão, sucateamento da FUNAI que faz a fiscalização das terras indígenas, redução de pajés (xamãs) curadores da aldeia, aumento de falantes da língua portuguesa e a diminuição de falantes da língua sateré-mawé na aldeia de Ponta Alegre, as lideranças e os professores, assim como toda a comunidade indígena são desafiados, incentivados e provocados a responderem e agirem no sentido de superar todos esses obstáculos para conseguirem proteger a cultura sateré-mawé, os conhecimentos milenares e manterem um diálogo saudável e respeitoso com outras culturas e a cidade.

Foi assim que estudamos os desafios da educação escolar indígena na aldeia de Ponta Alegre, porque apesar de ter uma legislação específica reconhecida em lei, para as aldeias indígenas, apenas está no papel, na realidade ainda funciona a educação rural nas aldeias indígenas. Mas essa educação rural, todos os dias, é moldada para atender aos interesses do povo Sateré-Mawé da aldeia de Ponta Alegre. A educação escolar que o Sateré-Mawé defende, além da educação formal, é a educação escolar em que as suas experienciais e seus conhecimentos estejam presentes, ou seja, que o princípio do conhecimento do waraná (Guaraná) seja a base teórico-metodológica dos professores indígenas, para a conquista de

uma escola indígena intercultural de qualidade na aldeia Sateré-Mawé, que dialogue com as outras culturas e com a cultura sateré-mawé, trazendo informação e formação aos indígenas.

Durante a pesquisa, tivemos que registrar as consequências de uma pandemia que assolou o mundo, a Covid_19, em seguida a doença da malária, queimadas e uma estiagem severa na região Amazônica. Foi durante a pandemia e os desastres que presenciamos o uso do conhecimento do waraná (Guaraná), “o resguardo”, o isolamento voluntário e obrigatório na época. Assim, na pandemia e nos desastres, percebemos que as políticas públicas destinada ao povo Sateré-Mawé, na educação, na questão territorial e na saúde, funcionam de forma precária, com muita dificuldade, não dá conta de atender ao público indígena em sua totalidade. Logo, em meio ao caos que se instalou no território, a estratégia de sobrevivência foi entrar em quarentena, em resguardo, isolamento, para impedir o maior número de infectados e morte, observamos a luta do povo Sateré-Mawé para proteger os seus e continuar os trabalhos nas aldeias tendo como referência os conhecimentos tradicionais.

No campo de formação de professores indígenas da aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, observamos mudanças visíveis nos cursos de formação, na posição acadêmica, na parceria entre o município e o estado para oferecer aos alunos indígenas oportunidades de ingressarem na rede municipal e estadual de educação. Professores que tinham apenas o curso Pirayawara, ensino médio, hoje têm uma graduação em pedagogia intercultural indígena, com a extensão de uma especialização, mas a mudança de nível acadêmico não trouxe o desejo de fortalecer uma escola rural e da cidade, pelo contrário, acendeu o desejo pela afirmação de uma escola de fato indígena, baseada nos princípios do waraná (guaraná), que está de acordo com os objetivos da aldeia e para servir os interesses da população Sateré-Mawé.

Para minimizar a migração dos estudantes indígenas para cidade, as lideranças e professores reivindicaram no passado a implantação de escolas na aldeia. Para aldeias que não falam mais a língua materna sateré-mawé, como a aldeia de Ponta Alegre, criaram a profissão professor de língua materna na escola da aldeia, eles são os responsáveis de produzir material didático na língua sateré-mawé, valorizam, assim, os conhecimentos tradicionais e locais. A tese evidencia a importância da língua materna sateré-mawé para os atores sociais da aldeia de Ponta Alegre. Apesar da aldeia, em sua maioria, falar no dia a dia apenas a língua portuguesa, acessam a língua materna sateré-mawé nos rituais de passagem, no ritual do sapó, na escola e na produção de materiais didático. As lideranças e os professores indígenas compreendem a relevância do uso da língua sateré-mawé para o acesso às experiências e aos conhecimentos do povo de forma integral, conforme reforça Simas (2022, p.130):

Diante dessa relação dos indígenas com a língua nativa, ela, mesmo como lembrança, passa a ser vista como símbolo da descendência indígena e elemento da fronteira que os separa dos não-indígena. Por isso, assim que alfabetizadas em língua portuguesa, as crianças são levadas ao ensino-aprendizagem da língua indígena.

Para cada problema que atingiu o povo Sateré-Mawé, as lideranças do povo utilizam estratégias culturais, o princípio do conhecimento do waraná (guaraná), que são conhecimentos próprios para proteger o povo e o território. Foi assim que na década de 90, as lideranças conquistaram os cursos de magistério indígena para formar professores indígenas para trabalhar nas aldeias e substituírem os professores não indígenas contratados pelo antigo SPI (1910) e FUNAI (1967). A contratação de professores indígenas representou uma nova fase da educação escolar nas aldeias do povo Sateré-Mawé, assim, em vez de falarem apenas língua portuguesa, a escola da aldeia também passou a ter o ensino e uso da língua sateré-mawé. As duas línguas portuguesa e sateré-mawé são usadas até os dias de hoje na aldeia de Ponta Alegre no Rio Andirá.

Entrevistamos professores graduados e professores em processo de formação no magistério indígena, que estão na ativa, na sala de aula, das quais em algum momento precisaram se ausentar da aldeia para buscarem formação em nível superior na cidade. Porém, na prática ainda não existe uma política de valorização dos professores indígenas que estão na cidade em pleno exercício do magistério indígena. Então, a maioria não tem nível superior, devido à ausência de políticas públicas de valorização do magistério indígena. E os que têm nível superior, em algum momento, tiveram que optar em sair do emprego da escola da aldeia, para buscarem a continuação dos estudos em centros urbanos, no caso, dos Sateré-Mawé, nas cidades de Parintins, Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Aveiro no Pará e na Capital Manaus/AM. O ideal seria manterem o emprego dos profissionais indígenas nas aldeias e lhes concederem oportunidades de prosseguir em níveis mais elevados nos estudos, para aperfeiçoar sua prática pedagógica em sala de aula na aldeia.

O povo Sateré-Mawé tem visíveis conquistas na área da educação, saúde e território, por exemplo, tem escola na aldeia, produzem materiais didáticos, tem professores de língua materna sateré-mawé, que são graduados e possuem o território demarcado. Mas ainda lutam hoje pela sua manutenção e continuidade de seus projetos coletivos, porque o presente exige novas estratégias para velhos problemas que insistem em desorganizar as aldeias Sateré-Mawé. Assim, para cada problema que assola a aldeia, os indígenas consultam os ensinamentos do waraná (guaraná), fazem o ritual do sapó, porque é bebendo sapó que os Sateré-Mawé aprendem, assim, se posicionam para proteger os seus e superar os obstáculos.

Enquanto primeiro pesquisador e escritor indígena a chegar no doutorado em educação na Universidade Federal do Amazonas - UFAM e morador da aldeia de Ponta Alegre, compreendo que a cultura sateré-mawé, ao longo de 320 anos de contato, sofreu muitas intervenções, na lógica de uma cultura dinâmica, compreendo que precisamos de mais pesquisadores indígenas sateré-mawé para escrever e usar os conhecimentos dos não indígenas para fortalecer a nossa cultura e língua materna sateré-mawé, valorizando, assim, os conhecimentos que favorecem nossa prática cultural. Por isso, tento também compartilhar assim um pouco do princípio conhecimento do waraná (guaraná) com outras culturas e a academia. Neste contexto, minha formação vem com a missão de pensar a sociedade sateré-mawé, ou seja, refletir a partir de nossa própria realidade. A nossa tese identifica essa estratégia, essa ideia, “palavra”, entendimento, compressão, dinamismo, que o waraná (o princípio do conhecimento) traz à cultura Sateré-Mawé, presente nas reivindicações das lideranças sateré-mawé por uma escola no contexto de aldeia, porque querem uma escolarização sem perder o sentimento de pertencimento ao povo Sateré-Mawé e do território, uma educação escolar indígena própria, uma escola feita e planejada pelos próprios Sateré-Mawé.

Está pesquisa retrata a nossa realidade, a realidade do povo Sateré-Mawé em torno da discussão da educação escolar indígena que tanto almejam, especificamente de lideranças e professores da aldeia de Ponta Alegre do Rio Andirá, da Terra indígena Andirá-Marau/AM. Portanto, igual o ritual do sapó, que é a nossa ciência, que fazemos todos os dias em nossas aldeias para aperfeiçoar a nossa prática cultura, buscar conhecimentos e as respostas para os nossos problemas diários, a nossa tese, não pretende esgotar o assunto e muito menos apresentar um modelo único, pronto e acabado sobre a educação escolar indígena Sateré-Mawé. Apresenta, porém, um olhar intrínseco das lideranças e dos professores indígenas sobre a educação escolar indígena sateré-mawé, baseada em conhecimentos culturais e científicos, que agora surge como uma proposta indígena sateré-mawé, que promove, incentiva, instiga o debate, a discussão, o diálogo com outras culturais, outros modelos de educação escolar indígena e as novas experiências sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** Cardeno de Formação de Professores, Aveiro: 2011, p. 01-14. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.
- ALBUQUERQUE, Renan. JUNQUEIRA, Carmen. **Brincando de Onde e de Cutia entre os Sateré-Mawé**. Manaus: EDUA, 2017.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner de (orgs). **Indígenas nas cidades de Manaus, Manaquiri e Irandubá: processos de territorialidade dos Sateré-Mawé**. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Fascículo 23. Manaus, 2008.
- ALTINI, Emília et al. **Educação Descolonial e Libertadora MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**. 120 p. Conselho Indigenista Missionário, 2014. Disponível em: [Por uma Educação Indígena Descolonial e Libertadora | Rel UITA \(rel-uita.org\)](http://rel-uita.org). Acesso em 24 de outubro de 2022.
- ALVAREZ, Gabriel Oliveira. **Satereria. Tradição e Política Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer, 2009.
- ANDRADE, José Agnelo Alves Dias de; FIORI, Ana Letícia de; MAURO, Ana Luísa Sertã de Almada; MAZZOCHI, Marielli Bimbatti; MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Nossa aldeia, nossa história, nossa gente. Cartilha paradidática Sateré-Mawé**. São Paulo: PRCEU/USP, 2016.
- ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto. **Protagonismo indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso**. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim (Orgs). Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas. São Paulo: Contexto, 2008.
- BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas**. 36a Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, GO: 29 de setembro a 02 de outubro, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011.
- BARRETO, Maria das Graças de Carvalho; BANIWA, Edson Martins, NAJAR, Núbia Silva, ALBUQUERQUE, Leonízia de; COSTA, Elisabeth Brito da; CARVALHO; Berenice Coroa de; SOBRINHO, Sanches Mubarac. **Curso de Pedagogia Intercultural Indígena**. Caderno I – O uso da tecnologia na Plataforma da UEA indígena. Manaus/UEA, 2009.
- BELZ, Karina Cristiane. **Educação escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetiva**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - CED da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- BENTES, Dorinethe dos Santos. **História Geral da Educação: a questão nacional e da América**. Arqueologia e a história oral desvendando as sociedades pré-colombianas. Série Pedagogia Intercultural 5. UEA edições. Manaus/AM, 2010.

BOGDAN, Robert C; Biklen, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BORGES, Heloisa da Silva; SANTOS, Jonildo Viana dos. **Currículo do ensino básico e educação escolar indígena**. In: CARDOSO, Fábio Coelho; CABRAL, Romy Guimarães (Orgs.). *Pedagogia intercultural indígena*. Vol. 8. Manaus: UEA, 2013.

BRASIL. **Direitos indígenas: O que as leis dizem sobre as liberdades civis fundamentais**. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Lei Araouca: a Funasa nos 10 anos de saúde Indígena**. 112 p. Brasília, 2009.

CABRAL, Romy Guimarães. **Educação escolar: escola indígena, escola ribeirinha, escola do campo e escolas urbanas**. In: BETTIOL, Célia Aparecida; CABRAL, Romy Guimarães (Orgs.). *Pedagogia intercultural indígena*. Vol. 10. Manaus: UEA, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2008.

CAPRANZANO, Vicent. **Diálogo**. Anuário Antropológico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de Carvalho. **Tapuia: a inveção do índio da Amazônia nos relatos da viagem filosófica (1783-1792)**. In: CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de Carvalho e NORONHA, Nelson Matos (org.) *A Amazônia dos viajantes: história e ciência*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

CARVALHO, Rosana. **Aprendendo Em Casa - aulas da rede municipal iniciam por meio do rádio**. Publicada em 04/04/2021. Acessado: às 10hs da manhã, em 17 de fevereiro de 2022, disponível: [APRENDENDO EM CASA: aulas da rede municipal iniciam por meio do rádio - Portal Flagrante](#)

CASTÉJÓ, Núria et al. **Explica'ns la teva vida**. Televisió de Catalunya. Barcelona: Edicions 62, 2001.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores em perspectiva do movimento indígena dos professores Indígenas do Amazônia**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr/ nº 22, 2003.

CIMI. **Por uma educação descolonial e libertadora:** manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. 2022. Cessado em 19 de abril de 2022. Link: https://cimi.org.br/wpcontent/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf.
CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado.** Porto: Edições Afrontamento, 1979.

CLEMENTINO, Manoel Marcos de Moura et al. **História e mitos indígenas da Amazônia.** Parintins: Editora João XXIII, 2021.

CONH, Clarice. **Educação escolar indígena:** para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

COSTA, Lucinete Gadelha da; SIMÕES, Ceane Andrade. **A gestão escolar e suas implicações na organização do trabalho pedagógico e na promoção de uma escola.** In: BETTIOL, Célia Aparecida; SOUZA, Adria Simone Duarte (Orgs.). *Pedagogia Intercultural Indígena.* Vol. 11. Manaus: UEA, 2013.

D'ANGELIS, Vilmar da Rocha. **Contra a ditadura da escola.** Cadernos Cede. Ano XX, nº 49, Dezembro, 1999.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DEVEZA, Nildson Carlen de Lima. **A educação escolar indígena:** um olhar para a formação e profissionalização de professores indígenas da educação básica de Tonantins – AM. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Natureza e Cultura – INC da Universidade Federal do Amazonas - UFAM). Tonantins: AM, 2019.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. **Por uma didática decolonial:** aproximações teóricas e elementos categoriais. Rev. Diálogos Educ., Curitiba, v. 19, n.62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígena na Universidade do Estado do Amazonas.** 346 p. Manaus: Editora Adua, 2014.

FARIAS, Elaíze. **Grande liderança Sateré-Mawé, tuxaua Otávio dos Santos morre por covid-19, no Amazonas.** Acessado: às 14hs, em 17 de fevereiro de 2022. Disponível em: [Grande liderança Sateré-Mawé, tuxaua Otávio dos Santos morre por Covid-19, no Amazonas - Amazônia Real \(amazoniareal.com.br\)](https://www.amazoniareal.com.br/grande-lideranca-sateré-mawé-tuxaua-otávio-dos-santos-morre-por-covid-19-no-amazonas)

FARIAS, Elaíze. **Grande liderança Sateré-Mawé, tuxaua Otávio dos Santos morre por covid-19, no Amazonas.** Acessado: às 14hs, em 17 de fevereiro de 2022. Disponível em: [Grande liderança Sateré-Mawé, tuxaua Otávio dos Santos morre por Covid-19, no Amazonas - Amazônia Real \(amazoniareal.com.br\)](https://www.amazoniareal.com.br/grande-lideranca-sateré-mawé-tuxaua-otávio-dos-santos-morre-por-covid-19-no-amazonas)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo, 2007.

FIGUEROA, Alba Lucy Giraldo. **Guaraná, a máquina do tempo dos Sateré-Mawé.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas. v 11. n 1. p. 55-85, jan/abr. 2016.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In: Educação e cultura (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. Acessado em 06 de janeiro de 2022. Link disponível: Microsoft Word - A etnografia enquanto método.doc (uma.pt)

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª ed. São Paulo: Global. 2003.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE POLÍTICAS INDIGENISTA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Programa de sustentabilidade, vigilância e controle das Terras Indígenas. Secretaria de Estado e de governo – SEGOV**. Manaus/AM: 2002.

GAMBINI, Roberto. **Espelho índio: a formação da alma brasileira**. São Paulo: Editora Axis Mundi, 2000.

GARNELO, Luiza. **Política de saúde indígena no Brasil: notas sobre as tendências atuais do processo de implantação do subsistema de atenção à saúde**. In: GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia (Org.). Saúde Indígena: uma introdução ao tema. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Unesco, 2012.

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - GEEI. **Estudo Dirigido: Para o ano letivo de 2020 escolas indígenas**. SEDUC/AM, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GOMES, Mércio Meira. **Os índios do Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. **ESTUDO DIRIGIDO – Para o ano letivo 2020 escolas indígenas**. Manaus-AM: Secretaria de Estado de educação e Desporto – SEDUC/SEAP/DEPPE/GEEI, 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Contextualizando o campo de formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Edicação UNESCO, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica: Alternativa de mudanças**. 60ª ed. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2007.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=am>. Acesso em: 09 junho. 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu – palavras de um xamã yanomami**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Eliane Alvez Pereira et al. **Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. Educ. Soc. Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>. Acesso em 17 de fevereiro de 2020.

LORENZ, Sônia da Silva. Sateré-Mawé: **Os filhos do guaraná**. São Paulo: CTI, 1992.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para o manejo e a domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real. Tese de Doutorado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

MAGALHÃES, Edvard Dias. **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3 Ed. Brasília: CGDOC. FUNAI, 2005.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Educação UNESCO, 2006.

MARKUS, Cledes. **Educação Intercultural**: Reflexão sobre uma experiência no Brasil. In: LANDA, Mariano Baéz; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Org.). Educação indígena e a interculturalidade – um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

MARQUES, Patrick. **Líder indígena de aldeia Sateré-Mawé morre no AM após 23 dias internado com Covid-19**. Publicado em 16/10/2020. Acessado: às 14hs, em 17 de fevereiro de 2022. Disponível em: [Líder indígena de aldeias Sateré-Mawé morre no AM após 23 dias internado com Covid-19 | Amazonas | G1 \(globo.com\)](#)

MARRA, Maria Lúcia Martins. **Escola itinerante**: uma experiência de formação de professores indígenas no Estado do Pará. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

MEIRELLES, Elisa. **Educação como moeda de troca em ano de eleição**. In: Escola Nova – Um olhar crítico sobre o mundo. Ano 29. Nº 270, março de 2014.

MELIÁ, Bartolomeu. 1999. “Educação indígena na escola”. In: Caderno Cedes, ano XIX, n. 49, Dezembro/1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

MIQUILES, Miller; CASTRO, Franklin Roosevelt Martins de. **Glossário Lexical da Língua Sateré-Mawé**. Editora Antena: Ponta Grossa/PR, 2022.

NASCIMENTO, Dilce Pio. **Narrativas sateré-mawé: oralidade e dramatização**. (Dissertação apresentada a Programa de Pós-graduação em letras e artes – PPGLA). Manaus-UFAM, 2013.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016)**. A luta por "autonomia e protagonismo. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

NETO, João Colares da Mota; STRECK, Danilo R. **Fontes da educação popular na América Latina:** contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, novembro/dezembro. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V. 26. n. 01. p. 15-40. Abr. 2010.

OLIVEIRA, Paulo Celso de. **Gestão territorial indígena: perspectiva e alcances.** In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim (org.). *Estudos Indígenas: comparações interpretações e políticas.* São Paulo: Contexto, 2003.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Cara ou coroa:** uma provocação sobre educação para índios. In: FÁVERO, Osmar; Ireland, Timothy. *Educação como exercício de diversidade.* Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

PAIVA, Eunice; JUNQUEIRA, Carmen; ALBUQUERQUE, Renan; FERREIRA, Gerson André A. **O tacape do diabo e outros instrumentos de predação.** São Paulo: Editora Alexa Cultural, 2019.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de. **O protagonismo indígena entre os Sateré-Mawé:** lutas e resistências. 2018. 179 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2018.

PEREIRA, Nunes. **Os índios Maués.** Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1954.

POJO, Eliana; BERG, Heidi Soraia; ALBUQUERQUE. **Pedagogia:** fundamentos da educação indígena. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

RAMINELLI, Ronald. **Eva tupinambá.** In: DEL PRIORE, Mary (org.). *Histórias das mulheres no Brasil.* São Paulo: Editora Contexto, 1997.

RAPETTO, Maxim. **O conceito de interculturalidade:** trajetória e conflitos desde América Latina. *Texto Base*, Boa Vista, n. 33, p. 69-88, jul./dez. 2019.

RIBEIRO. Maria de Jesus Pacheco. **Dicionário Sateré-Mawé/Português.** (Dissertação de Mestrado apresentado a Universidade Federal de Rondônia). Guajará-Mirim: RO, 2010.

SANTOS, Elciclei Farias dos; DANIEL, Laura. **Educação escolar indígena e suas interfaces com o campo da saúde.** In: GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia. *Saúde Indígena: uma introdução ao tema.* Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

SATERÉ, Josias, ALBUQUERQUE, Renan, JUNQUEIRA, Carmen. **Kapi, uma liderança clânica e afim.** EDUA e Alexa Cultural, Manaus/AM, 2020.

SCHADEN. Egon. **Educação indígena.** Biblioteca digital Nimuendajú. 1976.

SERÃO, Arenilton Monteiro; CRUZ, Manuel de Jesus Masulo; COSTA, Luiz Fernando Belém. **Da trajetória secular aos novos caminhos do guaraná:** desafios e perspectivas da

produção na Amazônia do século XVII ao século XXI. Revista Geonorte. v 8. nº 28. p 98-114. (ISSN 2237 – 1419), 2017.

SILVA, Almir Liberato da et al. **Metodologia do Desenvolvimento da pesquisa**. Manaus: UEA, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da. **A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP/Global Editora/MARI, 2001. p. 9-25.

SILVA, Cleube Alves. **Interpretando mundos: contatos entre os Akwen e os conquistadores luso-brasileiros em Goiás (1749-1811)**. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim. Estudos indígenas – Comparações, Intepretações e Políticas. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Jeane Maria Pereira da; FREITAS, Luiz Francisco Nogueira de. **Aprendendo a língua materna a partir dos instrumentos musicais tradicionais do povo Sateré-Mawé**. In: FARIA, Ivani Ferreira de. Descolonizando a academia: cruzando os rios da interculturalidade, percorrendo as trilhas do saber para autonomia. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Raimundo Nonato Pereira da. **A cultura política dos sateré-mawé: a relação entre os povos indígenas e o estado brasileiro**. (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre: RS, 2014.

SILVA, Raimundo Nonato Pereira da. **Atitude e comportamento: cultura política entre povos indígenas e o Estado Brasileiro**. I Seminário Internacional de Ciências Política. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Setembro de 2015.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira. **Estudo morfológico da língua Sateré-Mawé**. (Tese apresentada ao Instituto da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). São Paulo: Campinas, 2010.

SILVA, Rosa Helena Dias. **A autonomia como valor de articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro de 1999.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Método de Pesquisa. Porto Alegre: Editora UFRGV, 2009.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Letramento Indígena Potiguara**. Manaus: Valer, 2012.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi; SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Política linguística nas escolas Yanomami e Potiguara**. Ponta Grossa – PR: Antena, 2022.

SOUZA, Cintia Aparecida de; MARQUES, Jéssica Alessandra de Jesus. **Manual de Gramática – Língua portuguesa**. BLUMENAU: Vale das Letras, 2012.

SOUZA, Cristina Santo de. **Seres vivos: nossas árvores/o guaraná**. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1988.

SOUZA, Ferreira de. JUMA. In: Simas Hellen Cristina Picanço. **História Ancestrais do Povo Parintinense**. Ponta Grossa: Atena, 2021.

SOUZA, Josias Ferreira de. **Kapi – uma liderança clânica Sateré-Mawé**. In: CLEMENTINO, Manoel Marcos de Moura; FARIAS, Jordana Naide Bulcão. Parintins, cultura e diversidade. Parintins: Editora João XXIII. 2021.

SOUZA, Josias Ferreira de; MIRANDA, Eliane Monteiro de. **A conquista da escola: trajetória histórica da educação escolar indígena na comunidade Ponta Alegre Sateré-Mawé – Município de Barreirinha – AM**. Manaus: FAPEAM, 2011.

SPOLADORE, Fernanda Ferreira. **Um estudo contrastivo de línguas tupi: Arawetí, Kamaiurá, Awetí e Sateré-Mawé**. (Tese apresentada ao Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia). Uberlândia: MG, 2017.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. **Noção de “profissional” na educação: atualidade, uso e limites**. Card. Pesquisa. São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

TAVARES, Eldio Costa. **Sociolinguística - desvelando o preconceito linguístico: os jovens Sateré-Mawé “sem-língua”**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. **Antropologia, cotidiano e educação**. Imago editora. 1990.

TEIXEIRA, Pery (Org.). **Sateré-Mawé: Retrato de um povo Indígena**. Universidade do Estado do Amazonas/UEA/UFAM/FEPI/GEEI/COIAB. Manaus/AM, 2005.

THOMAZ, Ana Carla. **Prática pedagógica**. In: Escola Nova – Um olhar crítico sobre o mundo. Ano 29. Nº 270, março de 2014.

TORRES, Iraíldes Caldas. **O princípio feminino sateré-mawé e as relações de gênero**. Somanlu. Ano 13, n 1, jan/jun. 2013.

UGGÉ, Henrique. **As bonitas histórias Sateré-Mawé**. 1ª ed. GOV/SEDUC, 1991.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade** - Capítulo III “Os três tipos de dominação”. (p. 139-188). Brasília: Editora da UNB, 1999.

WEIGEL, Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Os baniwa e a escola: sentidos e repercussões**. Revista Brasileira. Jan/Fev/Mar/Abr/ nº 22, 2003.

WEIGEL, Valéria Augusta. **Educação, cultura e globalização** – Um debate sobre a identidade étnica e a escola. Contexto e Educação. Editora UNIJUÍ. Ano 09. Nº 38. abril/junho,. P. 40-48. 1995.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; FIORENTINI, Dario. **Formação de professores em comunidades colaborativas da Amazônia**. Educação. Santa Maria, v. 23, n. 2, p. 267-284, abr./jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28842/pdf>. Acesso em 18 de fevereiro de 2020.

Anexos

TERMO DE ANUÊNCIA DO TUXAUA DA ALDEIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM**”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador Prof. Josias Ferreira de Souza, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada na aldeia de Ponta Alegre, no Rio Andirá, no período de 01/08/2023 a 31/03/2025, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Barreirinha/AM, 27 de outubro de 2022.

ALDEIA PONTA ALEGRE
Helito Barbosa da Silva
RG: 20163355
TUXAUA

TERMO DE ANUÊNCIA DA GESTORA DA ESCOLA INDÍGENA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM”**, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador Prof. Josias Ferreira de Souza, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada na Escola Indígena Municipal Professora Rosa Cabral, Aldeia de Ponta Alegre, no Rio Andirá, no período de 01/08/2023 a 31/03/2025, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Barreirinha/AM, 27 de outubro de 2022.

marilene souza meneses



CNPJ: 38.386.339/0001-40
ASSOCIAÇÃO DOS KAPI E LIDERANÇAS TRADICIONAIS SATERÉ-MAWÉ DO RIO ANDIRÁ - AM

TERMO DE ANUÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO INDÍGENA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM**”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador Prof. Josias Ferreira de Souza, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nesta instituição, na Terra Indígena Andirá-Marau/AM, no período de 01/08/2023 a 31/03/2025, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

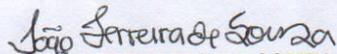
Barreirinha/AM, 27 de outubro de 2022.

Josias Ferreira de Souza

TERMO DE ANUÊNCIA DA LIDERANÇA INDÍGENA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM**”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador Prof. Josias Ferreira de Souza, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada na Terra Indígena Andirá/Marau, especificamente no Rio Andirá, no período de 01/08/2023 a 31/03/2025, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Barreirinha/AM, 27 de outubro de 2022.


JOÃO FERREIRA DE SOUZA

Liderança Indígena Sateré-Mawé
Capitão Geral do Povo Sateré-Mawé
CPF 309.983.522-68



4901722

08620.007448/2022-82



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 13/AAEP/2023

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Josias Ferreira de Souza	PROCESSO Nº:	08620.007448/2022-82
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 2162303-1 SESP/AM
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal do Amazonas		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Desenvolver o projeto de pesquisa científica intitulado “Desafios de Lideranças e Professores na Construção da Educação Escolar Indígena na Aldeia de Ponta Alegre, Município de Barreirinha/AM” .			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Andirá-Marau	POVO INDÍGENA:	Sateré-Mawé
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Manaus/AM	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	Marco de 2023	TÉRMINO:	Dezembro de 2023
Autorizo.			
RESSALVAS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Esta autorização inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização; • Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; • Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; 			

- Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Joenia Wapichana registrado(a) civilmente como Joenia Batista de Carvalho, Presidente**, em 15/03/2023, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4901722** e o código CRC **632BD9E1**.

Referência: Processo nº 08620.007448/2022-82

SEI nº 4901722



Folha de Parecer sobre Solicitação de Entrada em Área Indígena

PROCESSO: 01300.008892/2022-99

SOLICITANTE: *Josias Ferreira de Souza, doutorando no PPG em Educação/UFAM sob a supervisão da Sra. Hellen Cristina Picanço Simas*

PROJETO: *Desafios de lideranças e professores na construção da educação escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre, município de Barreirinha/AM*

ÁREA: *Educação*

PARECER: (X) Recomendado

() Não Recomendado

JUSTIFICATIVA:

Recomendo a solicitação de entrada em Terra Indígena de Josias Ferreira de Souza, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para realizar a pesquisa intitulada **DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM** por mérito acadêmico, na Aldeia de Ponta Alegre - Rio Andirá, na Terra Indígena (TI) Andirá-Marau. O lócus de pesquisa será a Escola Municipal Professora Rosa Cabral, que atualmente atende 2509 alunos e funciona diuturnamente. A escola recebe alunos da rede municipal e estadual, sendo anexo da Escola Estadual Pe. Seixas. Deste modo, presta serviço aos moradores da aldeia de Ponta Alegre e aldeias indígenas adjacentes como: Vila Miquiles, Nova União, Praia Dourada, Boa Fé, Vida Feliz e Castanhal.

A pesquisa está sendo orientada pela Profª. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O doutorando pede autorização para ingresso na citada TI a partir de janeiro de 2023 por nove meses e nos últimos três meses de 2024, com previsão de defender sua tese em abril de 2025 na UFAM.

O objetivo Geral da pesquisa é de investigar as contribuições das lideranças e de professores da escola Sateré-Mawé/AM oriundos de programas de formação de professores indígenas para a implementação da educação escolar intercultural e descolonizadora. Os objetivos específicos incluem a caracterização da educação escolar



indígena, o ensino intercultural e a prática docente na perspectiva da interculturalidade e da descolonização. Além de descrever as contribuições de lideranças Sateré-Mawé no processo de construção e fortalecimento da educação escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre - Rio Andirá, delimitada pela política indígena descolonial que questiona o papel da escola na aldeia e destaca a autonomia dos Sateré-Mawé. E investigar a interação entre a educação escolar e a educação indígena, identificando os modos de vida tradicionais da cultura Sateré-Mawé incorporados no ensino-aprendizagem dos alunos da escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre - Rio Andirá. A pesquisa se justifica por abordar a educação escolar pensada pelos e para os povos indígenas. Seus próprios líderes e professores inseridos no processo devem promover mudanças estruturais na educação escolar ocidental de imposição visando atender seus interesses coletivos e fortalecer as próprias práticas culturais.

A orientadora do doutorando, professora Dra. Hellen Cristina Picanço Simas, é Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Amazonas, com doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013); mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009), e graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (2006). É líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq), membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, e realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense - UFF. É, também, membro titular da Comissão de Línguas ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), foi membro titular da Câmara de Assessoramento Científico FAPEAM (2015-2016) e atualmente desenvolve pesquisa relacionada ao português indígena Sateré-Mawé do Baixo Amazonas, além de estudos vinculados às áreas de Linguística Indígena e Linguística Aplicada.

O doutorando iniciou seu doutorado na UFAM em Educação em 2021, é pesquisador do NEPAM-UFAM, estudante do NEMA da PUC/SP, e do NEL-AMAZÔNIA. Atualmente o dooutorando é Diretor-Presidente da Associação dos Kapi e Lideranças Tradicionais do Povo Sateré-Mawé do Rio Andirá, Amazonas. Desde 2017 ele tem, desde 2017, 3 artigos publicados, 3 livros publicados de múltiplos autores e 11 capítulos de livros. Sua orientadora, professora Hellen Cristina Picanço Simas é professora

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq
Diretoria de Engenharias, Ciências Exatas, Humanas e Sociais - DEHS
Coordenação Geral do Programa de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CGCHS
Coordenação do Programa de Pesq. em Ciências Sociais Aplicadas e Educação - COSAE
SHIS QI 1 Conjunto B - Bloco C, 1º andar, Sala 101, Edifício Santos Dumont, Brasília - DF, 71605-001
Telefone: (61) 32119721



associada da UFAM, Desde 2017, ela tem 25 artigos publicados de co-autoria, 5 livros de co-autoria, e 8 capítulos de livros.

Aprovo a solicitação de entrar na TI Andirá-Marau, Amazonas, por mérito científico e com potencial para contribuir para a construção da educação escolar indígena na aldeia de Ponta Alegre, Município de Barreirinha/AM. Como qualquer pesquisa em Terra Indígena, o doutorando deve conseguir a anuência de toda a comunidade indígena com quem realiza sua pesquisa.



COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM	
Pesquisador: JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	
Área Temática:	
Versão: 4	
CAAE: 64072522.9.0000.5020	
Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM	
Patrocinador Principal: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM	
DADOS DO PARECER	
Número do Parecer: 6.088.025	

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1994868.pdf, de 19/08/2022).

INTRODUÇÃO

A presente proposta de tese requer um olhar sensível e urgente para a educação escolar indígena que se constrói nas aldeias Sateré-Mawé/AM, uma vez que passa por desafios para sua implementação, sendo um deles a necessidade de descolonizar a escola. A voz indígena Sateré-Mawé ecoa, tentando desconstruir preconceitos e reconstruir uma educação escolar indígena que corresponda a demandas da população Sateré-Mawé. Logo, é importante discutir o papel de lideranças e de professores na construção da educação escolar indígena na aldeia de Ponta Alegre, município de Barreirinha/AM, analisando a colaboração desses atores sociais para se superar os desafios de implementação da educação escolar indígena. A educação escolar destinada à população Sateré-Mawé é o objeto deste estudo, em específico, as contribuições das lideranças e dos professores da escola Sateré-Mawé/AM oriundos de programas de formação de professores indígenas, cujas práticas pedagógicas consideramos interculturais para atuar nas escolas das aldeias indígenas. A proposta é positiva e é uma das alternativas para fortalecer a Educação Escolar

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br



Indígena, pois, busca visibilizar a manifestação coletiva dos indígenas de base (aldeia) na reconstrução de uma educação que atenda ao interesse da etnia, valorizando seus anseios e suas proposta por uma educação como projeto de vida. A tese reitera o que já se constatou, ou seja, ainda temos pouco conhecimento sobre a realidade indígena e precisamos conhecer mais, pesquisar mais, para que a educação intercultural se efetive na prática. Assim, algumas questões se destacam, principalmente no âmbito de verificar se as formações de professores indígenas para lecionar em escolas dentro das aldeias estão na perspectiva da interculturalidade e são decolonizadoras. Será que os professores indígenas, moldados pelos programas de formação, estão priorizando a temática indígena ou estão apenas reproduzindo a educação ocidental colonizadora? Ao lançar essas questões de investigação, objetivamos se aprofundar e dialogar com trabalhos que focalizam a temática da educação escolar indígena a partir do princípio de que muitas ações na educação escolar indígena podem ser realizadas por meio de conhecimentos aprofundados da nossa realidade Sateré-Mawé. Enfim, enfatiza-se que o Nosokén existe e é real, que os filhos do guaraná, participantes do programa de formação de professores indígenas, estão preocupados com a formação dos seus descendentes, de novas lideranças e com o fortalecimento da cultura e identidade étnica. Então, qual a dificuldade de tornar praticáveis na escola os saberes recebidos na formação e na experiência da vida indígena? Observa-se, a reprodução mecânica do modelo de educação escolar colonizadora, que camufla os saberes indígenas e trabalha com estereótipos sobre a cultura nativa sustentados pela sociedade nacional. Diante disso, se faz necessário discutir coletivamente a educação escolar indígena para que ela se torne, de fato, intercultural, respeite à cultura, à tradição e os modos tradicionais de viver do indígena. Para tanto, as contribuições de lideranças indígenas e professores indígenas é fundamental.

HIPÓTESE

Não se aplica.

METODOLOGIA

Utilizaremos a observação participante, na modalidade "participação plena", teremos o tempo de observação na aldeia. De certo, aproximação será necessária e imprescindível para garantir confiança dos sujeitos da aldeia, falarem, conversarem, construírem e se identificarem com a pesquisa. As observações e as informações serão registradas no diário de campo. Para tanto, seguiremos os protocolos de segurança e prevenção da covid-19 da OMS, como: o uso da máscara, utilização do álcool em gel 70%, distanciamento social e, principalmente, se imunizar

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br



COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.088.025

019.530.0 - Norma de organização

contra a SARS_Cov_2 (com as três doses da vacina). Buscaremos entrevistar 02 (duas) lideranças indígenas: a saber, 01 (uma) liderança étnica (clânica) e 01 (um) presidente de organização indígena do povo Sateré-Mawé. Na escola entrevistaremos 02 (dois) professores de sala de aula, que foram formados pelo Programa de formação do Magistério Indígena PROIND/UEA. Cada entrevista terá entre uma ou duas horas de conversa e será utilizado também o questionário aberto, captura de áudio e vídeo. Os indígenas que irão fazer parte da pesquisa, na condição de lideranças indígenas, lideranças políticas, nasceram nos territórios indígenas e tiveram papel fundamental na década de 80 e 90 na demarcação da terra indígena Andirá-Marau/AM. Responsáveis por suas aldeias, fundaram em conjunto com outros povos indígenas do norte do Brasil, o movimento indígena da Amazônia Brasileira. Neste caso, específico, lideranças indígenas tradicionais acima de 60 anos de idade, da linhagem hierárquica do clã Sateré do povo Sateré-Mawé. Este, portanto, é o critério de inclusão de sujeitos da pesquisa para as lideranças. Os indígenas que irão fazer parte da pesquisa, na condição de professores indígenas, nasceram nos territórios indígenas, participaram de programas de formação de magistério indígena e lecionam na escola da aldeia. São professores com mais de 10 anos de docência, que também estudaram na escola da aldeia, conseguiram estudar na cidade e retornar à aldeia. Neste caso, específico, a maioria será professor licenciado com formação em pedagogia, pois foi a primeira graduação a formar professores Sateré-Mawé do Rio Andirá. Este, portanto, é o critério de inclusão de sujeitos da pesquisa professores. Para analisar os dados, explicar e construir o relatório será utilizada a técnica de análise de fala, com o propósito de identificar, a partir da transcrição das entrevistas, o lugar de onde o sujeito fala e o endereço da mensagem. Visibilizar as intenções e informações que os sujeitos da pesquisa emitem, com a mesma intensidade do dito e do não dito. Encontrar nos diálogos novas informações e conhecimentos que somente por meio da linguagem que é social será possível. Por meio desse procedimento de análise, identificaremos as contribuições de lideranças Sateré-Mawé no processo de construção e fortalecimento da educação escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre - Rio Andirá, delimitada pela política indígena decolonial que questiona o papel da escola na aldeia e destaca a autonomia dos Sateré-Mawé e destaca a interação entre a educação escolar e a educação indígena, identificando os modos de vida tradicionais da cultura Sateré-Mawé incorporados no ensino-aprendizagem dos alunos da escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre - Rio Andirá. Nossa intenção é valorizar as vozes das lideranças locais das comunidades indígenas. Por fim, as informações e os dados serão organizados sob a reflexão de teorias que discutem a escola indígena, a educação escolar indígena e os programas de formação de professores indígenas.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

01 03 03 03 03

Página 03 de 11



Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Investigar as contribuições das lideranças e de professores da escola Sateré-Mawé/AM oriundos de programas de formação de professores indígenas para a implementação da educação escolar intercultural e descolonizadora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar a educação escolar indígena, o ensino intercultural e a prática docente na perspectiva da interculturalidade e da descolonização.

Descrever as contribuições de lideranças Sateré-Mawé no processo de construção e fortalecimento da educação escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre - Rio Andirá, delineada pela política indígena descolonial que questiona o papel da escola na aldeia e destaca a autonomia dos Sateré-Mawé.

Investigar a interação entre a educação escolar e a educação indígena, identificando os modos de vida tradicionais da cultura Sateré-Mawé incorporados no ensino-aprendizagem dos alunos da escolar indígena na Aldeia de Ponta Alegre - Rio Andirá.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Interferir no modo de vida dos sujeitos da pesquisa, inibindo sua atuação e espontaneidade. Exposição em demasia do pesquisador indígena e da aldeia pesquisada, na tentativa de investigar em detalhes a educação escolar indígena que estão construindo e almejando, a partir da educação indígena que acredita o povo Sateré-Mawé. Por conseguinte, ocasionar a partir da atuação do pesquisador indígena na aldeia, instabilidade na unidade étnica do coletivo indígena, por meio, de falas e perguntas que poderá induzir respostas previsíveis dos sujeitos da pesquisa, somente para corroborar a ideia do pesquisador e abandonar informações óbvias, da prática cultural, mas de extrema importância para a pesquisa.

BENEFÍCIOS

Fortalecer a unidade étnica do povo Sateré-Mawé, na construção de uma educação escolar indígena própria, que participam e se identificam como protagonista indígena. Sendo vossas contribuições alicerçadas nos projetos educacionais que o povo indígena acredita e precisa. Os sujeitos da pesquisa, enquanto coparticipantes da pesquisa, visibilizarão a demanda Sateré-Mawé,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

destacando o compromisso coletivo de desenvolver a escola indígena da aldeia, que de fato, dialoga com outras culturas não-indígenas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de recurso interposto pelo pesquisador à Conep devido à não aprovação do recurso pelo CEP Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Salienta-se que o primeiro parecer emitido pelo CEP foi de "não aprovado" (em 24/10/2022), que se deu devido aos seguintes motivos: nas Informações Básicas na Plataforma Brasil, solicitaram informações sobre os critérios de inclusão e exclusão de participantes, o Plano de Recrutamento e Abordagem dos Participantes de Pesquisa, número de participantes exato (ao invés de zero); no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, foram solicitadas alterações conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, foi solicitada a inserção de um Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais/Responsáveis e de uma única versão padronizada para os demais participantes da pesquisa, foi solicitada a descrição do processo do consentimento; foi solicitado o compromisso do pesquisador de divulgar os resultados da pesquisa; caso haja a intenção de divulgar as gravações, foi indicado que deve ser solicitada a autorização ao participante; foi solicitada a apresentação de um Registro do Assentimento Livre e Esclarecido; foi solicitada a anuência da comunidade indígena; foi solicitado o parecer de mérito do CNPq; foi solicitada a liberação da entrada em terras indígenas emitida pela Funai; foram solicitados esclarecimentos sobre o início da pesquisa de campo, uma vez que os Registros de Consentimento apresentam firma dos participantes.

O pesquisador submeteu recurso a esse parecer, e o CEP não aprovou (parecer nº 5.876.668, emitido em 05/02/2023) o protocolo devido aos seguintes motivos: Folha de Rosto não adequada; Instrumento de coleta de dados não apresentado; Registro do Consentimento Livre e Esclarecido em necessidade de adequação; Parecer de mérito CNPq não apresentado; Autorização da Funai não apresentada; Registro do Assentimento Livre e Esclarecido não apresentado.

Portanto, em razão do indeferimento do recurso pelo CEP e considerando que a Conep é uma instância recursal, o (a) pesquisador encaminhou solicitação de análise desse protocolo cabendo a essa comissão preferir decisão final acerca do protocolo.

Abaixo, seguem informações gerais acerca desse protocolo:

Resumo: Estudo nacional e unicêntrico, prospectivo, de recrutamento não probabilístico. Caráter acadêmico, submetido para a obtenção do título de doutor pelo Programa de Pós-Graduação em

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar	CEP: 70.719-040
Bairro: Asa Norte	Município: BRASILIA
UF: DF	E-mail: conep@saude.gov.br
Telefone: (61)3315-5877	



COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.088.025

Continuação do Parecer: 6.042.670

Educação da Universidade Federal do Amazonas.

- "Os participantes serão escolhidos pela importância social, posição, pelo papel de protagonistas que exercem na aldeia, na construção e na valorização da escola indígena".

- "A pesquisa terá uma abordagem quali-quantitativa, de natureza básica, objetivo exploratória e procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo. Utilizará as técnicas da observação participante, entrevistas semi-estruturadas em conjunto com os recursos etnográficos."

- "Antes das pessoas e autoridades indígenas assinarem a carta de anuência, o pesquisador terá a missão de explicar publicamente e detalhadamente o projeto de pesquisa, em um lugar apropriado, em conjunto e comum acordo com os participantes". O estudo será realizado na aldeia indígena do Rio Andirá e em organizações indígenas nos municípios de Parintins-AM e Barreirinha-AM. - "Será entrevistado no total 04 (quatro) participantes da etnia Sateré-Mawé: a saber, 01 (uma) liderança étnica (clânica), 01 (uma) liderança política não tradicional ou "presidente de organização indígena do povo Sateré-Mawé" e 02 (dois) professores (a) de sala de aula, que foram formados pelo Programa de Formação do Magistério Indígena PROIND/UEA. Cada entrevista terá entre uma ou duas horas de conversa e será utilizado também o questionário aberto, captura de áudio e vídeo, somente se o participante autorizar.";

- Obteve autorização da Funai para entrada na Terra Indígena Andirá-Marau;

- Apresenta termos de anuência das lideranças da aldeia Ponta Alegre e da Terra Indígena Andirá/Marau; anuência da Associação dos Kapi e Lideranças tradicionais Sateré-Mawé do Rio Andirá; e da gestora da Escola Indígena Municipal Professora Rosa Cabral, na aldeia Ponta Alegre.

Financiamento próprio; orçamento: R\$ 16.500,00.

Número de participantes incluídos no Brasil: 4

Previsão de início da pesquisa de campo: agosto de 2023 (arquivo Cronograma_do_projeto_de_pesquisa.pdf).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer consubstanciado nº 6.042.670 (PROTOCOLO ORIGINAL), emitido pela Conep em 10/05/2023:

1. Quanto aos Registro do Consentimento Livre e Esclarecido para liderança indígena (arquivo

Endereço:	SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro:	Asa Norte
UF:	DF
Município:	BRASILIA
CEP:	70.719-040
Telefone:	(61)3315-5877
E-mail:	conep@saude.gov.br



COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.088.025

Continuação do Parecer: 6.043.879

TCLE_liderança_Indígena.pdf, de 11/01/2023), para professores indígenas (arquivos TCLE_Professora_indígena.pdf e TCLE_Professor_Indígena.pdf, de 11/01/2023) e para presidente de organização indígena (TCLE_Presidente_de Organização_Indígena.pdf, de 11/01/2023), seguem considerações:

1.1. Quanto à gravação de voz e imagem, lê-se: "se o Sr autorizar, será utilizada o caderno de campo, captura de sua imagem, gravação de sua fala e vídeo de sua entrevista, que terá apenas a finalidade de subsidiar a coleta de dados." Considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem, aquelas que podem ser tratadas de forma pública, solicita-se inserir opções excludentes (POR EXEMPLO: "sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz"; "não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz"; "autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz", que podem ser adaptadas à proposta da pesquisa) no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, para que os participantes possam exercer tais direitos.

RESPOSTA: Destaca-se: "() Sim. Autorizo a gravação e/ou divulgação da minha voz; () Sim. Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Como o estudo envolve população indígena, solicita-se adequação para informar ao participante que o uso de sua imagem e som contemplará a Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da Funai e demais legislações pertinentes. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Enfatiza-se: "sua imagem e som contemplará a Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da Funai."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.3. Quanto aos procedimentos de pesquisa, lê-se: "O Sr poderá escolher em conjunto com o pesquisador, o dia, horário e local", mas, no Projeto Detalhado (arquivo Projeto_de_pesquisa_josias.pdf, de 01/04/2023), consta também que "Cada entrevista terá entre uma ou duas horas de conversa". Conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso I, solicita-se informar ao participante, no Registro do Consentimento, uma estimativa de tempo necessário para participação no estudo.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar	CEP: 70.719-040
Bairro: Asa Norte	
UF: DF	Município: BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877	E-mail: conep@saude.gov.br



COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.088.025

Comissão de Parecer: 0.043.571

RESPOSTA: Enfatiza-se: "a entrevista terá aproximadamente uma hora de duração."
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.4. Solicita-se incluir no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido a informação de que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais ou extrajudiciais (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

RESPOSTA: Incluímos: "havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a Sr(a) terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19."
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

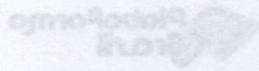
1.5. Considerando que o estudo também foi analisado pela Conep, solicita-se, para melhor informar os participantes de pesquisa, que seja incluída no Registro do Consentimento uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].

RESPOSTA: Incluímos: "A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, criada através da resolução 196/96, com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadora de pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa CEP, organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Localizada: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877, Horário de atendimento: 09h às 18h."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.6. No final do documento de consentimento, há um campo para coleta da impressão datiloscópica do participante, como alternativa à assinatura. No entanto, a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 15, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido pode estar sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes. Desse modo, com o objetivo de evitar a estigmatização e/ou constrangimento do participante de pesquisa, solicita-se retirada do campo de coleta de impressão datiloscópica e

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar	CEP: 70.719-040
Bairro: Asa Norte	Município: BRASILIA
UF: DF	E-mail: conep@saude.gov.br
Telefone: (61)3315-5877	



COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.088.025

Continuação do Parecer: 6.088.025

recomenda-se a adoção de outra modalidade de registro do consentimento livre e esclarecido, se for necessário.

RESPOSTA: Retiramos o campo de coleta de impressão datiloscópica, enfatizando-se, para atender às características da pesquisa e dos participantes, adotamos a forma escrita como registro do Consentimento Livre e Esclarecido.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	11/05/2023 16:34:27		Aceito
Outros	TCLE_Professora_indígena_alterações_devidamente_realçadas.pdf	11/05/2023 16:33:34	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	TCLE_Professor_Indígena_alterações_devidamente_realçadas.pdf	11/05/2023 16:33:17	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	TCLE_Presidente_de Organização_Indígena_alterações_devidamente_realçadas.pdf	11/05/2023 16:33:02	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	TCLE_liderança_Indígena_alterações_devidamente_realçadas.pdf	11/05/2023 16:32:44	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professora_indígena_versão_limpa.pdf	11/05/2023 16:31:19	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_Indígena_versão_limpa.pdf	11/05/2023 16:30:50	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.088.025

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Presidente_de Organização_Indígena_versão_limpa.pdf	11/05/2023 16:30:37	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_liderança_Indígena_versão_limpa.pdf	11/05/2023 16:30:19	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Projeto_de_pesquisa_alterações_devidamente_realçadas.pdf	11/05/2023 16:29:26	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_versão_limpa.pdf	11/05/2023 16:28:44	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_resposta_3.pdf	11/05/2023 16:27:44	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	01/04/2023 20:26:52		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_ROSTO.pdf	01/04/2023 20:23:15	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Parecer_de_mérito_cientifico_CNPq.pdf	01/04/2023 20:16:46	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Autorização nº 13 - AAEP - Josias Ferreira de Souza.pdf	01/04/2023 20:15:25	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma_do_projeto_de_pesquisa.pdf	01/04/2023 20:14:19	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	11/01/2023 17:13:42		Aceito
Outros	Termo_de_Anuência_do_Tuxaua_de_Ponta Alegre.pdf	11/01/2023 17:04:38	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuência_da_Liderança_indígena.pdf	11/01/2023 17:04:03	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuência_da_Gestora_da_Escola.pdf	11/01/2023 17:03:18	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuência_da_Associação_indígena.pdf	11/01/2023 17:01:42	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1994868.pdf	19/08/2022 11:39:15		Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso.pdf	19/08/2022 11:36:37	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_institucional.pdf	19/08/2022 11:16:53	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	CurriculumJosias.pdf	19/08/2022 11:11:05	JOSIAS FERREIRA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.088.025

Aprovado

BRASILIA, 06 de Junho de 2023

Assinado por:
Lais Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM”, cujo pesquisador responsável é o professor Josias Ferreira de Souza, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Sob orientação da Prof^a. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Terra Indígena Andirá-Marau, onde está localizado o povo Sateré-Mawé do Amazonas.

Este trabalho de pesquisa é importante, porque discorre sobre a educação escolar pensada pelos e para os povos indígenas, devendo, assim, ter caráter formativo amplo, simétrico e ser realizada de modo contextual e historicamente fundado. O objetivo do projeto de pesquisa é investigar as contribuições das lideranças e de professores da escola Sateré-Mawé/AM oriundos de programas de formação de professores indígenas para a implementação da educação escolar intercultural e descolonizadora, na aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, município de Barreirinha-AM. A pesquisa terá uma abordagem quali-quantitativa, de natureza básica, objetivo exploratória e procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo. O Sr está sendo convidado porque é uma liderança indígena clânica, nasceu no território indígena, morra na aldeia e faz parte da linhagem hierárquica do clã Sateré, conhece a trajetória história de luta do povo Sateré-Mawé por uma educação escolar indígena de valorização da cultura e identidade indígena pela escola da aldeia.

Caso aceite participar sua participação consiste em responder como a educação indígena contribui com a prática docente e a formação dos alunos indígenas no contexto da escola indígena da aldeia.

Será uma conversa com base nas técnicas de uma entrevista semiestruturada, de poderá ser registrada somente se o Sr autorizar antes da entrevista, somente se o Sr

Rubricas _____ (Participante)

Página 1 de 4

_____ (Pesquisador)



autorizar, será utilizada o caderno de campo, captura de sua imagem, gravação de sua fala e vídeo de sua entrevista, que terá apenas a finalidade de subsidiar a coleta de dados, a saber:

Sim. Autorizo a gravação e/ou divulgação da minha voz

Sim. Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou

voz

O Sr poderá escolher em conjunto com o pesquisador, o dia, horário e local. A presente pesquisa assegurará sua confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e sua não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo ou da aldeia, inclusive em termos de sua autoestima, prestígio ou aspectos econômico-financeiros. **A sua entrevista terá aproximadamente uma hora de duração.**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o Sr são: Estigmatizar sua entrevista, macular sua imagem e do povo que pertence. Mas, nesta pesquisa sua imagem, voz e do povo será preservada, respeitada, guardada em sigilo, **sua imagem e som contemplará a Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da Funai.** Assim, os dados da entrevista fortalecerá sua voz enquanto líder indígena clânica, reverberando seus anseios e a garantia de uma educação escolar indígena de fato e de direito indígena. Considerando o período de pós-pandemia da Covid-19 e considerando a sua segurança e a saúde do povo Sateré-Mawé, a pesquisa, na aldeia, será observada os protocolos de segurança e prevenção da covid-19 da Organização Mundial da Saúde - OMS, como: o uso da máscara, utilização do álcool em gel 70%, distanciamento social e, principalmente, se imunizar contra a SARS_Cov_2 (com as três doses da vacina). Mas, caso não seja possível a conversa presencial, a sua entrevista semiestruturada, será realizada de maneira virtual, por alguma plataforma que esteja a sua disposição e acessível ao povo Sateré-Mawé, como: WhatsApp, Facebook, Google Meet, isso evitará o contato físico e garantirá a sua segurança e do pesquisador.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: que é contribuir com o debate social e científico para fortalecer a educação escolar indígena Sateré-Mawé, em contexto brasileiro, em especial no território amazônico, compreendendo majoritariamente a região do Baixo-Amazonas; mas sobretudo dos povos indígenas Sateré-Mawé do Rio Andirá.

Rubricas _____ (Participante)

Página 2 de 4

_____ (Pesquisador)



O Sr tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço de coordenação do povo Sateré-Mawé no Rio Andirá, na terra indígena Andirá-Marau/AM. Se julgar necessário, o Sr dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Se o Sr concordar em participar futuramente deste estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A sua participação na pesquisa é voluntária, por isso, não terá nenhuma despesa e também não receberá pagamento em troca.

O Sr tem o pleno direito de solicitar indenização através das vias judiciais de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19, em caso de algum dano decorrente desta pesquisa.

O resultado deste estudo retornará a escola da aldeia, portanto o Sr terá acesso ao resultado da pesquisa em formato de livro impresso e em mídia, sendo o compromisso do pesquisador de fornecer os resultados de forma acessível ao Sr e o povo Sateré-Mawé. Assim, o estudo também poderá integrar futuros relatórios, artigos, revistas, eventos, dentre outros, entretanto, mostrará apenas os resultados como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que esteja relacionada com a sua privacidade.

O Sr pode entrar em contato com o pesquisador responsável Josias Ferreira de Souza a qualquer tempo para informação adicional no endereço Rua Serra do Sol, nº 144, Bairro Gilberto Mestrinho, Manaus, Estado do Amazonas, Cep: 69.086-645; Fone (092) 9 9481-1939, e-mail: 1.bftmnoph@gmail.com; Endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, Nº 3.000, Coroado I, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte - Pavilhão Rio Uatumã, Faculdade de Educação, Sala do PPGE/FACED, Cep: 69000-810. Telefone: (92) 2345- 6789, e-mail: ppge@ufam.edu.br.

O Sr também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na

Rubricas _____ (Participante)

Página 3 de 4

_____ (Pesquisador)



Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O Sr também pode entrar em contato com a **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**, é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, criada através da resolução 196/96, com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadora de pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa CEP, organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Localizada: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877, Horário de atendimento: 09h às 18h.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, de **forma escrita como registro do Consentimento Livre e Esclarecido**, que serão rubricadas em todas as suas páginas, assinadas ao seu término pelo Sr e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um. E o Sr terá a cesso garantido ao registro do consentimento sempre que solicitar.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

_____ / ___ / ___ / _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sra está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM”, cujo pesquisador responsável é o professor Josias Ferreira de Souza, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Sob orientação da Profª. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Terra Indígena Andirá-Marau, onde está localizado o povo Sateré-Mawé do Amazonas.

Este trabalho de pesquisa é importante, porque discorre sobre a educação escolar pensada pelos e para os povos indígenas, devendo, assim, ter caráter formativo amplo, simétrico e ser realizada de modo contextual e historicamente fundado. O objetivo do projeto de pesquisa é investigar as contribuições das lideranças e de professores da escola Sateré-Mawé/AM oriundos de programas de formação de professores indígenas para a implementação da educação escolar intercultural e descolonizadora, na aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, município de Barreirinha-AM. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, de natureza básica, objetivo exploratória e procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo. A Sra está sendo convidada porque faz parte de uma organização indígena, coordena uma associação indígena Sateré-Mawé, nasceu, mora na aldeia e a sua organização indígena tem sede na Terra Indígena e na Aldeia Indígena, responsável por receber a demanda da população indígena e de defender uma educação escolar indígena de fato indígena.

Caso aceite participar sua participação consiste em responder como a organização indígena colabora com os professores indígenas, alunos indígenas, processo educacional da aldeia, educação escolar indígena no contexto da escola indígena. Será uma conversa com base nas técnicas de uma entrevista semiestruturada, que poderá ser

Rubricas _____ (Participante)

Página 1 de 5

_____ (Pesquisador)



registrada somente se a Sra autorizar antes da entrevista, somente se a Sra autorizar, será utilizada o caderno de campo, captura de sua imagem, gravação de sua fala e vídeo de sua entrevista, que terá apenas a finalidade de subsidiar a coleta de dados, a saber:

Sim. Autorizo a gravação e/ou divulgação da minha voz

Sim. Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou

voz

A Sra poderá escolher em conjunto com o pesquisador, o dia, horário e local. A presente pesquisa assegurará sua confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e sua não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo ou da aldeia, inclusive em termos de sua autoestima, prestígio ou aspectos econômico-financeiros. **A sua entrevista terá aproximadamente uma hora de duração.**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para a Sra são: Estigmatizar sua entrevista, macular sua imagem e do povo que pertence. Mas, nesta pesquisa sua imagem e do povo será preservada, respeitada, guardada em sigilo, **sua imagem e som contemplará a Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da Funai.** Assim, os dados da entrevista fortalecerá sua voz enquanto representante indígenas que defende a educação escolar indígena, reverberando seus anseios e a garantia de uma educação escolar indígena de fato e de direito indígena. Considerando o período de pós-pandemia da Covid-19 e considerando a sua segurança e a saúde do povo Sateré-Mawé, a pesquisa, na aldeia, será observada os protocolos de segurança e prevenção da covid-19 da Organização Mundial da Saúde - OMS, como: o uso da máscara, utilização do álcool em gel 70%, distanciamento social e, principalmente, se imunizar contra a SARS_Cov_2 (com as três doses da vacina). Mas, caso não seja possível a conversa presencial, a sua entrevista semiestruturadas, será realizada de maneira virtual, por alguma plataforma que esteja a sua disposição e acessível ao povo Sateré-Mawé, como: WhatsApp, Facebook, Google Meet, isso evitará o contato físico, a sua segurança e do pesquisador.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: que é contribuir com o debate social e científico para fortalecer a educação escolar indígena Sateré-Mawé, em contexto brasileiro, em especial no território amazônico, compreendendo majoritariamente a região do Baixo-Amazonas; mas sobretudo dos povos indígenas Sateré-Mawé do Rio Andirá.

Rubricas _____ (Participante)

Página 2 de 5

_____ (Pesquisador)



A Sra tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço de sala de aula, na escola indígena, na terra indígena Andirá-Marau/AM. Se julgar necessário, a Sra dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos a Sra a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Se a Sra concordar em participar futuramente deste estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A sua participação na pesquisa é voluntária, por isso, não terá nenhuma despesa e também não receberá pagamento em troca.

A Sra tem o pleno direito de solicitar indenização através das vias judiciais de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19, em caso de algum dano decorrente desta pesquisa.

O resultado deste estudo retornará a escola da aldeia, portanto a Sra terá acesso ao resultado da pesquisa em formato de livro impresso e em mídia, sendo o compromisso do pesquisador de fornecer os resultados de forma acessível a Sra e o povo Sateré-Mawé. Assim, o estudo também poderá integrar futuros relatórios, artigos, revistas, eventos, dentre outros, entretanto, mostrará apenas os resultados como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que esteja relacionada com a sua privacidade.

A Sra pode entrar em contato com o pesquisador responsável Josias Ferreira de Souza a qualquer tempo para informação adicional no endereço Rua Serra do Sol, nº 144, Bairro Gilberto Mestrinho, Manaus, Estado do Amazonas, Cep: 69.086-645; Fone (092) 9 9481-1939, e-mail: 1.bftmnoph@gmail.com; Endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, Nº 3.000, Coroado I, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte - Pavilhão Rio Uatumã, Faculdade de Educação, Sala do PPGE/FACED, Cep: 69000-810. Telefone: (92) 2345- 6789, e-mail: ppge@ufam.edu.br.

A Sra também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na

Rubricas _____ (Participante)

Página 3 de 5

_____ (Pesquisador)



Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A Sra também pode entrar em contato com a **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**, é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, criada através da resolução 196/96, com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadora de pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa CEP, organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Localizada: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877, Horário de atendimento: 09h às 18h.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, de forma escrita como registro do Consentimento Livre e Esclarecido, que serão rubricadas em todas as suas páginas, assinadas ao seu término pela Sra e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um. E a Sra terá a cesso garantido ao registro do consentimento sempre que solicitar.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

_____ / ___ / ___ / _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM”, cujo pesquisador responsável é o professor Josias Ferreira de Souza, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Sob orientação da Profª. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Terra Indígena Andirá-Marau, onde está localizado o povo Sateré-Mawé do Amazonas.

Este trabalho de pesquisa é importante, porque discorre sobre a educação escolar pensada pelos e para os povos indígenas, devendo, assim, ter caráter formativo amplo, simétrico e ser realizada de modo contextual e historicamente fundado. O objetivo do projeto de pesquisa é investigar as contribuições das lideranças e de professores da escola Sateré-Mawé/AM oriundos de programas de formação de professores indígenas para a implementação da educação escolar intercultural e descolonizadora, na aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, município de Barreirinha-AM. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, de natureza básica, objetivo exploratória e procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo. O Sr está sendo convidado porque é o professor indígena, mora na aldeia, leciona na escola indígena, tem mais de 10 anos na docência na escola indígena da aldeia e participou do curso de formação do magistério indígena, que habilita o professor indígena a trabalhar na escola da aldeia, na contextualização da educação indígena e da educação escolar indígena.

Caso aceite participar sua participação consiste em responder como a educação indígena dialoga com a educação escolar indígena no contexto da escola indígena da aldeia. Será uma conversa com base nas técnicas de uma entrevista semiestruturada, que poderá ser registrada somente se o Sr autorizar antes da entrevista, somente se o Sr

Rubricas _____ (Participante)

Página 1 de 4

_____ (Pesquisador)



autorizar, será utilizada o caderno de campo, captura de sua imagem, gravação de sua fala e vídeo de sua entrevista, que terá apenas a finalidade de subsidiar a coleta de dados, a saber:

- () **Sim. Autorizo a gravação e/ou divulgação da minha voz**
() **Sim. Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou**

voz

O Sr poderá escolher em conjunto com o pesquisador, o dia, horário e local. A presente pesquisa assegurará sua confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e sua não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo ou da aldeia, inclusive em termos de sua autoestima, prestígio ou aspectos econômico-financeiros. **A sua entrevista terá aproximadamente uma hora de duração.**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o Sr são: Estigmatizar sua entrevista, macular sua imagem e do povo que pertence. Mas, nesta pesquisa sua imagem e do povo será preservada, respeitada, guardada em sigilo, **sua imagem e som contemplará a Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da Funai.** Assim, os dados da entrevista fortalecerá sua voz enquanto professor indígena do Rio Andirá, reverberando seus anseios e a garantia de uma educação escolar indígena de fato e de direito indígena. Considerando o período de pós-pandemia da Covid-19 e considerando a sua segurança e a saúde do povo Sateré-Mawé, a pesquisa, na aldeia, será observada os protocolos de segurança e prevenção da covid-19 da Organização Mundial da Saúde - OMS, como: o uso da máscara, utilização do álcool em gel 70%, distanciamento social e, principalmente, se imunizar contra a SARS_Cov_2 (com as três doses da vacina). Mas, caso não seja possível a conversa presencial, a sua entrevista semiestruturadas, será realizada de maneira virtual, por alguma plataforma que esteja a sua disposição e acessível ao povo Sateré-Mawé, como: WhatsApp, Facebook, Google Meet, isso evitará o contato físico, a sua segurança e do pesquisador.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: que é contribuir com o debate social e científico para fortalecer a educação escolar indígena Sateré-Mawé, em contexto brasileiro, em especial no território amazônico, compreendendo majoritariamente a região do Baixo-Amazonas; mas sobretudo dos povos indígenas Sateré-Mawé do Rio Andirá.

Rubricas _____ (Participante)

Página 2 de 4

_____ (Pesquisador)



O Sr tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço de sala de aula, na escola indígena, na terra indígena Andirá-Marau/AM. Se julgar necessário, o Sr dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Se o Sr concordar em participar futuramente deste estudos, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A sua participação na pesquisa é voluntária, por isso, não terá nenhuma despesa e também não receberá pagamento em troca.

O Sr tem o pleno direito de solicitar indenização através das vias judiciais de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19, em caso de algum dano decorrente desta pesquisa.

O resultado deste estudo retornará a escola da aldeia, portanto o Sr terá acesso ao resultado da pesquisa em formato de livro impresso e em mídia, sendo o compromisso do pesquisador de fornecer os resultados de forma acessível ao Sr e o povo Sateré-Mawé. Assim, o estudo também poderá integrar futuros relatórios, artigos, revistas, eventos, dentre outros, entretanto, mostrará apenas os resultados como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que esteja relacionada com a sua privacidade.

O Sr pode entrar em contato com o pesquisador responsável Josias Ferreira de Souza a qualquer tempo para informação adicional no endereço Rua Serra do Sol, nº 144, Bairro Gilberto Mestrinho, Manaus, Estado do Amazonas, Cep: 69.086-645; Fone (092) 9 9481-1939, e-mail: 1.bftmnoph@gmail.com; Endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, Nº 3.000, Coroado I, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte - Pavilhão Rio Uatumã, Faculdade de Educação, Sala do PPGE/FACED, Cep: 69000-810. Telefone: (92) 2345- 6789, e-mail: ppge@ufam.edu.br.

O Sr também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na

Rubricas _____ (Participante)

Página 3 de 4

_____ (Pesquisador)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sra está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM”, cujo pesquisador responsável é o professor Josias Ferreira de Souza, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Sob orientação da Prof. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Terra Indígena Andirá-Marau, onde está localizado o povo Sateré-Mawé do Amazonas.

Este trabalho de pesquisa é importante, porque discorre sobre a educação escolar pensada pelos e para os povos indígenas, devendo, assim, ter caráter formativo amplo, simétrico e ser realizada de modo contextual e historicamente fundado. O objetivo do projeto de pesquisa é investigar as contribuições das lideranças e de professores da escola Sateré-Mawé/AM oriundos de programas de formação de professores indígenas para a implementação da educação escolar intercultural e descolonizadora, na aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, município de Barreirinha-AM. A pesquisa terá uma abordagem quali-quantitativa, de natureza básica, objetivo exploratória e procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo. A Sra está sendo convidada porque é professora indígena, mora na aldeia, leciona na escola indígena, tem mais de 10 anos na docência na escola indígena da aldeia e participou do curso de formação do magistério indígena, que habilita o professor indígena a trabalhar na escola da aldeia, na contextualização da educação indígena e da educação escolar indígena.

Caso aceite participar sua participação consiste em responder como a educação indígena dialoga com a educação escolar indígena no contexto da escola indígena da aldeia. Será uma conversa com base nas técnicas de uma entrevista semiestruturada, que poderá ser registrada somente se a Sra autorizar antes da entrevista, somente se a Sra

Rubricas _____ (Participante)

Página 1 de 4

_____ (Pesquisador)



autorizar, será utilizada o caderno de campo, captura de sua imagem, gravação de sua fala e vídeo de sua entrevista, que terá apenas a finalidade de subsidiar a coleta de dados, a saber:

- () **Sim. Autorizo a gravação e/ou divulgação da minha voz**
() **Sim. Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou**

voz

A Sra poderá escolher em conjunto com o pesquisador, o dia, horário e local. A presente pesquisa assegurará sua confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e sua não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo ou da aldeia, inclusive em termos de sua autoestima, prestígio ou aspectos econômico-financeiros. **A sua entrevista terá aproximadamente uma hora de duração.**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para a Sra são: Estigmatizar sua entrevista, macular sua imagem e do povo que pertence. Mas, nesta pesquisa sua imagem e do povo será preservada, respeitada, guardada em sigilo, **sua imagem e som contemplará a Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da Funai.** Assim, os dados da entrevista fortalecerá sua voz enquanto professora indígenas do Rio Andirá, reverberando seus anseios e a garantia de uma educação escolar indígena de fato e de direito indígena. Considerando o período de pós-pandemia da Covid-19 e considerando a sua segurança e a saúde do povo Sateré-Mawé, a pesquisa, na aldeia, será observada os protocolos de segurança e prevenção da covid-19 da Organização Mundial da Saúde - OMS, como: o uso da máscara, utilização do álcool em gel 70%, distanciamento social e, principalmente, se imunizar contra a SARS_Cov_2 (com as três doses da vacina). Mas, caso não seja possível a conversa presencial, a sua entrevista semiestruturadas, será realizada de maneira virtual, por alguma plataforma que esteja a sua disposição e acessível ao povo Sateré-Mawé, como: WhatsApp, Facebook, Google Meet, isso evitará o contato físico, preservando assim a sua segurança e do pesquisador.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: que é contribuir com o debate social e científico para fortalecer a educação escolar indígena Sateré-Mawé, em contexto brasileiro, em especial no território amazônico, compreendendo majoritariamente a região do Baixo-Amazonas; mas sobretudo dos povos indígenas Sateré-Mawé do Rio Andirá.

Rubricas _____ (Participante)

Página 2 de 4

_____ (Pesquisador)



Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O Sr também pode entrar em contato com a **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**, é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, criada através da resolução 196/96, com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadora de pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa CEP, organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Localizada: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877, Horário de atendimento: 09h às 18h.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, assinadas ao seu término pelo Sr e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um. E o Sr terá a cesso garantido ao registro do consentimento sempre que solicitar.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

_____ / ___ / ___ / _____ .

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)



A Sra tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço de sala de aula, na escola indígena, no Rio Andirá, na terra indígena Andirá-Marau/AM. Se julgar necessário, a Sra dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos a Sra a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Se a Sra concordar em participar futuramente deste estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A sua participação na pesquisa é voluntária, por isso, não terá nenhuma despesa e também não receberá pagamento em troca.

A Sra tem o pleno direito de solicitar indenização através das vias judiciais de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19, em caso de algum dano decorrente desta pesquisa.

O resultado deste estudo retornará a escola da aldeia, portanto a Sra terá acesso ao resultado da pesquisa em formato de livro impresso e em mídia, sendo o compromisso do pesquisador de fornecer os resultados de forma acessível a Sra e ao povo Sateré-Mawé. Assim, o estudo também poderá integrar futuros relatórios, artigos, revistas, eventos, dentre outros, entretanto, mostrará apenas os resultados como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que esteja relacionada com a sua privacidade.

A Sra pode entrar em contato com o pesquisador responsável Josias Ferreira de Souza a qualquer tempo para informação adicional no endereço Rua Serra do Sol, nº 144, Bairro Gilberto Mestrinho, Manaus, Estado do Amazonas, Cep: 69.086-645; Fone (092) 9 9481-1939, e-mail: 1.bftmnoph@gmail.com; Endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, Nº 3.000, Coroado I, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte - Pavilhão Rio Uatumã, Faculdade de Educação, Sala do PPGE/FACED, Cep: 69000-810. Telefone: (92) 2345- 6789, e-mail: ppge@ufam.edu.br.

A Sra também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na

Rubricas _____ (Participante)

Página 3 de 4

_____ (Pesquisador)



Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A Sra também pode entrar em contato com a **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**, é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, criada através da resolução 196/96, com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadora de pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa CEP, organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Localizada: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877, Horário de atendimento: 09h às 18h.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, assinadas ao seu término pela Sra e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um. E a Sra terá a cesso garantido ao registro do consentimento sempre que solicitar.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

_____ / ____ / ____ / ____ .

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

(Ainda em processo de descrição, análise e tabulação)

Roteiro de entrevista semiestruturado

Coordenador(a) da Associação indígena:

1. Qual é o papel da organização indígena na construção da educação escolar indígena?
2. O que a organização indígena tem feito para contribuir com a escola indígena e com o trabalho dos professores indígenas?
3. Quais são os desafios na implementação de uma educação escolar de fato indígena?
4. Como deveria ser a educação escolar indígena?

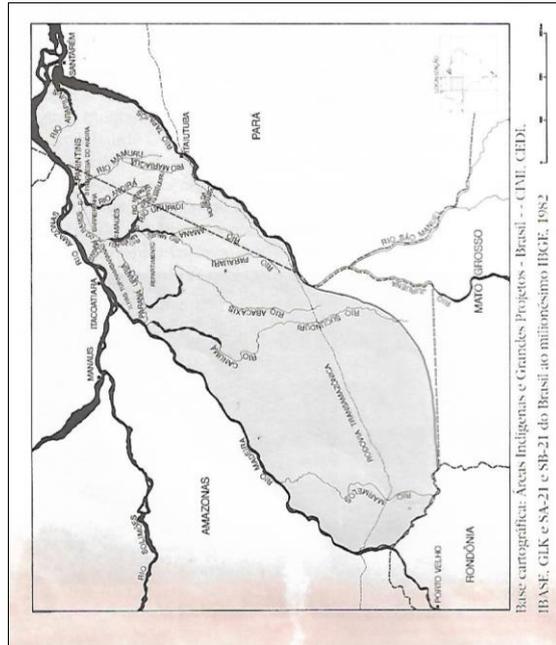
Liderança indígena clânica:

1. Qual é o papel de uma liderança clânica na construção de uma escola indígena?
2. Quais são os desafios na implementação uma educação escolar de fato indígena?
3. Que tipo de aluno a escola da aldeia está formando?
4. Como deveria ser a educação escolar indígena?

Professor (a) indígena:

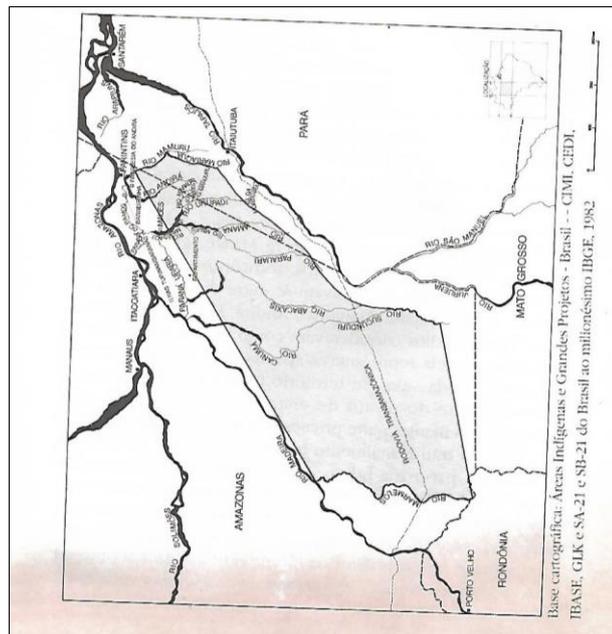
1. Qual a importância da escola na aldeia?
2. Que tipo de aluno a escola está formando?
3. Quais são os desafios de ser professor na aldeia?
4. Como deveria ser a educação escolar indígena?
5. Você considera importante ensinar língua sateré-mawé na escola, porque?
6. Quais ações podem ser realizadas para revitalizar a língua sateré-mawé?
7. Quais são os principais obstáculos a serem enfrentados para fortalecer a língua indígena?
8. Em sua opinião, sua comunidade tem interesse em revitalizar a língua sateré-mawé?
9. Qual será o futuro da língua sateré-mawé?

Mapa 01. Território ancestral dos Sateré-Mawé segundo sua história oral



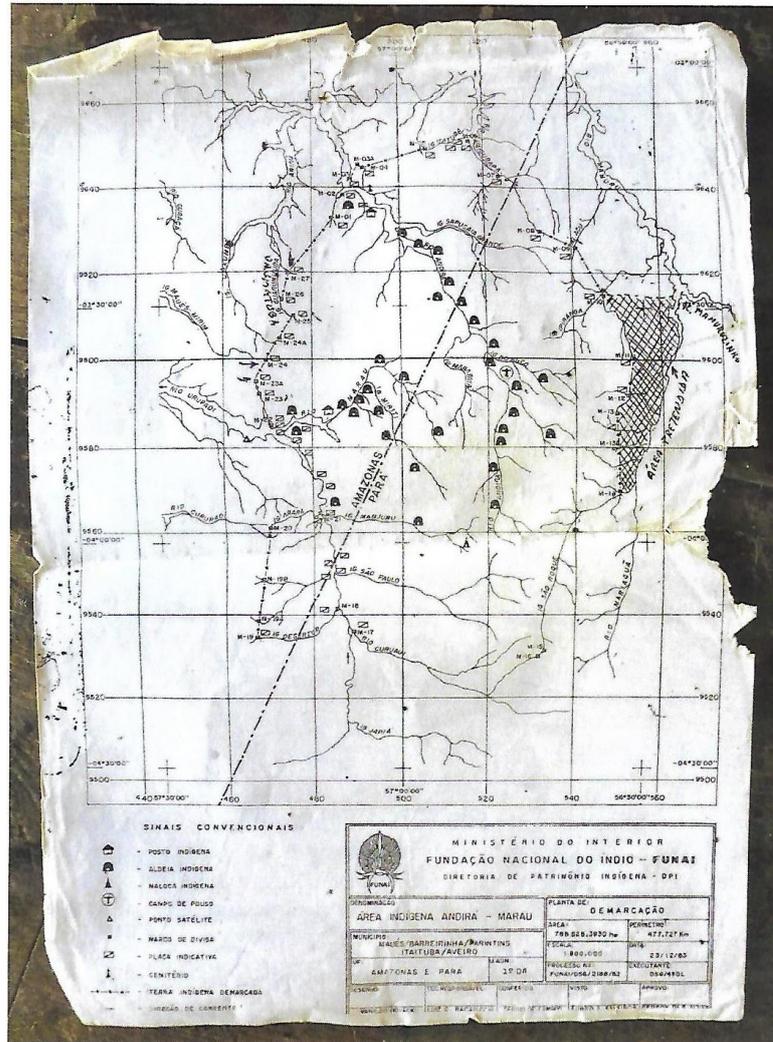
Fonte: Lorenz, 1992.

Mapa 02. Território tradicional dos Sateré-Mawé segundo sua história oral e relatos dos viajantes do século XVIII.



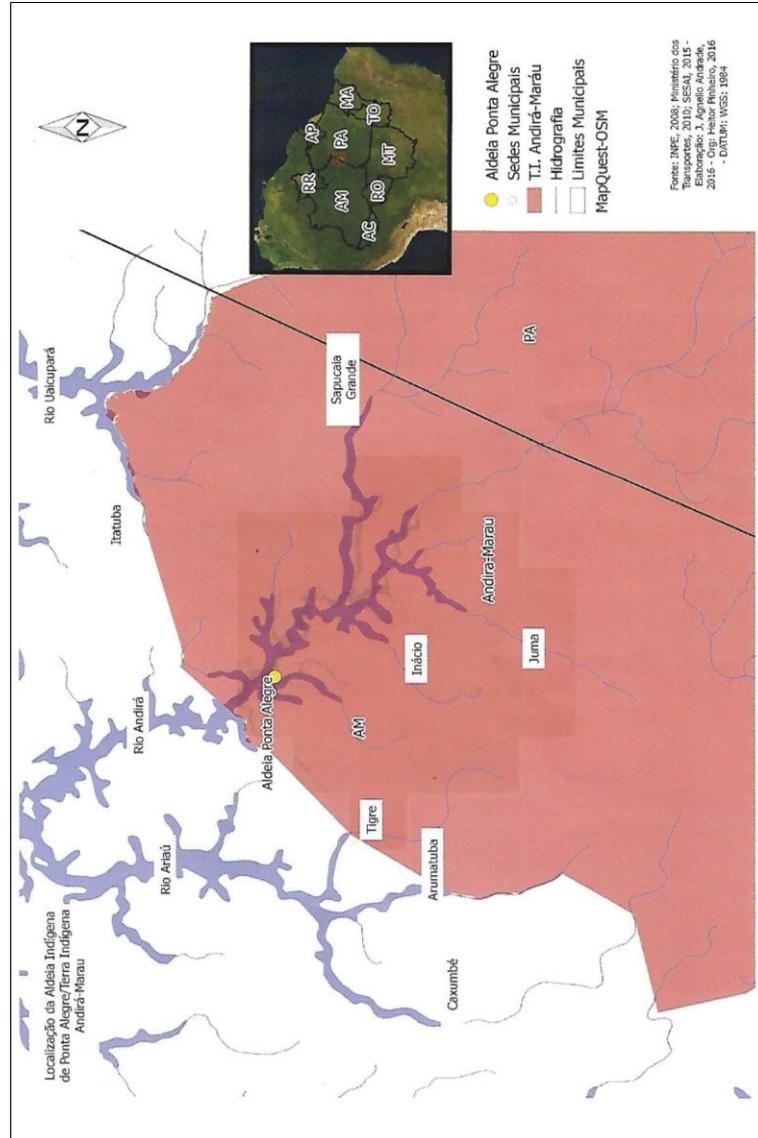
Fonte: Lorenz, 1992.

Mapa 04. Terra Indígena Sateré-Mawé.



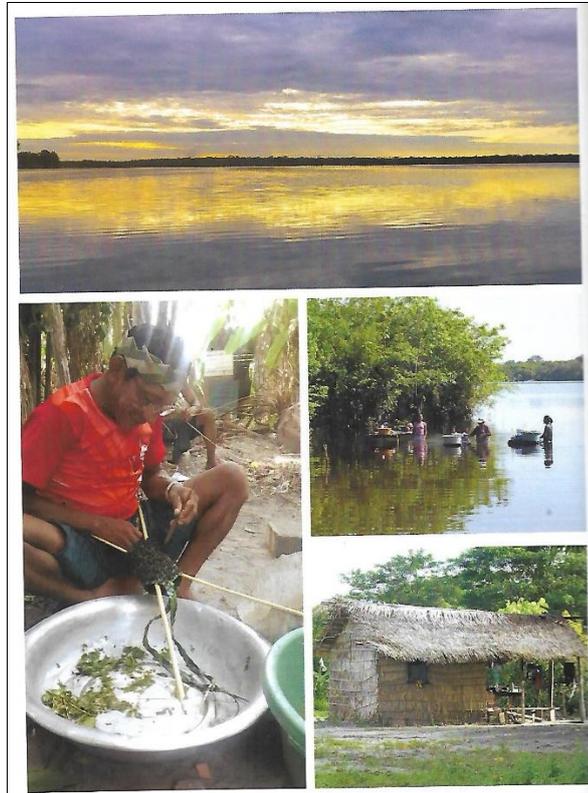
Fonte: Andrade et al, 2016.

Mapa 06. Localização da aldeia de Ponta Alegre na Terra Andirá-Maraú/AM.



Fonte: Andrade et al, 2016.

Figura xx. Fotos da aldeia de Ponta Alegre.



Fonte: Andrade et al, 2016.

Figura xx. Rua da aldeia de Ponta Alegre.



Fonte: Andrade et al, 2016.

Figura xx. Lazer da crianças da aldeia de Ponta Alegre.



Fonte: Andrade et al, 2016.

Figura xx. Reunião com os comunitários da aldeia de Ponta Alegre.



Fonte: Souza, 2023.

Figura xx. Oficina de desenhos e grafismo na aldeia de Ponta Alegre.



Fonte: Souza, 2023.

Figura xx. Encontro da KAPI no Barracão da aldeia de Ponta Alegre.



Fonte: Souza, 2023.

