

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL – PPGAS

JOEDE PEREIRA MICHILES

**O SIGNIFICADO DA LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ NA ESCOLA MUNICIPAL
MANOEL MICHILES FILHO DA ALDEIA NOVA ESPERANÇA RIO MARAU-
MAUÉS TI-ANDIRÁ/MARAU/AMAZONAS**

MANAUS
2024

JOEDE PEREIRA MICHILES

**O SIGNIFICADO DA LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ NA ESCOLA MUNICIPAL
MANOEL MICHILES FILHO DA ALDEIA NOVA ESPERANÇA RIO MARAU-
MAUÉS TI-ANDIRÁ/MARAU/URUPADI/AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva.

**MANAUS
2024**

Dedico este trabalho à Marcolina Michiles, minha mãe pelo amor, carinho e confiança que acreditou em mim.

À minha amiga, esposa Cristina Baré pela força e companheirismo.

Aos meus tios, irmãos e irmã, que moram na Aldeia Nova Esperança, por me ajudarem a continuar confiando na cosmologia como fortalecimento da cultura e da língua sateré-mawé.

Em especial, a meu pai Aristides Michiles (tui'sá), e ao meu avô Manoelzinho (in memoria) por ter me servido de inspiração para compreender a luta do meu Povo Sateré -Mawé por uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

AGRADECIMENTO

Agradeço com estima e apreço ao Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva, meu orientador, por me possibilitar um novo olhar sobre a política pública e a importância da língua indígena na construção de um Projeto Político indígena.

Aos professores do PPGAS.

Agradeço Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé e OPISMA – Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos Rios Andirá e Waikurapá. Não poderia deixar de agradecer, ao *tui'sá*, Aristide Michiles Filho.

Aos amigos, Me. Rauciele da Silva e Ma. Ana Paula pelo carinho e minha amiga. esposa Ma. Cristina Canuto, pelo companheirismo e atenção.

RESUMO

Esta pesquisa teve a finalidade de analisar o significado da língua Sateré-Mawé na escola municipal Manoel Michiles Filho da aldeia Nova Esperança, rio Marau-Maués, TI-Andirá/Marau/Urupadi/Amazonas. Foram realizados estudos bibliográficos e documentais, e observação das práticas docentes na escola, minha trajetória como profissional indígena dentro e fora do meu território e a importância das “Memórias Vivas” sendo que estes somam-se aos principais subsídios para obtenção dos resultados. Quanto às experiências na escola, evidenciou-se que, na prática, a língua Sateré-Mawé ainda não atende por completo o que se espera no espaço da escola indígena conforme as reivindicações dos tuxauas, professores e comunitários. Verificamos que há professores que possuem dificuldades na escrita da língua materna, e alunos bilíngues que falam Sateré-Mawé na escola, contudo, tem dificuldades na oralidade e escrita da língua portuguesa. O curso de Licenciatura FAGED/UFAM, como instrumento para formar professores indígenas em nível superior. Observou-se no contexto do significado da língua materna (ensino aprendizagem das crianças Sateré-Mawé na comunidade), que há algo mais importante que a própria metodologia do professor em sala de aula, a influência que tem os “Memórias Vivas” (os líderes anciãos da aldeia que continuam vivos). De maneira que o legado ou o papel desses anciãos vai perdendo seu devido valor, uma vez que esses (em muitos casos) são substituídos pelas atribuições dos professores em sala de aula sem o conhecimento ancestral.

Palavras-chave: Língua. Povo Sateré-Mawé. Escola Indígena.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the applicability of the Sateré-Mawé language in the context of the indigenous schools of the Nova Esperança Rio Marau Pole, in the state of Amazonas. Bibliographic and documentary studies were carried out, observations of teaching practices and questionnaires were carried out, and these are added to the main subsidies to obtain the results. As for the experiences in the school, it was evidenced that in practice, the Sateré language still does not fully meet what is expected within the indigenous school. We found that there are teachers who have difficulties in writing the mother tongue, and bilingual students who speak in Sateré at school, but have difficulties in speaking and writing Portuguese. It was observed in the context of the applicability of the mother tongue (teaching and learning of the Sateré children in the community), that there is something more important than the teacher's own methodology in the classroom, the influence that the "Living Memories" have (the elder leaders of the village who are still alive). Thus, the legacy or role of these elders loses its due value, since they (in many cases) are replaced by the attributions of teachers in the classroom without ancestral knowledge.

Keywords: Language. Sateré-Mawé. School. Indigenous.

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

APIAM - Articulação da Organização e Povos Indígenas do Amazonas

CEEI - Conselho de Estadual de Educação Escolar Indígena

CF 88 – Constituição Federal de 1988

CGTSM – Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé

COPIME-Coordenação das Organizações e Povos Indígenas de Manaus entorno

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

FACED – Faculdade de Educação

FOREEIA - Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Estado do Amazonas

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GEEI - Gerência de Educação Escolar Indígena/~~SEDUC~~

LDB – Lei de Diretrizes de Base da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
3. CULTURAS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA LÍNGUA	40
4. EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR SATERÉ-MAWÉ	46
5. SIGNIFICADOS ACERCA DA CULTURA E O ENSINO EM ESCOLAS SATERÉ-MAWÉ	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse pela formação escolar surgiu ao longo da minha caminhada, especialmente desde minha participação no movimento indígena. Inicialmente, senti a necessidade de aprender a língua portuguesa para compreender melhor o mundo não indígena. Naquele momento, a escola era o único espaço onde havia uma pessoa branca que falava português. No entanto, meu interesse pelos conhecimentos dos não indígenas nunca teve o propósito de substituir minha língua materna ou desvalorizar os saberes indígenas.

Na infância, minha presença na escola se resumia, muitas vezes, à busca pela merenda, pois não entendia nenhuma palavra em português, como mencionei na minha apresentação. Mais tarde, já adulto e militante do movimento indígena, iniciei minha trajetória acadêmica, ingressando na graduação em Pedagogia. A decisão de cursar uma pós-graduação veio quando percebi a necessidade de ampliar meus estudos e fortalecer minha capacidade de diálogo em português, sem abrir mão do fortalecimento da minha língua materna, o Sateré-Mawé.

Meu objetivo maior é me apropriar do uso da palavra, expressar-me com clareza e compreender profundamente a ideologia, a linguagem e as estratégias discursivas dos não indígenas. Assim, posso contribuir de maneira mais fundamentada para o movimento indígena, auxiliando na construção de estratégias eficazes para lidar com as ações do poder público e decodificar os códigos da comunicação e sua funcionalidade.

O ponto principal para esse percurso formativo foi a necessidade permanente de ampliação dos conhecimentos acerca da sociedade não indígena, principalmente em razão da minha participação nas funções que fui assumindo no movimento indígena e compreender a política educacional. Como militante do fórum de educação escolar e saúde indígena, precisava buscar conhecimentos e ter habilidades para um diálogo com os territórios indígenas e espaços institucionais específicos que tratam da educação escolar. Percebi que precisava, como militante, ter conhecimentos técnicos e me aprofundar mais na formação acadêmica e profissional. Precisava, de certo modo, ter conhecimentos acadêmicos para fortalecer os conhecimentos indígenas, para poder tecer um diálogo mais equilibrado entre meu povo e os não indígenas. O caminho acadêmico que contribuiria para compreender o processo educacional da população por direitos e políticas públicas na aldeia Nova Esperança era o acadêmico profissional. Precisava ter uma formação, ou seja,

um status acadêmico que me proporcionasse conhecer e me aprofundar nos direitos legais, direitos sociais e políticas públicas para contribuir com a luta dos povos indígenas e em particular fortalecer a luta do meu povo por uma política de educação escolar específica, diferenciada, intercultural e de qualidade, fortalecendo a língua Sateré-Mawé. Para tanto, consegui uma bolsa, não muito confortável, mas o movimento social e colegas do movimento me “adotaram” e com isso consegui estudar, participar do movimento indígena no contexto urbano e no território indígena. Não me senti só no mundo urbano (Manaus), pois tinha uma família, as pessoas que faziam parte dos movimentos locais, os colegas militantes com os quais aprendi a construir e desconstruir pensamentos e documentos na defesa de uma educação escolar indígena, refletindo e analisando a conquista do povo Sateré-Mawé da TI Andirá-Marau-Urupadi, no que diz respeito à manutenção e fortalecimento da língua materna como instrumento fortalecedor da identidade sociolinguística e cultural do povo a qual pertença. Foram sempre meus consultores. Meus pais, tios e avô. Buscando dar suporte teórico junto às políticas públicas governamentais, espaço onde existe um diálogo e modos de compreensão entre os modos de vida dos não indígenas e indígenas. O movimento social Forum Estadual de Educação e Saúde Indígena - (FOREEIA) me ajudou, por meio da militância, dar sentido ao meu percurso acadêmico. Da mesma maneira, minha trajetória acadêmica sempre encontrei significado na militância, no movimento social na educação escolar indígena. Com isso, quero expressar minha afinidade com a ideia de intelectual orgânico, escrita por Antônio Gramsci:

“Todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político...” (GRAMSCI, 1975. p.1513).

Minha experiência de vida descrita, mostra os diversos caminhos que percorri em muitos tive opção de definir as escolhas em outros, não tive oportunidade de definir a minha vontade. Mas não significa que as minhas opções tiveram resultados bons, assim como as impostas tiveram significado para a minha experiência como intelectual orgânico. Como ser estudante de uma escola adventista. O importante é para qual meio você vai direcionar sua experiência escolar, independente dos objetivos que fora e dentro do território indígena, funciona como instrumento fazer uso dos conhecimentos transmitido pelas escolas dos não indígenas, instrumento fortalecedor para a nossa luta diária em busca do bem viver.

Já afirmei no início desta introdução de que meu interesse profissional era ser liderança para seguir os passos dos meus ídolos, meu pai e meu avô. Percebi que somente a escola me fortaleceria com conhecimentos estrutural, social e político, ou seja, a ser professor político-social, para compreender e lidar com o movimento social e a política educacional. A formação de professor seria um caminho na época que me possibilitou conhecer melhor os problemas sobre educação escolar indígena. Assim, consegui compreender a educação escolar indígena, a legalidade, a construção e estruturação e principalmente os protagonistas do ensino-aprendizagem (professor/escola/língua materna). Na década de 70 os professores eram não indígenas e falavam bem o português. Eu imaginava que isso fazia deles melhores ou mais potenciais que nós que não falávamos português e, muitas vezes, eu ficava sem merendar por não conseguir falar a palavra "hortifrutigranjeiro". A escola me obrigava falar a língua portuguesa, mas fora da escola eu falava somente a língua materna. A professora me contava as maravilhas do outro mundo (não indígena), meus pais me passavam os conhecimentos do verdadeiro guerreiro Sateré-Mawé na língua materna. Como tem acontecido até hoje, falar bem o português era o sonho de todos nós da aldeia, entre outros, e eu precisava muito, mas castigos me deixavam profundamente afrontado.

Considerando o interesse pela carreira profissional de professor, o ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia, proporcionou ampliar conhecimentos. Em parte, porque o curso me interessava, mas o curso de Pedagogia nem tanto. Como foi o único que o município de Parintins oferecia pelo estado, no momento eu fazia parte do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé - CGTSM, era morador da cidade e não podia perder a oportunidade de ingressar na licenciatura. O curso de Pedagogia me abriu caminhos para fortalecer minha visão e sensibilização ética e política e o compromisso com a luta do meu povo Sateré-Mawé, em defesa dos direitos coletivos e uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Os objetos de estudo teóricos estudados e discutidos permitiram aprofundar várias características de uma educação escolar não indígena, nacional, regional, enquanto a educação escolar indígena de que eu precisava, foi um pouco superficial. Não significa que não houve momentos de debate sobre o tema, eram esses poucos momentos que me possibilitava compreender e dialogar sobre escolas indígenas, precisando fundamentar

meus argumentos e minhas estratégias de luta, na linha do que poderia ser denominado empoderamento¹ teórico-político-educacional.

Nesse sentido, ao contrário do que uma professora no curso de magistério indígena ter afirmado que professores indígenas falantes de língua materna tinham dificuldade de compreender as tendências pedagógicas de uma educação. Pelo contrário, abstrair todo o conhecimento ao meu modo, tomá-las como instrumento de contra argumentação do processo dominador, na defesa dos direitos indígenas e na qualificação dos conhecimentos sociolinguísticos e cultural dos povos indígenas, em particular, povo Sateré-Mawé. O curso contribuiu para o amadurecimento da minha própria trajetória de vida como liderança no movimento que trata sobre educação escolar indígena na sociedade dominante, com perspectiva de melhorar a sonhada educação escolar indígena nesse cenário capitalista.

O ingresso na Pós-graduação, em 2018, se deu pela oportunidade de estar no movimento indígena, no Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas-FOREEIA, com professores, doutores e linguistas que discutiam as problemáticas da educação escolar indígena. Poderia concorrer para qualquer área, principalmente da educação, até porque Editais que dão abertura para ingresso por meio de políticas afirmativas. Escolhi concorrer e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS. A escolha pela Antropologia na Universidade Federal do Amazonas baseou-se, fundamentalmente, pelo meu perfil de liderança-professor, acreditando que o Fórum de Educação, espaço de discussão sobre educação escolar indígena e Antropologia Social, poderia me ajudar a aprofundar minha compreensão acerca das dificuldades de concretização de uma escola indígena caracterizada como específica e diferenciada e o direito de organizar e estruturar conforme os direitos legais constituídos a partir da Constituição Federal de 1988. Meu entendimento é que o domínio dos instrumentos teóricos-metodológicos da Antropologia poderia contribuir para compreender melhor o processo histórico vivido pelo meu povo na implantação da escola na aldeia e a luta pela valorização da língua materna e os processos próprios teóricos-metodológicos de aprendizagem em uma escola indígena.

A escolha da Antropologia, portanto, se origina a partir de quatro pontos significativos na minha existência. O primeiro refere ao horizonte do conhecimento que a escola não indígena me proporcionou, abrindo novas maneiras de entender o mundo

¹ Segundo Freire (1979), a ideia de empoderamento agrega a noção de conscientização enquanto um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, numa auto-reflexão.

sistemático dos não indígenas com o qual me relacionava dia a dia fora do meu território, no trabalho como professor. Outro ponto que me direcionou a realizar a pesquisa foram as experiências vividas dentro do movimento indígena, da infância com meus pais no território à vida adulta nos espaços de reivindicação de políticas públicas de educação, saúde e terra, cujo conhecimento está resguardado com os “Memórias Vivas”². O terceiro ponto tem a ver com a necessidade pessoal surgida a partir das experiências como política pública de educação escolar indígena. As limitações que senti nas funções que assumi como profissional, professor e coordenador indígena, domínio técnico e pouca compreensão quanto ao funcionamento do sistema de educação escolar e sua funcionalidade. Destaco a importância da língua Sateré-Mawé na escola da minha aldeia, como ponto primordial no fortalecimento da identidade sociolinguística e cultura de um determinado povo, sendo o objeto de conhecimento da minha pesquisa.

Minha hipótese parte da ideia de que o povo Sateré-Mawé da aldeia Nova Esperança decidiu que a escola deve ser responsável por transmitir conhecimentos não indígenas e ensinar a língua portuguesa, com o objetivo de proporcionar às crianças novas oportunidades de aprendizado. A escola funciona como um meio para que a criança indígena conheça o mundo não indígena e tenha acesso a novas tecnologias, estabelecendo um diálogo com os saberes e tecnologias tradicionais de seu povo. O direito à educação escolar indígena, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e por outros instrumentos legais, garante e valoriza os conhecimentos sociolinguísticos e culturais das crianças indígenas, fundamentais para a construção de sua identidade. Portanto, o maior desafio atualmente não é mais a implantação de escolas, mas sim definir como essa escola deve ser para atender aos princípios da educação escolar indígena e proporcionar às crianças Sateré-Mawé, por meio da interculturalidade, o fortalecimento de sua identidade sociolinguística e cultural.

Desde o início da colonização a escola oferecida aos povos indígenas, sempre apresentou inúmeras incongruências com as políticas linguística indo de uma visão subtrativa da língua, no Diretórios dos Índios, até uma tentativa de valorização, a partir da Constituição Federal de 1988, deixando aos povos indígenas o direito de organizar suas escolas. Nesse sentido a escola não é um problema. O problema está em como construir uma escola indígena que vai fazer a manutenção dos conhecimentos sociolinguísticos e

² Memórias Vivas - os líderes anciãos da aldeia e que ainda estão vivos.

cultural de um povo em consonância com o ensino contemporâneo de uma sociedade globalizada e capitalista, que seja resistente e que possa fortalecer a identidade do povo Sateré-Mawé?

Para buscar resposta à inquietação acima, surge a pesquisa intitulada “O significado da língua Sateré-Mawé na Escola Manoel Michiles Filho da Aldeia Nova Esperança Rio Marau-Maués, TI-Andirá/Marau/Urupadi/Amazonas”, no processo de compreender os métodos pedagógicos desenvolvidos pelos professores Sateré-Mawé no ensino e aprendizagem dos alunos indígenas na Escola Indígena Manoel Michiles Filho. A pesquisa se fundamenta a partir dos três pontos acima mencionados no intuito de analisar a função da escola da minha aldeia e dos próprios sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de uma educação intercultural e bilíngue no território (aldeia Nova Esperança), a participação do “Memórias Vivas” na construção dos currículos, principalmente no ensino da língua materna. Minha etnografia se faz presente como resultado da experiência de um professor e liderança Sateré-Mawé da infância à vida profissional. Fazendo uma analogia sobre a dolorosa experiência de ser falante da língua materna e ser alfabetizado na língua portuguesa, como isso fez de mim um grande militante no movimento indígena sempre com um pé no chão da aldeia. O objeto da pesquisa, “Escola Manoel Michiles Filho” está localizada na aldeia Nova Esperança da TI Andirá-Marau, território pertencente ao meu povo Sateré-Mawé, demarcado e homologado com 788.528³ hectares e que se subdivide em três sub-regiões, a dos rios Marau-Andirá e Urupadi, município de Maués.

A Escola Manoel Michiles Filho está localizada na aldeia Nova Esperança da TI Andirá-Marau, possui atualmente, 16 professores indígenas Sateré-Mawé e funciona a educação fundamental do 1º ao 9º ano. Possui, aproximadamente, 52 alunos e um diretor. Quanto à estrutura física, é uma escola com 5 salas de aula. As séries iniciais, funcionam no período da manhã; no período da tarde, funciona as séries finais da educação fundamental.

No contexto do uso da língua Sateré-Mawé, vai se discutir com “Os Memórias Vivas”, em reunião, sobre a participação dos mesmos na construção do currículo e a importância do significado do ensino da língua materna na escola. Pretendo sensibilizar

³A Terra Indígena Andirá-Marau foi homologada pelo Decreto n. 93.069, com data de publicação de 07/08/1986. É administrada pela FUNAI cujo polo regional se localiza no município de Parintins/AM. A Terra Indígena compreende uma área de extensão de 788.528 ha e perímetro de 477,7 km, localizada entre os estados do Amazonas e do Pará. (SILVA, 2010, p. 37).

os moradores sobre essa importância, levando-os a repensar no ensino aprendizagem das crianças Sateré-Mawé para fortalecer a identidade ancestral. Refletindo que o ensino é intergeracional, pois o professor é aquele que traz consigo os conhecimentos tradicionais, passado de geração em geração.

Metodologicamente o estudo é bibliográfico e documental, com observação, e análise das práticas docentes e materiais didáticos utilizados na Escola Manoel Michiles Filho da aldeia Nova Esperança, na Terra indígena Andirá/Marau, Maués/AM.

1.1 Trajetória de vida e superação, língua Sateré-Mawé, Educação Sateré-Mawé, Educação escolar e movimento social

A vida no Território Sateré-Mawé

Cenário imemorial, vasto território entre os rios Madeira e Tapajós, delimitado pelas belas ilhas Tupinambaranas, estas são as características do lugar onde nasci em 1981, na Ipakup Ekakup Hap (aldeia Nova Esperança), à margem esquerda do rio Marau, no município de Maués, local onde permanece um grande respeito pela Mãe Terra. Assim, construiu procedimentos para não destruir os solos, os rios, as florestas, os animais, o ar. Conhecimentos que nunca foram escritos no papel, porém foram gravados na nossa memória. Povo Sateré-Mawé, guardião do Puratĩγ~⁴ (Porantin). Lá eu vivi a minha infância, adolescência e juventude até os 24 anos de idade. Meu pai era filho de grande liderança Sateré-Mawé Tuxaua Manoel Michiles Filho conhecido como Manoelzinho Michiles⁵, (PGTA TI Andira, 2023:14 a 16).

Com meu pai aprendi sobre o parentesco, territorialidade, as questões clônicas, cosmologias, ritos e rituais, sobre o segredo e o sagrado das florestas, história do contato, bem como descascar mandioca, fazer mingau, andar na mata, participar do plantio do roçado, plantar banana, pintar warumã⁶ para fazer teçume de peneirinha, remar, amolar terçado para roçar, fazer paneiro, também aprendi a observar as mudanças do tempo/natureza.

Recebi a educação indígena desde a infância com meus pais. Minha mãe ensinou-me a ouvir e observar o tempo e o espaço. Ao redor do fogo, durante a preparação e manipulação dos alimentos, ela me ensinava os cuidados que se deve ter com os alimentos

⁴ Arma e defesa da causa indígena. A escrita na língua Sateré-Mawé é: puratĩγ~. Pura=remo, Tĩγ~= pintado.

⁵ Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Andirá-Marau (2023).

⁶ Nome dado na língua Sateré-Mawé à planta arumã, utilizado para tecer cestarias e tipitis.

e a importância deles para fortalecer o corpo e a mente, e assim me tornar um Sateré-Mawé.

Na minha aldeia, pude aprender coletivamente com os mais idosos e com os anciãos a importância da organização do trabalho coletivo (*puxirum*⁷), limpeza do espaço comunitário, sobre plantio e a construção de casas pelos membros da comunidade. Nesse processo de trabalho, percebe-se o espírito comunitário que contribui com o bem-viver de todos. Os trabalhos são organizados pelas lideranças tradicionais e pelas não tradicionais, pelo capitão, conforme a necessidade das pessoas. Os alimentos eram sempre divididos. Aprendi que as mulheres e os homens têm função diferente, mas que se completam, ou seja, os homens fazem o roçado e coivaram⁸, as mulheres plantam e fazem a colheita da mandioca, as crianças ajudam no processo de tirar e descascar a mandioca.

No ano de 1973, de acordo com informações de Aristides Michiles, meu pai. Ainda criança observava que na escola serviam merenda, arroz, feijão, bolacha com suco e mingau de fubá, e aquilo me chamava atenção. Até aos 05 anos eu só falava e compreendia a minha língua materna. Meus pais conversaram com o professor Esmael de Oliveira para que eu ficasse frequentado como ouvinte. Meu pai fazia meu caderno de folha de papel almaço, pois os cadernos que chegavam para a escola eram distribuídos somente para os alunos matriculados. Segundo os comentários de minha mãe, eu queria muito estudar, mas não era para aprender a ler e escrever, era por causa da merenda escolar. O referido professor era o responsável do ensino das crianças. Era falante da língua materna, mas não a utilizava como instrumento de ensino, usava somente a língua portuguesa para o diálogo e explicação dos assuntos em sala de aula. Eu não falava a língua portuguesa, o que dificultava o meu aprendizado. Eu e meus colegas tínhamos dificuldade de aprender e de entender as aulas, ou seja, a maioria dos estudantes não falava e não entendia a língua portuguesa. Era um problema, social, psicológico e principalmente discriminatório. Aos sete anos de idade, agora matriculado na escola, iniciei minha alfabetização com a professora Rosa Araújo, professora não indígena, que foi convidada pelo meu pai, Aristides Michiles, para lecionar na escola da aldeia Nova Esperança. Essa fase foi complicada, pois, além de não falar e não entender a língua Sateré-Mawé, os conteúdos versavam de outras realidades, fora do contexto da aldeia, tornando a minha vida escolar um tormento. Fui alfabetizado com muita dificuldade em língua portuguesa. Além de não

⁷ Nome dado ao trabalho coletivo em aldeia.

⁸ Limpeza do terreno para o segundo roçado.

compreender com clareza a exposição da professora, ainda éramos submetidos a castigos. Um dos piores castigo era ficar sem merendar. Esse castigo era para quem não falasse correntemente em português a frase: “eu quero merendar”. A fome e a dificuldade de pronunciar a frase era uma agonia. Um diálogo sem comunicação. Muitas vezes eu era o último a receber a merenda.

Ao cursar a 3ª série do ensino fundamental passei a estudar com a professora Cenila Santos dos Santos - Sateré-Mawé. Apesar de ser indígena, as aulas eram em língua portuguesa. Ainda com dificuldade sabia pronunciar algumas palavras da língua portuguesa, como bola, comida, água, papai, mamãe. Rascunhava frases curtas como “vamos pescar”, “casa de palha”; tinha dificuldades na leitura, por isso sofria com deboches dos colegas que já sabiam ler e escrever. Ficava triste e até chegava a chorar em sala de aula, sem saber o que fazer. Os castigos eram sempre ter que ficar de joelho no chão olhando para a parede. Muitas vezes ficava sozinho para varrer e arrumar as cadeiras da sala de aula. Fui reprovado. No ano seguinte com ajuda dos meus pais passei e fui cursar a 4ª série, do ensino fundamental. Minha mãe não podia me ajudar, pois não fala e nem escrevia a língua portuguesa. Hoje ela compreende o português, mas não fala e continua não escrevendo.

Importante ressaltar que o ensino fundamental foi uma experiência bastante difícil. A escrita na língua portuguesa é um ponto que tem me levado a refletir bastante ao se falar de educação escolar indígena. Observo que a dificuldade da escrita na língua portuguesa foi um fracasso no ensino fundamental.

O livro Caminho Suave, foi o único livro que conheci quando estudava. Ficava ouvindo a leitura, e acompanha a cópia que era feita do livro no quadro. Somente a professora tinha o exemplar. Nós éramos os copistas do quadro. Tenho uma leve lembrança do pomar, hortifrutigrangeiro, sítio do pica pau, o zoológico, campo de futebol, e outros. Temas que somente hoje consigo entender o significado. As atividades eram longos questionários com respostas para estudar para a prova, tal como foi copiado. Após copiar os longos textos, meus dedos ficavam com calos.

Durante o ensino fundamental, 1ª à 4ª série, não ouvi meus professores falar e nem escrever sobre a importância da língua Sateré-Mawé. Não ouvi falar da importância da vivência em comunidade, e também não ouvi meus professores Sateré-Mawé se dirigirem a mim em sala de aula, fazendo uso da língua materna. Isso se agravava pelo fato de nossos pais não terem despertado sobre a importância da língua materna no processo da educação

escolar. O caso agravante na sala de aula era a proibição total do uso da língua materna por parte da professora que não era indígena, por não falar e entender a língua indígena.

Em 1990, meu pai, Aristides Michiles, Capitão Geral do povo Sateré-Mawé e membro da Igreja Adventista, em busca de ensinamentos mais elevados, decidiu que era necessário que meu irmão Jafé e eu mudássemos para a cidade, mas a principal causa da mudança era que nós dois tínhamos sido escolhidos para seguir a religião Adventista. Ao terminar os estudos, seguimos os estudos bíblicos para ser pastor. Nós éramos nove (09) irmãos e uma (01) irmã, os mais velhos caçavam e pescavam para ajudar os nossos pais na alimentação. Seguíamos a religião adventista e como tradição, a cultura Sateré-Mawé (ritos e rituais). A região do Marau é uma região escassa de peixes, devido ao uso elevado de timbó. Com o aumento da população Sateré-Mawé, essa situação tem se agravado. Muitas vezes por essa necessidade caçavam com os tios também.

No período da minha infância, tive a chance assistir a discussão e reivindicação do território sateré-mawé. Na década de 1980, costumava acompanhar meu pai Aristides Michiles, na luta pela demarcação da terra, a aldeia Vila Nova II era uma grande aldeia de referência do povo Sateré-Mawé, onde reunia os moradores das aldeias Campo do Miriti, Marau Novo, São Bonifácio, Cinco Kilo, Santo Anjo, Nossa Senhora de Nazaré, Vista Alegre, Boas Novas, São José, Nova Esperança, Santa Maria e Kuruatuba.

Acompanhei o movimento indígena quando criança na atuação do meu avô e meu pai como militante no meu território. Segui os caminhos percorridos pelo meu avô (Manoelzinho) e pai (Aristides Michiles) na década de 70 a 80, quando reivindicavam educação, saúde demarcação de terra, através do movimento indígena. Segundo Simas e Lucchesi (2020), os Sateré-Mawé tiveram um longo processo de demarcação de suas terras, que se iniciou em 1978 e terminou com a homologação em 1986.

Atualmente, a Terra Indígena Andirá-Marau compreende 788.528 hectares com perímetro de 477,7 km, ocupando parte dos territórios dos estados do Amazonas e do Pará. A área está distribuída pelos municípios de Maués, Parintins e Barreirinha, no Amazonas, e pelos municípios de Itaituba e Aveiro, no Pará. Apesar de demarcada e homologada, a terra indígena não é, nem de longe, o que foi o território Sateré-Mawé antes da chegada dos não indígenas. Apesar disso, os índios garantem que ainda têm a melhor parte do seu território ancestral (SIMAS E LUCCHESI, 2020, vol. 23, n. 4, Out-Dez.).

A vida da aldeia até aos meus 12 anos foi para mim inesquecível e marcou profundamente minha personalidade e identidade sociolinguística e cultural. Consegui me

fortalecer espiritualmente no ritual da Tucandeira⁹. Aprendi observando e fazendo todas as atividades da vida em comunidade. Aprendi a caçar, pescar, trabalhar na roça da plantação do guaraná. E assim, a ser um menino forte, criado com o waraná¹⁰, ralado na pedra, com as mãos de minha mãe Marcolina Wasa'i, mulher guerreira que cuidou dos filhos durante as longas viagens do meu pai durante a reivindicação do território.

Vida na escola fora da aldeia

Aos 12 anos, como mencionei acima, no ano de 1990, para dar continuidade aos meus estudos, meu pai me matriculou na escola Adventista na sede do município de Maués, foram momentos difíceis frequentar espaços que não faziam parte da vida, e do meu cotidiano, enfrentei preconceito por ser indígena. A língua portuguesa foi o maior obstáculo para estudar na escola fora do meu território. Não me alimentava o suficiente. Socializava com meu irmão Jafé, um par de sapatos e roupas, usávamos o mesmo número e tamanho. Estudávamos em turno diferente. Frequentava a aldeia nos períodos de férias. Morava na casa de pessoas estranhas, comia sempre o que sobrava da mesa da família evangélica, que na época, dizia-se amigo do meu pai.

Fui para a cidade no intuito de aprender a falar a língua portuguesa e assim concluir o ensino fundamental superando, com muita dificuldade, a discriminação (*bullying*) dos colegas de sala de aula e professores que sempre me obrigavam a pronunciar palavras que dificilmente eram utilizadas no meu contexto, por ter a língua indígena como L1, a minha língua sempre travava ficava sem recreio. Sendo educado de acordo com a pedagogia do sistema escolar da escola adventista. Penso que nesse momento entrei na crise de identidade cultura Sateré Mawé X cultura ocidental. Ou seja, aprendi na escola ocidental a disputa, a concorrência, o individualismo, a desigualdade, a falta do comunitarismo, a falta da equidade e principalmente a falta da empatia. Era difícil encontrar algo significativo para minha vivência no mundo ocidental. Do outro lado, ao contrário os ritos e rituais (tucandeira) da minha aldeia me fortaleceram a continuar lutando para fortalecer a minha língua materna, viver e compartilhar alimentos e conhecimentos de pertencimentos do meu povo. Percebi que o bem viver para minha aldeia e seus moradores se diferenciava do viver bem do mundo ocidental.

⁹ Ritual da Tucandeira faz parte da cultura do Povo Sateré-Mawé, cujo objetivo é a passagem da criança para a vida adulta, aprender a ser um bom caçador e pescador, proteção contra as doenças –Histórias, Lendas e Mitos Sateré-Mawé-Manaus – -1998.

¹⁰ Bebida feita do guaraná, ralado na língua do pirarucu e/ou na pedra.

Em síntese posso afirmar que a minha saída da aldeia para estudar na cidade foi significativa na minha existência, foi de suma importância para a minha vida de militância no movimento social, acadêmico e profissional. A ausência dos meus pais foi uma experiência que por meio da dor me fortaleceu para valorizar toda a dedicação e os seus ensinamentos, foram meses e noites sem o carinho dos velhos, dos meus oito (8) irmãos, da vida na aldeia e principalmente das narrativas contadas todo anoitecer pelos meus avós. As violências sofridas no contexto escolar da cidade por parte dos professores e colegas, foram marcantes, até porque foram repressão moral e violência psicológica.

Trajetória Escolar

Após minha trajetória escolar fora da aldeia tragicamente não muito bem proveitosa, concluí o ensino fundamental e decidi continuar na aldeia. Ajudava meus pais no roçado, na pescaria na construção de casas por meio do puxirum, mas sonhava sempre que um dia poderia ajudar meus pais. Não sabia ao certo se esse dia chegaria ou de que forma fortaleceríamos a educação escolar na aldeia Nova Esperança.

Em 2000, após uma grande reunião com lideranças e tui'sa¹¹, reivindicaram junto ao governo do estado o Projeto Pirayawara/Formação Inicial¹², projeto específico para professores indígenas. Implantado e implementado com o nome Projeto Purantiγ~¹³. Para participar do curso de formação, era necessário ser indicado pelos comunitários, candidatos para estudar para serem futuros professores. As vagas foram preenchidas, eram 50 vagas. Fui indicado como suplente, meu pai Aristides Michiles, acreditou na minha potencialidade e no meu compromisso com a Escola Municipal Manoel Michiles Filho. Nesse exato momento iniciava uma trajetória para cursar um curso profissionalizante. Foram nove (9) etapas aproximadamente quatro (4) anos e meio bem longo durante os períodos de férias. O objetivo era formar professores indígenas Sateré-Mawé, para ser professor da aldeia e fortalecer a identidade sociolinguística e cultural. Foi bastante proveitoso e significativo, pois aprendi além de ser professor, também aprendi a discutir

¹¹ Tui'sas, nome dado aos líderes das aldeias que toma decisão em nome das aldeias TI Andirá-Marau-Urupadi.

¹² Com base nos dispositivos legais a SEDUC do Amazonas incluiu no Plano Estadual de Educação um subprograma de Educação Escolar Indígena e, através da Portaria n.º 1176, de 23 de maio de 1991, delegou ao instituto de Educação Rural do Amazonas – IER-AM, órgão que lhe foi vinculado até 31 de dezembro de 1998, a execução de uma proposta educativa que atendesse aos anseios e necessidades das comunidades Indígenas no Estado (PIRAYAWARA, 1998, p.8).

¹³ Nome dado ao projeto de formação, cujo objetivo era escrever e construir durante o curso de formação material didático, específico e diferenciado. Utilizando os saberes ancestrais e a cosmologia do povo SATERÉ-MAWÉ.

sobre direitos, deveres e autonomia que uma escola deve ter, quando reivindicada pelos povos para a aldeia, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, *bi/multilíngue, comunitária e de qualidade social* que responda aos nossos projetos societários.

No Magistério Indígena, o meu maior desafio foi procurar entender políticas indigenistas, da discussão estabelecida sobre a educação escolar indígena, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, com o intuito de dar continuidade à luta das lideranças locais.

Em 2004, ao concluir o Curso Projeto Purantiy~, me senti fortalecido, ampliando o debate e iniciativas sobre a construção de um Projeto Político Pedagógico Escolar das nossas escolas. Ingressei dia 04 de janeiro de 2001 no Magistério Indígena e o meu maior desafio foi procurar entender políticas indigenistas, a partir da CF de 1988, com o intuito de dar continuidade à luta das lideranças locais. Concluí toda a minha formação básica em Magistério Indígena (Projeto Purantiy~), formação específica e diferenciada oferecida pelo estado do Amazonas aos povos através do Projeto Pirayawara que tem por objetivo contribuir com as aldeias indígenas para o acesso à educação escolar indígena.

Em 2009 aconteceu mais uma escolha importante. Eu estava como tesoureiro eleito, do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé. Fui obrigado mais uma vez sair do meu território, sendo assim tive que me mudar para o município de Parintins/AM onde o conselho geral possuía um escritório, então aquele momento inicia uma nova etapa em minha vida, pois foram quatro anos de muito aprendizado e contribuição. Circulava entre os parentes a notícia de que estava aberta a inscrição para o vestibular do curso de extensão da Universidade do Estado do Amazonas na sede do município de Parintins. Percebi que era a chance de dar continuidade aos meus estudos. Fiz a inscrição, realizei a prova.

Fui aprovado no vestibular da Universidade Estadual do Amazonas - UEA, cursei a Licenciatura em Pedagogia¹⁴ no município de Parintins, em janeiro de 2010, buscando me qualificar, como militante do movimento indígena, na busca por uma política pública que atenda aos anseios das comunidades indígenas do povo Sateré-Mawé, aprofundi-me na compreensão da pedagogia no sentido de atender a minha carreira profissional e ajudar a minha aldeia nas práticas pedagógicas, no fomento da língua Sateré-Mawé. Eu já era professor de aldeia. Como desafio, mais uma vez, o curso foi realizado na zona urbana.

¹⁴ Universidade do Estado do Amazonas/ Escola Normal Superior. Curso de Pedagogia /Formação em Educação Infantil, anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em Interculturalidade. Agosto de 2014.

Com alguns problemas de adaptação e superação de preconceito, mas foi bastante gratificante receber o canudo com a titulação de pedagogo.

Durante a realização do curso pude observar que o curso tinha como propósito formar, pouco se discutia sobre educação escolar indígena. Na minha observação o curso superior fortaleceu a presença indígenas na universidade, mas pouco fundamentado no acesso e permanência de indígenas no ensino superior. Havia dificuldades de institucionalização como políticas públicas, principalmente quanto ao financiamento para garantir de forma adequada, o ingresso, a permanência e as atividades de interação dos estudantes indígenas com suas aldeias.

Trajetória Profissional: Políticas Públicas

No campo das políticas públicas, tive a oportunidade de vivenciar experiências significativas. Minha primeira experiência foi como professor indígena na aldeia Nova Alegria, localizada no rio Waicurapá, em Parintins/AM, onde atuei como funcionário público municipal entre 2009 e 2011. Esse período foi marcante, pois, além de ser minha primeira experiência como professor assalariado em regime de contrato temporário, proporcionou-me novos aprendizados na prática docente.

Minha segunda experiência ocorreu entre 2012 e 2013, quando fui contratado pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM) para atuar no Ensino Mediado por Tecnologia. Posteriormente, a convite do coordenador da Educação do Campo, fui contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Juruti/PA para implantar e lecionar na Escola Indígena Sateré-Mawé naquele município. Esse trabalho representou meu primeiro contato direto com o sistema público de políticas educacionais brasileiras.

Os dois anos de atuação em Juruti/PA foram de grande relevância para minha vida profissional e pessoal. Consegui implantar a educação escolar indígena na aldeia Ipiranga, estruturando a escola com a participação ativa dos moradores. Foi uma experiência enriquecedora, na qual tive autonomia para tomar decisões conforme as necessidades que surgiam durante a implantação do projeto. Além disso, pude contribuir para a história do povo Sateré-Mawé no campo da educação no estado do Pará.

Em seguida, tive que retornar ao meu município, Maués, devido à fragilidade da saúde do meu pai. Felizmente, graças aos nossos ancestrais, tratava-se apenas de saudade, e logo ele se recuperou. No entanto, acabei não retornando ao estado do Pará.

Em 2015, fui contratado para assumir a Coordenação de Educação Escolar Indígena de Maués/AM, sendo responsável pela gestão das escolas indígenas do município. No entanto, essa experiência não foi satisfatória, pois, sem autonomia financeira, o trabalho ficou paralisado. Mesmo com o respaldo do Decreto Presidencial nº 6.861/2009 da política dos Territórios Etnoeducacionais não era prioridade para o governo local.

Pela primeira vez, senti-me profissionalmente impossibilitado de exercer minhas funções como coordenador. A falta de compromisso da administração municipal com as escolas indígenas tornou inviável a implementação das ações necessárias. Diante desse cenário, optei por desistir do cargo, pois percebi que não havia condições reais para desenvolver um trabalho efetivo em prol da educação indígena no município.

Em 2016, participei do Processo Seletivo Simplificado- PSS do município de Itacoatiara, concorrendo a uma vaga de professor para atuar na Escola Quilombola, fui classificado e consegui atuar como professor. Foi um grande desafio atuar na comunidade Quilombola “Lago do Cerpa”. Uma experiência de grandes significados, pois contribuí pedagogicamente junto à Coordenadora municipal e realizamos um bom trabalho, vencendo os obstáculos burocráticos do sistema do Estado.

Foram experiências distintas que me permitiram conhecer diferentes espaços da administração, dos direitos legais e a parte burocrática de uma administração pública. Nesse sentido, percebo que existe um distanciamento entre as políticas públicas e os direitos legais adquiridos pelos povos indígenas. Para que as conquistas legais sejam materializadas no campo da educação, saúde e territorialidade é necessário que os povos indígenas, estejam sempre em movimento, participando de formação política e técnica. Precisamos conhecer a máquina chamado estado, compreender o processo administrativo para que possamos contribuir com os objetivos almejados pelos povos indígenas.

Construindo história no movimento social

Um dos aspectos relevantes que considero na minha vida é o privilégio de ter acompanhado meu pai, Aristides Michiles, quando hirokat¹⁵ nas Assembleias da década de 1980, sobre educação, saúde e território. Éramos nove (9) irmãos. Minha mãe, Marcolina, era responsável por cuidar dos irmãos mais novos. Os mais criados acompanhavam os pais. Nesse sentido, aprendíamos com os mais velhos, observando e ouvindo os discursos sobre autonomia, que, na época, para mim, não tinham significado. O que me chama atenção é

¹⁵ hirokat – Significa criança na língua sateré-mawé.

que naquela época meus pais e outras lideranças nem sequer tinham o ensino fundamental, mas eram doutores no discurso por meio da língua materna (Sateré-Mawé). Procurava compreender sem entender basicamente o objetivo do discurso, hoje, entendo a autonomia do discurso na língua indígena das lideranças, significa determinação, fortalecimento sociolinguístico e cultural do povo.

Em 2006, eleito terceiro tesoureiro do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM), sendo assim tive que mudar para o município de Parintins onde o Conselho Geral possuía um escritório. Então, naquele momento inicia uma nova etapa em minha vida, pois foram quatro anos de muito aprendizado e contribuição para o meu povo. Minha função era de Articulador Político do CGTSM. Participava das reuniões políticas, convencimento e socialização dos objetivos e implementação dos projetos sociais de produção, compra e venda do guaraná, além de participar e contribuir para o fortalecimento e a consolidação da venda do guaraná no estado do Amazonas. Nesse percurso de tempo pude testemunhar mudanças significativas na relação povos indígenas no estado brasileiro, na região de Maués. Lideranças e professores indígenas lutavam por uma educação escolar indígena e o direito de utilizar a língua Sateré-Mawé, como instrumento fundamental para fortalecer a identidade e defender o território. Na atual conjuntura, existe um número de indígenas que ocupam espaços governamentais do município de Maués em diálogo permanente para melhoria da educação escolar indígena.

Em 2017, tive a honra de ser convidado para contribuir com o Fórum de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas (FOREEIA). Foi uma grande satisfação poder participar desse espaço como filho de uma grande liderança, Aristides Michiles, e atuar ao lado de lideranças do Alto Rio Negro, como Gersem Baniwa, Cristina Canuto Baré, Alva Rosa Tukano e Clarice Arbela Tukano. Juntos, unimos esforços em prol da educação escolar indígena no Amazonas.

Durante essa experiência, percebi a importância da presença dos indigenistas no processo de diálogo, seja como professores, pesquisadores ou colaboradores de organizações governamentais e não governamentais, como as universidades públicas. Esse período foi decisivo para mim, pois despertou meu interesse em dar continuidade à minha formação acadêmica na pós-graduação.

Compreendi que, como indígena, poderia trilhar um caminho acadêmico para contribuir de maneira mais qualificada e abrangente com meu território, Andirá-Marau.

Percebi também que poucos saíam do território e tinham a oportunidade de entender a relevância da formação acadêmica como instrumento de fortalecimento e qualificação, tanto na esfera técnica quanto na política. Essa formação é essencial para reivindicar e garantir os direitos conquistados com a Constituição Federal de 1988, como o direito à terra, à saúde, à educação, às línguas, às culturas, às crenças e aos valores ancestrais milenares.

Foi a partir da experiência acima que me senti convidado a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Linha 1: Antropologia da Amazônia Indígena. Entendo que o tema da pesquisa trata da língua Sateré-Mawé. Escolhi o tema e a linha por entender que, ainda que os direitos a partir da Constituição Federal de 1988, tenham dado autonomia aos povos indígenas, as escolas indígenas vêm sendo pautadas em uma perspectiva escolar ocidental, formal, hierarquizada e individualista. Nesse processo, a língua materna tem ocupado espaço de discussão nas aldeias e a luta dos povos indígenas no estado do Amazonas é constantemente de resistência. Buscando subsídio para fortalecer a manutenção de suas línguas, defendendo o direito ao uso da oralidade como defesa do seu território. A antropologia social me possibilitou recorrer ao passado, ou seja, à trajetória, para me situar em um contexto, o da educação formal, e a partir dela construir um campo de reflexão sobre o ensino da língua Sateré-Mawé na escola. Compreender a estrutura consolidada pela educação formal, e seu impacto sobre o falante da língua materna foi um dos desafios.

Em 2020, pensei que seria o fim de uma jornada de luta. A COVID 19¹⁶ chegou ao Brasil e atingiu os territórios indígenas. Morando em um pequeno quarto, confinado, acompanhei diariamente a falta de estrutura dos hospitais para atender os pacientes contaminados. Mortes maçantes. Enterros coletivos. Os moradores confinados em suas casas. As ruas desertas. Homens, mulheres e crianças pediam socorro pelos seus familiares. Estávamos tão perto, mas ao mesmo tempo, tão longe. Ou seja, quem havia saído dos seus territórios estava impedido de retornar. Perdemos grandes lideranças, os “Memórias Vivas”. Meus pais me contaram que muitos conhecimentos ancestrais foram utilizados para proteger a vida dos parentes Sateré-Mawé, como defumação, chás e banhos.

¹⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Distante da minha aldeia Nova Esperança, praticamente isolado, com a proibição da saída dos barcos, fui impedido de chegar até a aldeia. Foram meses de reflexões sobre a importância da vida em comunidade, trabalho comunitário, valorização das “Memórias Vivas” e conhecimentos tradicionais do cuidado do corpo e da espiritualidade. Foram longos momentos de reflexão sobre a existência humana e o desconhecido, que, silenciosamente, afetava a humanidade em número bastante elevado em todo o mundo. Para nós, aldeados, além do risco de morte e o isolamento, nos afetava profundamente. Não podíamos realizar nada que fosse comunitário. Nós, da aldeia e, principalmente aqueles que, graças ao Ritual da Tucandeira, se fortaleceram fisicamente para suportar doenças desconhecidas, resistimos e eu fui um dos vitoriosos. Os conhecimentos ancestrais e a medicina tradicional, com a participação das “Memórias Vivas”, foram de suma importância no meu território.

1.2 Problemática e justificativa da pesquisa

O interesse pela temática dessa pesquisa surgiu como já foi mencionado na minha apresentação, pelo espaço que ocupei como professor, coordenador e liderança no movimento, visando compreender melhor a política de educação escolar indígena e o sistema educacional. Busquei subsídio para conhecer melhor a máquina do estado e o diálogo com os não indígenas para compreender melhor o funcionamento de uma escola em Território Indígena, tendo como temática “O significado da língua Sateré-Mawé na Escola Manoel Michiles Filho da Aldeia Nova Esperança Rio Marau-Maués, TI-Andirá/Marau/Urupadi/Amazonas”.

Ressaltando que a pesquisa não pretende desenvolver fundamentação para política linguística da língua Sateré-Mawé, ainda que em algum momento vai se fundamentar a importância da definição de uma política linguística no território. Assim, construiu subsídios específicos voltados ao fortalecimento da língua Sateré-Mawé no processo de ensino e aprendizagem e o fortalecimento da identidade sociolinguística e cultural do povo, resultado da reivindicação das lideranças das comunidades tradicionais como política de educação escolar indígena. Buscou, além de definir além dos projetos societários dos povos indígenas, favorecer o diálogo intercultural com a sociedade envolvente, promovendo o uso da língua nacional (língua portuguesa) no território Sateré-Mawé, especificamente no Rio Marau, município de Maués/AM.

No âmbito da política pública, destaca-se o aspecto linguístico, delimitando-o à estreita relação entre as políticas de línguas e a escola indígena Sateré-Mawé, considerando que o destino da cultura e da língua indígena em contato com a sociedade nacional perpassa pela escola, que engloba diversos aspectos, entre os quais, a prática docente que, deve considerar os princípios da educação escolar indígena, as orientações curriculares e as demandas próprias das comunidades para a escola da aldeia. Segundo Luciano (2019), parece começar a ser trilhado ou pelo menos ser pautado e enfrentado seminalmente no âmbito das políticas educacionais no Brasil nos últimos anos por meio de programas indutores (LUCIANO, 2019, p.34).

Diante da necessidade e do contexto acima citado, o Ministério da Educação - MEC - fomenta, desde 2008, Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais para Indígenas - Prolind¹⁷, iniciativa voltada para a formação de professores indígenas no Brasil. O programa tinha como objetivo apoiar instituições do ensino superior na oferta do curso específico para atender às demandas das comunidades indígenas, promovendo uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Estabelece diretrizes para financiamento e estruturação desses cursos, garantindo recursos para materiais didáticos, infraestrutura e formação continuada de docentes. Além disso, incentiva a valorização das línguas e culturas indígenas no ensino, alinhando-se às políticas de educação indígena no país.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio da Faculdade de Educação, participou do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Essa iniciativa visava qualificar professores indígenas, promovendo uma educação bilíngue e intercultural articulada às necessidades das comunidades amazônicas. Nesse sentido, pergunta-se: quais abordagens teórico-metodológicas para formação linguística e docência indígena fundamentada no curso de Magistério Indígena ofertado pelo estado SEDUC/AM e Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/FACED/UFAM? Ou seja, o curso de magistério e licenciatura tem

¹⁷ O PROLIND é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O [edital de convocação nº 3](#), de 24 de junho de 2008, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. O PROLIND apoia projetos de Cursos de Licenciaturas Interculturais e Pedagogias Indígenas para a formação de docentes indígenas integrando ensino, pesquisa e extensão, promovendo a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade dos territórios e culturas dos povos indígenas. <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/prolind>.

fortalecido as práticas de ensino das línguas indígenas durante a formação do professor? Tais questões são fundamentadas no item Formação intercultural.

O magistério indígena oferecido por meio da SEDUC/AM e a Licenciatura Formação de professores Indígenas oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM), buscam atender às prerrogativas das políticas linguísticas no estado do Amazonas, especialmente no que se refere à valorização das línguas indígenas e à promoção de uma educação intercultural e bilíngue.

No entanto o cumprimento pleno dessas prerrogativas apresentou desafios. Embora o programa tenha contribuído significativamente para a formação de professores e fortalecimento do ensino diferenciado, dificuldade como a falta de continuidade das políticas públicas, limitação de infraestrutura e a diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas dificultaram uma implementação totalmente eficaz.

Ainda assim, a FACED/UFAM, conseguiu avanços importantes. Tem feito ações pontuais a nível de estado, sobre estudo das línguas indígenas. Se pensarmos na penúria de uns 20 anos atrás, tem conseguido atender as reivindicações dos povos indígenas por meio de fóruns e reuniões, mas com dificuldades para atender por território e/ou povo. A exemplo do meu território Marau (povo Sateré-Mawé). Por sua vez, o curso para os Sateré-Mawé começou no segundo semestre de 2011. Foi de suma importância para a formação de professores Sateré-Mawé. Ainda há muito a ser feito.

Quanto ao Magistério Indígena no Território Andirá-Marau, tem sido em outros momentos exemplo de construção e de formação de pensamentos das grandes lideranças-professor nas formações concluídas. Deixando lacunas em relação à formação de 74 alunos cursistas, sem dar continuidade na formação política e pedagógica desses professores indígenas. Entre a produção de material didático específico e diferenciado existe domínio dos gêneros de discurso, da arte verbal, da coleta de tradições orais, da elaboração de dicionários monolíngue e bilíngue. Mas entre produzir instrumentos pedagógicos e fortalecer a língua Sateré-Mawé existem lacunas que devem ser analisadas. Segundo Aristides Michiles¹⁸, professor e Tuisá (2020):

[...] as lideranças “Memória Vivas”, os nossos professores e linguista de área devem conversar conosco para construir o material didático, descobrir o que deve ser praticado na escola, depois ele vai aplicar o conhecimento teórico, saber o bastante sobre política linguística para construir em conjunto projetos de alfabetização ou fortalecimento e manutenção da língua Sateré-Mawé sem

¹⁸ Liderança e professor aposentado. Morador da aldeia Nova Esperança.

cair na armadilha de achar que os problemas se resolvem na escola, conseguir fazer pesquisa sobre a língua com os povos, ser sensível à causa, saber que trabalhar com povos indígenas numa aldeia não é um passeio de algumas semanas. Precisamos fazer uma avaliação dos materiais construídos pelos pesquisadores oferecidos para as escolas (fala do professor Aristides Michiles, professor e Tuisá, (2020).

A pesquisa e a construção de material didático devem ter sua especificidade. Segundo Santos (2019), o processo educacional destinado aos povos indígenas, nas últimas décadas, vem buscando construir uma educação escolar indígena pautada nos princípios do comunitarismo, diferenciação, especificidade, multilinguismo e interculturalidade¹⁹ (SANTOS, 2019, p.2). Nestas mesmas perspectivas, conceitos como cultura, alteridade, diferença, identidade, memórias e direitos indígenas, vêm sendo retomados para compreensão e interpretação do contexto, aproximando a realidade entre o que se pretende ensinar, exigência dos indígenas e como pensam os agentes públicos e executam as políticas. Ou seja, fora desse contexto, vai ter sempre uma lacuna entre o que se oferece e o que se produz com a participação dos “Memórias Vivas”.

No sentido de quebrar os paradigmas contraditórios para a escola indígena, observado desde o início da colonização do Brasil²⁰. Conforme (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA. 1994, p. 42, apud SANTOS, 2019, p.2), os dados históricos, referentes ao ensino destinado aos povos indígenas no processo de colonização, demonstram a utilização de “métodos autoritários e controladores com o propósito de dominar os povos indígenas, considerados selvagens e ingênuos, para integrá-los à civilização, a serviço da fé e do império”.

Ressalto que a discussão sobre políticas de línguas e escola indígena apresenta-se como temática ainda em construção no Brasil, apesar de, há séculos (desde o início da colonização), os povos indígenas serem vítimas de políticas linguísticas contraditórias a suas organizações sociais. Nesse sentido, o avanço dessa discussão demanda, dentre outros aspectos, a análise sobre a formação linguística dos professores indígenas que entrelaça não apenas a língua, mas a formação política e pedagógica de acordo com a Resolução 01/2015, diretrizes para a formação de professores indígenas em nível médio/magistério, nível superior, pós-graduação para professores indígenas. Os professores Sateré-Mawé da aldeia tem carência na formação em política linguística.

¹⁹ <https://periodicos.unifap.br/index.php/linguasindigenas>

²⁰ Revista Brasileira de Línguas Indígenas - RBLI ISSN 2595-685X

Do resultado dessa análise e das proposições, os cursos de formação para a docência indígena e a condução de outras ações destinadas à escola indígena podem ressignificar as práticas utilizadas nas escolas, acrescentado à formação e à docência indígena, perspectivas teórico-metodológicas em atenção às limitações sobre a reflexão e a formação linguística, experimentadas no decorrer desta pesquisa. Como proposta a ser descrita no item sobre material didático para a formação sociolinguística e cultural.

No âmbito da Escola Manoel Michiles Filho, tanto o professor quanto os próprios alunos e famílias, seguem o rito da legislação da educação indígena, todavia, deixa opcional o ingresso ao Ensino Infantil. Segundo Lira (2015), o ingresso da criança na escola é marcado por uma ruptura com o modo próprio e espontâneo de aprender sobre o mundo *in loco*, com base na observação e imitação dos sujeitos adultos, onde as diferentes situações de ensino-aprendizagem são construídas e reguladas intencionalmente pelo professor, impondo a necessidade de abordagens e materiais didáticos para mediar o conhecimento, objeto do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo D'Angelis (2012), “exige muito mais conhecimento e esforço do que as singelas intenções a que muitas vezes se resumem as palavras ensino diferenciado e educação bilíngue e intercultural” (D'ANGELIS, p.205.2012).

Mediante o exposto, destaca-se três questionamentos que no decorrer desta seção busquei responder: como é ensinada a língua Sateré-Mawé pelos docentes? Como é feita o processo de oralidade da língua Sateré-Mawé nas escolas? Qual a dinâmica da escrita da língua Sateré-Mawé? Deste modo, e de forma inevitável, surgem compreensões que nos permitem apontar o distanciamento entre o ensino (na escola onde o professor e a comunidade são Sateré-Mawé) e a vivência de sua própria cultura.

Nesse sentido é de suma importância considerar o público-alvo (crianças, adolescentes ou adultos), o nível de influência dos aprendizes e o contexto de uso (escola e/ou comunidade, fazer a análise da relação entre políticas de línguas e comunidades tradicionais, focando o olhar sobre o processo específico de formação para a docência indígena, configura-se como temática inédita, embora a pesquisa sobre a escola indígena tenha avançado. Ressalta-se que a discussão sobre política linguística em contexto indígena (direitos, projetos, material didático) e escola indígena (incluindo políticas públicas, formação de professores indígenas, ensino de línguas), no âmbito do estado do Amazonas, até o momento, indica ainda a existência de lacunas na reflexão sobre os aspectos teórico-

metodológicos na formação linguística do professor, no universo das políticas de línguas e escola indígena. Conteúdo a ser exposto com o resultado desta pesquisa.

Do resultado dessas análises e das proposições, os cursos de formação para a docência indígena e a condução de outras ações destinadas à escola indígena podem ressignificar as práticas utilizadas nas escolas, acrescentando à formação e à docência indígena, perspectivas teórico-metodológicas em atenção às limitações sobre a reflexão e a formação linguística, experimentadas no processo desta pesquisa.

1.3 Procedimentos metodológicos

Para consolidar as minhas inquietações em relação ao processo ensino-aprendizagem e o significado do uso da língua Sateré-Mawé na escola, foram acessados materiais bibliográficos relacionados ao tema, estas de suma importância para que houvesse a compreensão no contexto e situasse o problema levantado ao propor a referida pesquisa de campo, especificamente na escola “Manoel Michiles Filho”, aldeia Nova Esperança.

A metodologia utilizada na fundamentação da minha dissertação incluiu estudo bibliográfico e documental, análise das práticas docentes e do material didático voltado para o ensino da língua indígena na escola. Além disso, realizei diálogos com cinco professores Sateré-Mawé que atuam na escola pesquisada, com o objetivo de compreender a abordagem pedagógica utilizada no ensino da língua materna.

Para entender as percepções das lideranças da aldeia em relação à escola e à língua Sateré-Mawé, utilizei a “pedagogia do movimento” — um conceito que propõe a aprendizagem como um processo dinâmico e prático, fundamentado em interação e vivência. Essa abordagem foi teorizada por autores como Paulo Freire, que defende a educação como um processo de transformação social e cultural.

Também realizei reuniões com lideranças atuantes no campo da educação na escola, para extrair depoimentos que permitiram um diálogo com as práticas cotidianas e as políticas educacionais indígenas, destacando a importância da língua materna no contexto escolar. Na primeira etapa do trabalho foi feito um levantamento bibliográfico sobre as abordagens teórico-metodológicas, utilizadas para promover a interculturalidade, interdisciplinaridade no processo de formação docente em contexto multiétnico da licenciatura oferecida pela UFAM, assim como sobre as ações em atenção ao cumprimento

das políticas de línguas e a contribuição da escola indígena para a vitalidade das línguas indígenas.

Foi utilizando documentos que apresentam direitos sobre Educação específica e diferenciada garantida aos povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988, no âmbito da Educação Escolar Indígena, assegura aos povos indígenas o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental Regular (Art. 210, § 2º), assim como reconheceu aos índios suas línguas (Art. 231).

Dos demais documentos posteriores à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN/1996, destacamos a Resolução nº 03/1999, que ao estabelecer a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito da educação básica, nomeia o aspecto linguístico, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Art. 1º).

Ainda na Resolução nº 03/1999, é reconhecido que “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas” constitui-se como “elemento básico para a organização, estrutura e o funcionamento da escola indígena”, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo (Art. 2º, III). Destaca ainda que a “formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base [...] as realidades sociolinguísticas, em cada situação” (Art. 5º, III).

Corroborando com a Resolução de nº 03/1999, a Resolução de n.05/2012, que trata das Diretrizes para a Educação Básica da Educação Escolar Indígena, orienta o funcionamento e a construção de currículos para o funcionamento das escolas e suas organizações de ensino.

Assim como o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas (Portaria MEC n. 1062 – 30/10/2013), que visa atender os anseios educacionais alicerçados nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do Multilinguismo e da Interculturalidade.

Na pesquisa documental foram analisados documentos específicos sobre as políticas de línguas, escola indígena e formação de professores indígenas, o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Magistério (Projeto Pirayawara), Licenciatura Intercultural (FACED/UFAM), visando identificar aspectos relacionados à proposição da formação linguística do professor, as políticas linguísticas estabelecidas e sua relação com as ações da escola.

Por se tratar de uma pesquisa antropológica, a educação escolar indígena é um espaço fundamental para a afirmação de sua organização política, garantindo o diálogo intercultural. Conquistas importantes e os desafios que persistem como necessidades de maior reconhecimento estatal e recursos adequados. Garantindo a continuidade dos conhecimentos intergeracionais travadas pelo direito educacional diferenciado no território do povo Sateré-Mawé, Rio Marau.

Como base etnográfica e empírica, para fundamentar o parágrafo acima foi utilizado como referência processo históricos e experiência de produção de material didático utilizado no fortalecimento da língua materna do povo Sateré-Mawé. Os interlocutores preferenciais foram lideranças, professores, pais e mães de estudantes e moradores nas comunidades indígenas assim como as “Memórias Vivas” lideranças do movimento indígena e acadêmicos indígenas da região do Rio Marau.

Vale ressaltar que foi recorrido às teses, dissertações e artigos em repositórios das universidades que versaram sobre a luta dos Sateré-Mawé no campo da educação como (LIMA, 2022), que trata sobre o bilinguismo dos estudantes Sateré-Mawé de Parintins, (LIRA, 2015), que apresenta sobre os materiais didáticos e mediação do ensino-aprendizagem em escolas Sateré-Mawé. Recorri a Silva (2007) que retrata realidade de aldeias que tem contato direto com a cidade e que através de empréstimos e de situações cotidianas de interação, os Sateré-Mawé cada vez mais dão espaço ao português em detrimento de sua língua ancestral²¹ (SILVA, 2007, p.7). Entre outros, a dissertação de (MELO, 2008), para entender a política de Educação superior e a construção da ementa para o curso de Licenciatura Intercultural.

Como político orgânico, que nasceu da vivência e da luta cotidiana do povo Sateré-Mawé, compreendi profundamente as necessidades e desafios do meu povo na aldeia. Para mediar na aldeia sobre fortalecer a identidade sociolinguística e cultural e promover a autonomia e articular políticas que respeitem os valores e os modos de vida da aldeia. Para mediar entre os moradores e a política pública municipal utilizei a obra de Silva (2007), a fim de evidenciar se procede ou não, a situação da desproporcionalidade, entre as escritas na língua portuguesa e da língua Sateré-Mawé; diante do entendimento entrevistei os cinco professores Sateré-Mawé, da Escola Municipal Manoel Michiles Filho, para verificarem sua familiaridade com a língua materna: Raquel Pereira Michiles, licenciada em Pedagogia

²¹ Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé (Silva 2007). **Raynice Geraldine Pereira da Silva**. *Unicamp e UFAM. Povos/línguas: Sateré-Mawé*. <http://lattes.cnpq.br/6871299150014070>: visitado em: 22 de setembro de 2024.

pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA/Maués, licenciada em Políticas e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM; ela atua na Educação Infantil de 03 a 04 anos (creche). Nas séries iniciais professora Rosineide Michiles Lopes, licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual do Amazonas-UEA/Maués, atuando nas turmas de 1º 2º e 3º do ensino fundamental; professor Cristiano Oliveira que possui ensino médio completo, atuando na turma do 4º e 5º ano do ensino fundamental. O professor Jeroni Pereira Michiles que possui formação em ensino médio e atua no 6º e 7º ano do ensino fundamental. E também, a professora Juciana Santos dos Santos possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA/Maués, atua no 8º e 9º ano do ensino fundamental. Buscando entender essa desproporcionalidade, entre a escrita na língua portuguesa e a língua Sateré-Mawé.

Segundo Silva (2007), a desproporcionalidade entre a escrita da língua portuguesa e a língua Sateré-Mawé se manifesta na estrutura linguística e na forma como cada sistema de escrita representa a oralidade. O português, como língua dominante, possui um sistema fonético e gramatical consolidado, enquanto a língua Sateré-Mawé, como muitas línguas indígenas, enfrenta desafios na padronização da escrita devido às diferenças fonológicas e culturais.

De acordo com o diálogo com os 5 (cinco) professores, um dos problemas citado foi a escassez de material didático para trabalhar a língua sateré-mawé na escola. Enquanto a escrita da língua Sateré-Mawé ainda está em processo de sistematização, a escrita da língua portuguesa segue convenções historicamente estabelecidas.

Foi de grande relevância a minha participação nos encontros, reuniões e planejamento de trabalhos das organizações e comunidades indígenas locais, no âmbito do movimento indígena Sateré-Mawé. As etapas da pesquisa de campo com lideranças indígenas construíram elementos para a política linguística que podem ajudar a entender o cenário de reconstrução para a educação escolar indígena e as perspectivas desenhadas pelo povo Sateré-Mawé.

As entrevistas com os 5 professores da aldeia, as discussões e reuniões com os moradores da aldeia Nova Esperança, possibilitaram a configuração de uma ou várias linhas de compreensão e interpretação dos interesses, demandas e perspectivas de organização política do povo e seus processos de contato com os não indígenas e a reconfiguração de uma nova forma de reorganizar a escola indígena a partir do contato e da política indigenista que o diálogo intercultural com o Estado.

1.4 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Manoel Michiles, aldeia onde nasci e cresci, denominada aldeia Nova Esperança, localizada à margem esquerda do rio Marau, há 47 km do município de Maués, Baixo Amazonas. Com um total de 92 famílias, sendo 1.850 pessoas entre crianças, jovens e adultos, de acordo com o Sistema de Informação da Atenção a Saúde Indígena²²-SIASI (DSEI - Parintins, 2022). A aldeia possui uma organização social e econômica, reconhecida legalmente através do Decreto 93.069 - 07/08/1986 Terra Indígena Andirá Maráu que homologa “a demarcação da área indígena que menciona nos Estados do Amazonas e Pará”.

Art. 1º Fica homologada, para os efeitos legais, a demarcação administrativa promovida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da área indígena denominada Andirá-Marau, de posse imemorial dos Grupos Indígenas Sateré/Mawé, localizada nos Municípios de Maués, Barreirinha, Parintins, Itaituba e Aveiro, Estados do Amazonas e Pará, respectivamente. (BRASIL, 1986).

Nesse espaço cada família possui sua residência com casa de farinha, espaço para roçado feito através do *puxirum*, cozinha fora da residência com um *fogo* que serve para preparar os alimentos e reunir os filhos para uma conversa mais particular. As mulheres preparam a farinha, cuidam das crianças e naturalmente são as responsáveis de ensiná-las a oralidade da língua diariamente, os homens fazem os roçados, participam da organização social da aldeia, assim como caçam e pescam. Na aldeia também existe o porto, localizado à margem do rio, onde os moradores ancoram sua canoa, lavam roupas, vasilhas e banham os curumins após o resguardo obedecendo o benzimento, cuidam dos peixes e caças trazidas pelos homens. Na casa do tuxaua, existe um espaço para receber as visitas, tem o guaraná, a pedra de ralar o *waraná*, para o ritual do Warana (sapó) diariamente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os povos indígenas têm contato com o não-índio há mais de cinco séculos em todas as regiões do Brasil, considerando que algumas são ocupadas apenas pelo laço ancestral,

²²<https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/chamamentos-publicos/2023/chamamento-publico-sesai-ms-no-01-2023/anexo-xxi-relatorio-situacional-dsei-parintins.pdf>

outras terras são reconhecidas, demarcadas e/ou homologadas pelo governo federal. Apesar do longo e violento contato com demais culturas, muitos povos sobreviveram e têm conseguido manter a cultura tradicional e a língua materna.

Desde então a língua indígena tem ocupado espaço de discussão nas aldeias e comunidades indígenas. Os anciões, sempre buscaram adentrar rio acima para proteger os conhecimentos ancestrais; as mulheres eram instrumentos de manter sabiamente o ensino da língua materna para as crianças, até hoje ter contato segundo meu pai²³.

[...], as mulheres foram nossas guardiãs, por não aprender a falar a língua portuguesa e não ter contato com os não indígenas, continuam a fortalecer a língua materna/Sateré-Mawé. O diálogo constante nos afazeres tem fortalecido a língua. Enquanto viajavamos por um longo período no movimento indígena, buscando melhoria, o “bem viver”. (ARISTIDES MICHILES FILHO, 2022, depoimento oral).

A luta dos povos indígenas no estado do Amazonas tem sido constantemente de resistência. O meu povo Sateré-Mawé sempre lutou em busca da demarcação de nossas terras e do direito de proteção e manutenção de nossa língua, costumes e cultura. Apenas com a Constituição Federal de 1988, “Art.231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Baseado nesse preceito legal a necessidade de encontrar subsídio para tomar como ponto essencial de fortalecer a manutenção da língua junto ao meu povo na TI Andirá-Marau, aldeia Nova Esperança, com a presença da escola indígena tem sido uma luta incansável. De acordo com a 169 da (OIT) os povos originários no processo de organização e função da escola indígena em suas comunidades.

Sobre a língua indígena, Silva (2007) destaca a relevância de ouvir os povos indígenas, suas inquietações e sua insatisfação quanto ao serviço disponibilizado à educação. Ações importantes na perspectiva de se propor um projeto completo na educação escolar indígena, partindo das políticas de línguas, no âmbito específico da linguagem.

De acordo com Freitas (2016), a abordagem orienta que o os métodos dos educadores devam ser revistos a cada momento, logo, o ato de ensinar não pode ser algo

²³ Liderança da aldeia Nova Esperança, esteve desde a década, ainda jovem à frente da luta e reivindicação da demarcação de terra, e melhoria da saúde e educação escolar indígena.

engessado, mas precisa passar por reformulações constantes para que a aprendizagem do aluno seja alcançada.

Essa revisão proposta por Freitas soa de forma mecânica na medida que parte da ideia de que as linhas que conduziram o fazer pedagógico e didático já está previamente definido. E é justamente essa predefinição que se torna o elemento central da análise desta pesquisa, pois, se não há uma clara definição do que venha a ser uma Educação Sateré-Mawé, na medida que o ensino é exógeno ao povo, a mecânica da reprodução no sentido dado por Pierre Bourdieu (2009) se consolida.

Essa resistência indígena foi fortalecida com a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 - LDBEN nº 9.394/96, que acrescentou ao sistema de ensino brasileiro o reconhecimento de saberes indígenas. Posteriormente, esse reconhecimento foi sendo detalhado por documentos complementares para direcionar a política para escola indígena no Brasil, considerando os processos próprios de aprendizagem.

Ainda na Resolução nº 03/1999, é reconhecido que “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas” constitui-se como “elemento básico para a organização, estrutura e o funcionamento da escola indígena”, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo (Art. 2º, III). Destaca ainda que a “formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base [...] as realidades sociolinguísticas, em cada situação” (Art. 5º, III).

Considerando que a Formação de Professores Indígenas é elemento significativo para a concretização dos direitos linguísticos assegurados, destaco a Resolução nº 01/2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

No capítulo I da Resolução de 2015, a valorização das línguas indígenas compõe o conjunto de elementos que formam os princípios da formação de professores indígenas, assim como na definição dos “objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas”, visando “desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas” (art. 3º).

Os objetivos da formação específica indígena voltam-se ainda a necessidade de “fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as

necessidades [...] linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas” (III, art. 3º).

A promoção da “elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena” também se destaca na Resolução nº 01/2015, reafirmando as demandas dos povos indígenas por materiais específicos para fortalecimento de suas culturas e línguas.

Ressalta-se que a Resolução de n. 01 de 2015 retoma a discussão do perfil do professor indígena (Art. 7º), elencando como elementos: conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena; construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades.

Para formar um professor com esse perfil, a Resolução 01 de 2015 recomenda que os projetos pedagógicos de cursos de formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes (Art. 8º).

A Resolução nº 01/2015 destaca, ainda, que no processo de construção e organização dos currículos para a formação inicial e continuada dos professores indígenas, “deve-se considerar: [...] o bilinguismo ou multilinguismo, a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligada [...] às necessidades educativas, sociolinguísticas dos povos indígenas” (Parágrafo Único, Art. 12).

No tocante a material didático específico para indígenas, no processo de formação escolar, destacamos o trabalho de Grupioni (2006), que indica a escassez do material didático usado nas escolas indígenas, ocasionando que menos da metade das escolas indígenas do Brasil podem contar com esse material didático diferenciado, conforme constatado no Censo Escolar feito em 2005.

Outra problemática refere-se ao fornecimento e utilização do recurso didático diferenciado na educação indígena, considerando que o material didático pode estar

compactado a uma única cartilha, ou um livro de leitura ou até mesmo a um único dicionário, evidenciando limitações governamentais para disponibilizar materiais suficientes a fim de se concretizar uma educação pautada na interculturalidade e na valorização dos conhecimentos e saberes próprios das comunidades indígenas.

Os fatos analisados por Grupioni (2006) revelam que a incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino demanda adequações dos serviços oferecidos à educação escolar indígena, para que os sujeitos usufruam dos direitos assegurados, em um contexto de projetos voltados para a especificidade e para a realidade das escolas indígenas, suprimindo as necessidades e valorizando os costumes próprios de cada comunidade indígena, garantindo condições dignas de funcionamento desses estabelecimentos de educação escolar nas aldeias do país.

No que se refere especificamente à região do Norte do Brasil, aponta-se indício muito maior de comunidades indígenas em relação aos outros estados. O Amazonas engloba número significativo das comunidades indígenas, mas quando se trata de ações que visam à educação escolar indígena, bem como produções e distribuição de materiais didáticos para tal formação, tanto de docentes como para discentes, ou ainda, pesquisas ou produções acadêmicas que tratem sobre questão de políticas de línguas para a educação escolar indígena, o estado apresenta-se com pouca produção.

Silva (2007) destaca a relevância de ouvir os povos indígenas, suas inquietações e sua insatisfação quanto ao serviço disponibilizado à educação. Essa iniciativa é primordial para promover ações e melhorias às comunidades indígenas, na perspectiva de se propor um projeto completo na educação escolar indígena, partindo das políticas de línguas, no âmbito específico da linguagem.

Na atualidade, entre as questões que atingem os povos indígenas, está, segundo Weigel e Becker (2011, p. 300), a percepção de que o acervo de conhecimentos tradicionais “está se perdendo, de uma geração para outra”, ocasionada “tanto porque há uma crescente desvalorização dos conhecimentos tradicionais em favor dos conhecimentos dos brancos, quanto porque não há registro e sistematização dos conhecimentos tradicionais”.

Conforme Moraes (2003), os contextos atuais e a consciência indígena sobre educação escolar indicam a vontade por uma escola que incorpore a identidade, currículo e calendário próprios e específicos, apesar da imposição de um currículo que “vem de fora”,

ou seja, pensado pelo não-índio. Por esse olhar, a escola específica pode contribuir para minimizar o avançado estágio de supressão dos conhecimentos tradicionais.

Nesse sentido, possibilitar o encontro de conhecimentos tradicionais e científicos aos alunos reafirma o desafio de contribuir com a construção de uma escola indígena voltada para os costumes, mas que também seja um lugar/espço de discussão onde se fale de tudo e sobretudo.

Essa demanda é ampliada pela necessidade de sistematização dos conhecimentos indígenas, que tem mobilizado o movimento indígena a buscar a publicação de material específico, assim como formação específica aos professores, que viabilizará, ainda, a atuação destes no Ensino Fundamental, na implantação de mais turmas de 6º a 9º anos e Ensino Médio na área indígena.

Ressalta-se que a tradicional escola "indígena", de perspectiva integracionista, utilizou políticas de línguas, imbuída do propósito de fazer desaparecer as diversas línguas e conhecimentos das etnias indígenas. Porém, nas últimas décadas, a partir da construção de consciência sobre os direitos linguísticos, vários povos indígenas vêm colocando como objetivo a apropriação de instrumentos, por meio de oficinas e formação, para fortalecimento linguístico.

Nesse sentido, diante da compreensão de que as línguas indígenas são parte de uma cultura específica, e que a forma de expressar conceitos é sempre peculiar em cada língua, os mais indicados para a produção de materiais relevante para o povo, que não seja distante da sua realidade atual, são os próprios índios, daí a importância da formação de professores indígenas.

Por outro lado, os professores empreenderam a necessidade de produzir material para contribuir com a resistência, manutenção, valorização, fortalecimento e revitalização da cultura nas escolas, em cartilha que tem a história da origem dos parentes de cada povo indígena e matérias usadas do dia com nome em português e língua local. De acordo com a Gerência de Educação Escolar Indígena²⁴/ GEEI (2024), os professores conseguiram produzir material didático e paradidático na língua Sateré-Mawé.

Considerada por nós como uma experiência exitosa, resultado da Formação Inicial/Projeto Pirayawara, na Língua Indígena, para o desenvolvimento linguístico para

²⁴ Gerência de Educação Escolar Indígena-Pertence ao DEPPE/ Departamento de Políticas e Programas Educacionais-SEDUC-AM, 2024.

ampliar o campo de uso das línguas minoritárias, foi o resultado da pesquisa do povo Sateré-Mawé, cinco obras publicadas:

- “TeHuhu’e Hap” é um jornal indígena no qual os conhecimentos linguísticos dos professores são ampliados a partir de textos produzidos na língua materna.
- “Tupana Ewowi Urutuwepy” é uma obra literária produzida inteiramente na língua Sateré-Mawé. Descreve o puxirum do povo SATERÉ-MAWÉ, o trabalho solidário e coletivo na comunidade e dos profissionais na área da educação.
- “Sateré-Mawé Mawé Mowe’eg~ Hap”, escrito na língua Sateré-Mawé. É um livro de leituras acompanhadas de atividades escolares, aplicado ao desenvolvimento de ensino aprendizagem da escrita e oralidade, na produção textual.
- “Sateré-Mawé Nemahara Hap Ko’i” é um livro nos quais os autores apresentam tipos de recreações e de lazer do povo SATERÉ-MAWÉ das diversas comunidades.
- “Mikoi Mohag Wuat Waku Rakaria Set Ko’i” (as plantas que curam), é um livro paradidático sobre as plantas medicinais usadas pelo povo SATERÉ-MAWÉ em seu território.

As obras acima citadas são escritas com riqueza de detalhes, apresentam o domínio da língua Sateré-Mawé e a escrita.

Essa atitude caracteriza a decisão dos professores indígenas e seus povos no sentido de ocuparem espaços indígenas com produções indígenas. Tal processo, cabe ressaltar, é expressão de um movimento mais amplo de afirmação étnica dos povos indígenas no Brasil, especificamente desde o final da década de 1970 do Século XX. Escrever os seus próprios textos didáticos passou a ser uma forma de resistência cultural, de reafirmação das identidades étnicas dos povos indígenas frente à dominação homogeneizante.

Vale ressaltar que os livros produzidos acima mencionados, são estudo de memórias, versões do acontecido. Tornando-se de grande relevância pelos narradores que podem ter uma continuidade intergeracional. É perceptível nas riquezas dos detalhes dos livros o que foi lembrado e escrito, o que foi selecionado pelos colegas professores em formação.

3. CULTURAS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA LÍNGUA

Durante a minha caminhada como pesquisador indígena, é comum encontrar pensamentos equivocados, dominantes e aparentemente, absolutos, de que o papel, exclusivo de ensinar a língua materna é da escola. Lembro que o domínio da comunicação, primeiramente escrita, precisa transcorrer por todas as áreas de linguagem oral; como as conversas em família, as ministrações das aulas, o uso das nossas canções e tradições. Ou seja, ela não pode de maneira alguma ser engessada (evidente que não estou falando da norma padrão da língua), mas a linguagem não atua, apenas como geradora de informação formal (no contexto social), porém, ela envolve a história, o cerne de um povo, e as suas perspectivas de ver o mundo. Mediante o acima exposto, alude Lira (2015):

A documentação da língua sateré-mawé ocorreu há bem pouco tempo, portanto, a aquisição e apropriação da modalidade escrita desta língua se impõem até mesmo aos professores incumbidos de ensiná-la e aos quais se atribuem novos papéis, inclusive, de substituir os anciãos na tarefa de narrar suas histórias e difundir dos conhecimentos ancestrais no espaço da escola, como destaca o discurso coletivo” (LIRA, 2015, p. 52).

Deste modo, é importante registrar, nessas primeiras considerações, que estruturar o ensino da língua Sateré-Mawé (nas escolas) não é algo que segue os padrões conhecidos pelos não indígenas. Tem uma estrutura que deve ser minuciosamente estudada quando for definida na construção de material didático para o ensino da língua materna. Segundo Silva (2010) ao longo de sua pesquisa tem observado grande quantidade de palavras emprestada do português. Em Sateré-Mawé, usa-se a forma emprestada da língua portuguesa, seja porque a forma realmente não existe na língua, seja porque a forma emprestada se encontra em uso mais corrente entre os falantes (SILVA, p. 48.2010).

Outra questão que nos faz refletir é o poder que a aquisição e a apropriação da nossa língua materna detêm sobre o papel dos próprios professores (que é de ensinar). Justaposto a esses dois pontos, ainda se fala da mudança que está ocorrendo na base cultural do povo Sateré, onde serão comentados nas próximas subseções. Segundo Silva (2010), existe um fato preocupante:

A situação sociolinguística dos Sateré-Mawé, atentamos basicamente para o fato de a língua materna desses índios estar perdendo espaço para a língua portuguesa – que é a língua majoritária – em determinadas situações de contato. Essa situação não é exclusiva dos Sateré-Mawé, mas recorrente em grande parte dos povos indígenas (SILVA, p.48.2010).

Diante do exposto acima, é colocado em pauta a importância do fortalecimento da língua materna. É colocado em pauta não só a metodologia da escrita utilizada pelos professores indígenas na sala de aula. Percebo que existe algo mais importante que a própria metodologia do professor em sala de aula, o poder que tem os “Memórias Vivas” da aldeia. São contadores de narrativas orais, conhecedores da ancestralidade e que possuem o domínio da oralidade. Na atual situação percebe-se que o papel desses anciãos vai perdendo valor, tendo em vista que esses (em muitos casos) são substituídos pelas atribuições dos professores em sala de aula. Apesar de notar essa mudança, entendo que o processo de ensino não pode, de maneira alguma, sobrepujar nossas raízes culturais, obviamente, que sabemos o poder da educação, mas também temos consciência qual o lugar dela, no contexto do povo Sateré-Mawé.

Contrapondo a situação acima mencionada, percebo os esforços individuais em relação ao ensino da língua Sateré-Mawé por parte de alguns docentes, conforme é destacado por um professor:

Trabalho a nossa língua, para abordar os conteúdos de nossa realidade local, que realmente, são os materiais concretos, considerando a transdisciplinaridade. Selva Amazônica e temas correlatos são elementos que produzem conteúdo para as atividades de leitura e produção de textos. Contudo, sabemos o quanto o nosso conhecimento ancestral influencia (JERONI PEREIRA MICHILES, 2021, informação verbal).

Segundo Michiles (2021), onde podemos ver a motivação e consciência com relação ao papel do educador, logo, para que este objetivo de ensinar uma língua seja cumprido, é fundamental levar em conta as diversas formas da linguagem na poesia indígena e nas nossas conversas, nas tradições, nos rituais e também em nosso dia a dia.

É importante aprendê-la em todos os seus níveis, abrangendo o viés cultural, histórico, filosófico, antropológico e inclusive, em seu próprio território. Quanto a isso, Jeroni Pereira Michiles ainda declara:

Na escola, apesar de serem poucos, usamos os materiais didáticos que são produzidos em nossa língua; por isso sempre reivindicamos novos e que eles devem ser escritos para atender nossa realidade de mundo; sejam eles com desenhos ou figuras, porque eles servem para aqueles que ainda não sabem ler; e assim, as crianças que ainda não sabem, possam ler vendo as figuras. Outro ponto, os materiais didáticos precisam ser planejados e preparados, considerando nossa região e nosso território que moramos; ainda, é de valorizar o conhecimento ancestral, para que a nossa futura geração protagonize novas

transformações da realidade social (JERONI PEREIRA MICHILES, 2021, informação verbal).

Considerando a afirmação do professor, compreendo que o ensino da língua está muito dependente e centrado nos materiais utilizados, enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Maués. Logo, esses materiais não contemplam toda a diversidade que abrange os Sateré-Mawé, que habitam a vasta região, em especial, a região que envolve Maués. Esses materiais precisam conter e mostrar conhecimentos condizentes com a rotina indígena, porque aí sim, eles contribuirão para que os futuros adultos assimilem o poder de sua língua e repensem as transformações que vão acontecer com o passar do tempo, promovam uma atuação mais significativa e com pertencimento Sateré-Mawé.

Em diálogo com os 05 professores Sateré-Mawé fica claro que estamos em meio ao processo singular de modificação de significado e de sentido nas nossas escolas, em destaque na Escola Manoel Michiles Filho, fazendo uma releitura das nossas práticas educativas, visando a termos novos princípios e ações, a fim de proporcionar novos sentidos e que estes representem nossos projetos em relação a sociedade que queremos para nossos descendentes.

Neste sentido Lira (2015) também diz, que a escola deve ser um espaço para a produção de materiais didáticos em língua sateré-mawé, uma vez que nele são tratados assuntos específicos da tradição, porém, a escola é um evento muito mais para caracterizar a ideia de educação indígena, que, no entanto, deveria ser um instrumento que permitiria um diálogo com a cosmovisão Sateré-Mawé. Nesse processo são demandados novos materiais que dialoguem com a cultura que permitam que os alunos se reconheçam nos planos da identidade e cultura étnica. É preciso prover aos sujeitos da escola os materiais didáticos coerentes com seus projetos de homem e sociedade. E sem isso a escola será disforme a razão da ideologia indígena, sem contexto através da mecanização da língua Sateré-Mawé.

O professor Sateré-Mawé que é consciente de sua missão como educador, ele precisa estar ciente da importância dos referenciais culturais Sateré-Mawé, e além disso, há um outro alerta, pois alguns dos nossos profissionais indígenas tem deixado a língua portuguesa à língua materna. Nesta lógica, observa Silva (2007):

[...] a língua indígena apresenta-se com um grau de bilinguismo crescente que preocupa na medida em que professores e comunidades ainda não tomaram consciência do quanto estão se deixando envolver pelo processo de escolarização imposto pela sociedade majoritária. Através de empréstimos e de situações

cotidianas de interação, os Sateré-Mawé cada vez mais dão espaço ao Português em detrimento de sua língua ancestral (SILVA, 2007, p. 83).

A assertiva de Silva (2007) condiz com a realidade na Escola Manoel Michiles Filho, porque os professores privilegiam a língua portuguesa, justamente, pelo fato de estarem vislumbrados, com tudo que acontece com a escolarização correspondente à realidade das cidades e a rotina urbana.

Ao considerar os resultados desta pesquisa, me deparo mais uma vez com uma advertência de sorte que a aquisição de conhecimentos locais e apropriação de uma base teórica consistente são as condições para a elaboração e produção de materiais didáticos coerentes com a realidade do povo Sateré-Mawé. Essa ausência de material didático na língua Sateré-Mawé, amplia a distância da cosmovisão Sateré-Mawé do educando. “Aos professores indígenas, cabe a difícil tarefa de definir até onde é importante ler e escrever em suas línguas e na língua da sociedade envolvente” (SILVA, 2010, p.60).

Há necessidade de reverter essa realidade que muitas vezes não é tão perceptiva. Como fora dito, há uma forte tendência de o professor apegar-se ao material (onde a realidade não indigenista sobrepuja a nossa) e isso precisa ser controlado e contornado, porque, para nós Sateré-Mawé, essa perspectiva de valorização da nossa língua é parte integrante do processo de ensino e aprendizado.

Neste sentido, alude Teixeira (2005) que a produção de materiais didáticos irá reiterar que a língua Sateré-Mawé não é língua morta, na medida em que ela adentrará ao universo da educação formal. E, apesar de todas as históricas pressões para desvalorizá-la, essa língua ainda se mantém como uma das línguas indígenas vivas com o maior número de falantes.

Na fala do autor, somos, novamente, redirecionados ao uso dos materiais concretos no processo de instruir as crianças Sateré-Mawé. Esta questão pode ser corroborada, por outra professora, Rosineide Michiles Lopes através de diálogos e troca de saberes no ano de 2021:

Assim, os materiais concretos, para mim é muito importante, para produzir materiais didáticos voltados para o povo Sateré-Mawé, com a finalidade de ensinar e valorizar a nossa cultura e as nossas riquezas, estimulando, assim, meus alunos. Essa junção comedida dos conhecimentos de nossos ancestrais, em relação ao conhecimento não indígena vai nos permitir assimilar esses saberes, por intermédio da produção de materiais didáticos, resultantes de projetos e programas de desenvolvimento que levem em conta a sustentabilidade, ao valorizarem a cultura e promoverem a revitalização da língua materna, entre

muitos outros aspectos de cunho social, político e econômico; como foi o Pirayawara (ROSINEIDE MICHILES LOPES, 2021).

Observo na fala da educadora que há claramente noções dos resultados e dos processos gerados pela utilização dos materiais didáticos elaborado no âmbito do Projeto Pirayawara, mesmo que esses materiais se mostram fontes de informações ao invés de construção, é justamente o que desejo para nossas crianças, em sala de aula, o que gera mais satisfação é saber que os educadores reconhecem:

Não obstante, os materiais didáticos são eficazes no ensino dos alunos e contribuem na troca de experiências, por isso, são valiosos em seu propósito, uma vez que o aluno sateré-mawé tem a oportunidade de aprender em sua língua materna. Eu me lembro muito bem, e tenho orgulho de aprender muitas coisas com os livros didáticos que foram produzidos pelos professores do meu povo. Por esta razão, é fundamental manter o processo de produção de livros didáticos pelo próprio professor sateré-mawé, a fim de educar os alunos de hoje e de amanhã. (ROSINEIDE MICHILES LOPES, 2021, informação verbal)

Ao considerar o relato supracitado compreendo que os livros didáticos mostram uma linguagem, querendo ou não, questionável, suscetível à observação e crítica, o que beneficia o aprendizado não só da língua, no que tange o sistema de signos, mas de igual modo, a sua perspectiva social, responsável pelos processos de socialização e entendimento de mundo. Logo, é muito contundente a afirmação de que os materiais didáticos são úteis para o educador ensinar, e para o aluno aprender; além disso, visa intervir no ensino da linguagem; dos quais, destaco algumas das funções mais importantes de sua versão impressa:

[...] um recurso para apresentação de material (oral e escrito); uma fonte de atividades para a prática do aprendiz e interação comunicativa; uma fonte de referência para alunos quanto à gramática, ao vocabulário, à pronúncia etc.; uma fonte de incentivo e ideais para atividades de linguagem em sala de aula; um currículo (onde se refletem os objetivos de aprendizagem já determinados); um recurso para aprendizagem autodirecionada ou trabalho de auto-acesso; um suporte para professores menos experientes que ainda precisam ganhar em confiança (LIRA, 2015, p.42).

Entendo que no contexto do processo ensino e aprendizagem da língua materna, os livros didáticos impressos ainda são os principais materiais didáticos utilizados no trabalho dos professores Sateré-Mawé; e como fora falado, anteriormente, o seu uso indiscriminado não é bom, uma vez que estou falando de um produto que não vai só interferir na educação do estudante, mas de igual modo, na sua cultura; logo, é imprescindível, sermos muito

cautelosos, quando formos utiliza-los; considerar se os conteúdos, a metodologia e técnicas de ensino estão em harmonia com a cultura do nosso povo. E aí sim, este material será pertinente e pertencente ao processo educativo, com a finalidade do estudante Sateré-Mawé perceber-se como sujeito atuante no processo de manutenção da sociolinguística e cultural no espaço chamado diversidade sociolinguística e cultural.

No campo antropológico a educação escolar indígena é um espaço fundamental para a afirmação de sua organização política, fortalecendo lideranças e garantindo a autonomia na gestão de seus territórios e saberes. Por meio do diálogo intercultural, essa educação escolar busca conciliar o ensino formal, respeitando a cosmovisão Sateré-Mawé e promovendo a valorização da língua materna.

A manutenção da língua materna tem um impacto significativo no campo antropológico, pois está diretamente ligada à identidade cultural, à transmissão de conhecimentos e a coesão social dentro de um grupo. A língua materna de um povo é um dos principais veículos de preservação das tradições, mitologias e formas de organização social de uma comunidade. Quando uma língua desaparece, perde-se também uma visão de mundo única, já que diferentes idiomas estruturam o pensamento e a percepção da realidade de maneiras distintas.

Ressalta-se ainda, no contexto antropológico, que a manutenção da língua materna fortalece a resistência sociolinguística e cultural. Pois carregam conceitos e estruturas que moldam interações sociais, relações de poder e mesmo formas de conhecimento, sendo, portanto, fundamentais para entender a diversidade humana. Segundo Edward Sapir, um dos principais antropólogos linguistas:

A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas um guia para a realidade social. Ela não é simplesmente um meio para expressar pensamentos, mas molda os próprios processos de pensamentos. (SAPIR, 1929, 207-2014. 1929)

4. EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR SATERÉ-MAWÉ

A educação indígena e a educação escolar são dois modelos de ensino que coexistem e, muitas vezes, entram em diálogo ou em tensão dentro das comunidades indígenas. Enquanto a educação indígena é tradicionalmente transmitida por meio da oralidade, das práticas comunitárias e da vivência cotidiana, a educação escolar segue um modelo formal, estruturado a partir de currículos estabelecidos pelo Estado.

A interseção entre esses dois sistemas levanta debates sobre a valorização dos saberes tradicionais, a autonomia dos povos indígenas na construção de seus próprios processos educativos e os desafios da escolarização dentro de uma perspectiva intercultural. Dessa forma, compreender as relações entre esses modelos de ensino é essencial para promover uma educação que respeite e fortaleça as identidades indígenas, garantindo tanto a preservação cultural quanto o acesso a conhecimentos formais.

A educação Sateré-Mawé é um processo que busca equilibrar o ensino formal com os saberes tradicionais do povo Sateré-Mawé, garantindo a valorização de sua língua, cultura e modos de vida. Reconhecida como educação indígena, é uma educação intergeracional é um processo contínuo de transmissão de conhecimentos ancestrais, histórias, valores e práticas culturais, garantindo a preservação da identidade do povo e a resistência frente às influências externas. Cada povo tem sua cosmovisão e sua organização sociolinguística e cultural, ou seja, a educação intergeracional é a maneira de transmitir conhecimentos fundamentais para a manutenção e a vitalização de nossa cultura e identidade. Essa abordagem valoriza a transmissão de conhecimentos, tradições e práticas entre diferentes gerações, permitindo que os mais velhos compartilhem suas experiências e sabedoria com os mais jovens.

Nesse processo destacamos a importância dos “Memórias Vivas”, responsáveis junto as mulheres Sateré-Mawé, ensinar as crianças por meio de uma educação tradicional que ocorre diariamente, por meio da oralidade, exemplos e observação, habilidades essenciais, como o cultivo do guaraná, técnicas de pesca, caça e o uso de plantas medicinais, além de transmitir histórias, mitos e valores culturais. Essa forma de educação não se limita apenas ao aprendizado prático, mas também envolve a formação de laços familiares e comunitários, fortalecendo a identidade coletiva do nosso povo.

Além disso, a educação intergeracional é uma forma de resistência cultural, ajudando a preservar a língua e as tradições diante das pressões externas e da

modernização. A valorização do conhecimento ancestral é crucial para a continuidade da nossa cultura Sateré-Mawé e para a formação de uma nova geração que respeita e mantém os conhecimentos ancestrais.

A educação escolar Sateré-Mawé, como resultado da minha observação durante a minha pesquisa ainda segue em parte o modelo trazido e implantado pelos portugueses. A educação escolar formal imposta caracterizada por um currículo organizado pelo município, carga horária, calendário não específico, presença de professor não indígena, horário, avaliação e recuperação de conteúdos, desconsiderando os saberes e práticas culturais do povo. Descaracterizando as conquistas que teve início em 1970, a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada encontrando amparo legal a partir da Constituição Federal de 1988.

Inquieto com o resultado da observação questioneei o meu pai tui'sa da aldeia, sobre o problema observado. Como resultado do diálogo, meu pai organizou um pequeno encontro com os moradores da aldeia, professores, pais dos alunos para retomada do compromisso dos moradores com a educação escolar Sateré-Mawé, no espaço da Escola Municipal Manoel Michiles Filho. Como professor indígena, pesquisador e morador daquele local, me senti responsável de identificar a mudança que a escola tem contribuído com a aldeia e com os moradores, durante o diálogo. Participaram desse evento mais de 180 pessoas de acordo com a frequência²⁵. Em pesquisa realizada junto às lideranças e professores presentes conseguiram externar.

Embora o Projeto Político Pedagógico do nosso povo tenha sido construído, com objetivos específicos para desenvolver uma educação escolar indígena, específica e diferenciada as escolas indígenas do território têm a breve lembrança de que ainda não foi apreciado pelo Conselho Estadual de Educação(ceei). Nesse sentido é importante destacar que a Escola Municipal Manoel Michiles Filho, mesmo com professores indígenas com novas orientações específicas e pedagógicas pouco mudaram suas atividades pedagógicas em relação à escola tradicional colonialista.

Tenho percebido a importância de retomar momentos de reflexão sobre a importância da escola na nossa aldeia, relembrar e buscar ressignificar o movimento indígena e o verdadeiro significado da educação escolar indígena que foi uma conquista, por meio do Movimento Indígena, sendo este uma ação política pensada e realizada para que o Estado brasileiro repare seus atos diante dos processos de desterritorialização, que se

²⁵ Anexo.

iniciaram desde a chegadas dos colonialistas neste território e que, ora ou outra, persistem as políticas coloniais. A partir da Constituição Federal de 1988, foi sendo delineado o conjunto de normas e direitos que garante a educação diferenciada, como cita D'Angelis (2012):

[...], está dito a certa altura: “as escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos”. ²⁶Como ler esse texto? Entende-se que esteja provavelmente expressando a preocupação com a perda de formas próprias e tradicionais de expressão artística [...]. Mas é possível que esse texto também expresse aquele desejo de fazer tão indígena a escola, sem romper com o modelo da escola não-indígena, que no lugar da “Educação Artística” se pretenda colocar a “arte indígena” como disciplina escolar (D'ANGELIS,2012,p.61).

Há de se pensar que ainda é cedo ou nem tanto que a educação escolar Sateré-Mawé exista para atender a necessidade especificamente do nosso povo, onde cada professor sabe direcionar os caminhos que a criança sateré-mawé deve seguir. Ocorre que horas percebo que a Escola Manoel Michiles Filho, segue a estratificação social de uma escola dos não indígenas, muitas vezes direcionada por técnicos e pedagogos institucionais da SEDUC e/ou das SEMEDs. Isso não significa que nós não podemos continuar lutando para organizar a nossa escola desejada, que cumpra realmente funções político-sociais²⁷, reconhecida como diferenciada perante outras escolas indígenas e principalmente diante das escolas não-indígenas. Uma escola que deve ter clareza de que a sociedade Sateré-Mawé é responsável sobre o adulto que pretende ter no futuro. A escola político-social, reivindicada como espaço que possa fortalecer identidades e garantir os nossos direitos e mobilização política, onde se discutem questões como demarcação de terras, direitos indígenas e impactos ambientais entre outros problemas sociais que os moradores enfrentam, como problema mais recente justiça climáticas, enfrentamento de suicídios e uso de entorpecentes que tem levado alguns jovens à morte.

²⁶ Declaração dos professores indígenas do Amazonas e Roraima. *In com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília: CIMI, 1992, p.35.

²⁷ No livro *Aprisionando sonhos*, D'Angelis aborda questões político-sociais relacionados à desigualdade, opressão e as dificuldades enfrentadas por indivíduos marginalizados. A obra discute como sistema de poder e injustiça estruturais limitam as oportunidades e os sonhos das pessoas, criando uma sensação de aprisionamento não apenas físico, mais também psicológico e social. A narrativa enfatiza a necessidade de resistência e transformação para romper essas barreiras e buscar um futuro mais justo e qualitativo.

Foi feito ressaltar como conquistas importantes que se sucederam na educação escolar indígena, como a criação de escolas indígenas e a formação de professores indígenas pertencentes ao próprio povo, demonstram avanços na luta por direitos educacionais diferenciados. No entanto, desafios ainda persistem, como a necessidade de maior reconhecimento estatal e recursos adequados e a falta de continuidade no ensino da educação básica, motivo pelo qual as crianças são obrigadas a abandonar as aldeias e ter contato forçado com os não-indígenas na cidade.

Concluiu-se apresentando desafios e perspectivas como: falta de recursos e infraestrutura adequadas para atender às necessidades do nosso território; formação de professores indígenas que contemple a realidade e os saberes tradicionais; reconhecimento oficial dos currículos diferenciados, respeitando os modos de aprendizagem indígena e ameaças externas, entrada de tráfico que tem dominado alguns jovens da aldeia, cito como falta de controle na entrada do território.

4.1 Processo de funcionamento de aquisição da fala e da escrita

O processo de aquisição da fala do meu povo envolve a língua materna, as crianças, desde a infância por meio da convivência familiar na comunidade, nas casas e ritos e rituais. A oralidade desempenha um papel central na preservação sociolinguística e cultural. A escrita ainda é pouco usual entre o povo. A língua Sateré-Mawé tem suas primícias na oralidade e a forma escrita tem pouco tempo de uso. A língua portuguesa foi inserida de maneira brusca e impositiva, desde os tempos coloniais.

Segundo Pereira (2006, Vol. 11p.501-5015), Revista dos Cursos de Pós-Graduação, a língua Sateré-Mawé possui um sistema de escrita desenvolvido a partir da oralidade, fundamental para a transmissão cultural do nosso povo. Segundo a linguista a escrita da língua Sateré-Mawé foi estruturada com base na fonologia da língua, permitindo sua padronização e uso em materiais didáticos educativos. “Apresentam uma organização social e cultural bem definida, preservando a língua e os rituais apesar de mais de três séculos de contato com a sociedade não indígena” (SILVA. 2006,p.03).

Afixados na Constituição Federal de 1988, foram um marco para nosso povo, vejo muitas coisas acontecendo, que parte do poder público, mas sempre em passos lentos. Destaco a fala a respeito da escola em nossa comunidade. “O ambiente de letramento da

cultura Sateré-Mawé é pautado na organização social tribal como as mais diversas etnias nativas do Brasil” (TAVARES, 2021, p. 36)

Considerando a afirmação supracitada é necessário que a criança reconheça que aquele espaço é nosso e da comunidade, onde aprendemos a conhecer e valorizar o que nos pertence como as nossas narrativas, a língua Sateré-Mawé e todo o ensino considerado intergeracional:

Tudo isso nos leva a concluir que um programa de educação escolar indígena, em sociedades falantes de uma língua indígena, exige muito mais conhecimento e esforço do que a singelas intenções as que muitas vezes se resumem as palavras “ensino diferenciado” e “educação bilíngue e intercultural” inscritas nos projetos pedagógicos e nos projetos com que muitas entidades justificam sua busca de recursos no exterior (D’ANGELIS, 2012p.205).

Nesse sentido é preciso que os professores Sateré-Mawé acreditem, nas potencialidades comunicativas e no desenvolvimento da atual situação, planejando o futuro da língua materna. Entendo que quando for realizado um planejamento sobre o futuro da língua materna, destaco a escrita, uma vez que ela pode constituir alguns aspectos, tais como: a cultura oral do meu povo, gradualmente, perde espaço para a leitura e a escrita, o que pode também significar a perda do espaço da oralidade e, por conseguinte, mais um processo de adaptação da língua Sateré-Mawé à sociedade indígena que valoriza mais a escrita que a própria oralidade. Além disso, uma outra significação leva em conta os usos escritos e falados do Português e do Sateré-Mawé. Mesmo que, a princípio, não querer observar, é impossível não considerar que o uso de leitura e escrita em português é muito maior que em Sateré-Mawé acabaram associando que a escrita é em português e que a língua materna só pode ser falada (SILVA, 2007).

Nessa lógica, observo que nós, Sateré-Mawé, em Nova Esperança (em especial no contexto escolar) somos bilíngues. Desse modo, a oralidade está absolutamente relacionada às escolhas linguísticas que os falantes fazem das línguas diante das situações que surgem para elas.

No ambiente familiar, há o predomínio do uso singular da língua materna, com leve acentuação do uso das duas (Português e Sateré-Mawé). Isso ocorre, tendo em vista o que foi mencionado em seções anteriores; os mais anciãos, de cada família, lutam para preservar as tradições do nosso povo, daí surge a justificativa. Por outro lado, quando falo do ambiente escolar, a situação é o contrário. Porque em algum momento o professor em sala de aula, utiliza o livro (que em muitos casos) é a língua portuguesa. Os alunos são

“conduzidos” a falar em português como se a escola fosse o local reservado para falar o português, de uma forma que não deixa a nossa língua materna destacar-se (em sua distinção), logo, tem-se o bilinguismo.

De acordo com Lima (2018) há uma visão dicotômica entre a fala e a escrita e ambas estariam associadas a contextos funcionais, totalmente distinta uma da outra, onde a escrita seria um meio de comunicação privilegiado no meio das instituições como a escola e correlatas, e com relação à fala, ela predominaria no contexto da comunicação familiar, amigos e colegas de trabalho.

Com relação ao processo de funcionamento de aquisição da fala e da escrita, a autora afirma que são processos diferentes. Para ela a escrita é primordial no contexto escolar no processo de aprendizagem dos alunos que estudam em zona urbana (por exemplo). Quanto à oralidade, os alunos se sentem mais seguros em falar a língua Sateré-Mawé principalmente em seu ambiente familiar, com os amigos que falam a mesma língua, fazendo com que eles se sintam mais à vontade.

Por esta razão, alude Lira (2015), que quando afirma que os materiais didáticos não são neutros, pela carga ideológica que aportam para dentro das escolas Sateré-Mawé, por isso impõe-se a necessidade de analisá-los com cuidado para que não sirvam como ponte para a transição ao uso exclusivo da língua portuguesa.

Sobre este assunto é salutar orientar aos educadores Sateré-Mawé a respeito de uma auto análise e sensibilidade no que tange ao senso comum (indígena) e a própria inteligência humana. Isso porque é crucial estimulá-la no ensino-aprendizagem, no contexto escolar, com o objetivo de potencializar a criatividade quanto ao uso de língua materna e o português; fazendo isso, além de preservar a língua Sateré-Mawé, vai aumentar capacidade dos alunos em entender e produzir textos escritos e orais em ambas as línguas, ou seja, é necessário que os professores indígenas entendam o significado da presença da língua materna na escola indígena e do ensino de outra língua.

Para concluir este pensamento, acredito que realmente, haja a devida orientação do aprendizado da comunicação nestas línguas em situações de aprendizagem dentro da escola. Pondera Lira (2015) ao dizer que não existe língua pura, ou seja, o vocabulário de qualquer língua do mundo é o resultado de séculos de intercâmbios com outros povos, outras culturas e, conseqüentemente, outras línguas, logo, a língua é um sistema autorregulador, ela mesma dá conta de suas demandas sociais ou culturais.

Consoante a autora, a própria língua filtra e acata o que tem serventia e descarta o que é dispensável e ela é assim, porque é falada por seres humanos que querem se fazer entender, interagir, comunicar-se uns com os outros.

Portanto, o processo de oralidade da língua Sateré-Mawé, no contexto escolar, ocorre de forma bilíngue, onde os alunos falam (com limitações à língua portuguesa). O que se sugere é a capacitação de professores indígenas, a fim de que esses utilizem os materiais pedagógicos (disponíveis na escola), de forma consciente. E ainda que haja criatividade e acima de tudo, a valorização da língua materna com a participação do “Memórias Vivas”.

Oralidade e escrita Sateré-Mawé e sua dinâmica

Neste tópico cito os gêneros circulantes que permeia a aldeia Nova Esperança, ao entender a importância de não ter somente a ciência de forma oral, mas desenvolver o ensino da escrita, considerando o estudo dos gêneros textuais, a nível de exemplificação, além disso, abordarei também outros estilos de textos que circulam exclusivamente nos meios de comunicação da sociedade não indígena.

Tal assertiva é corroborada por Lira (2015), quando a autora afirma que é no estudo dos gêneros que se tem a capacidade de compreender os elementos polifônicos. Quando se fala da polifonia, trato a respeito das diversas vozes que dão sentido ao texto, de maneira que há a preservação da historicidade do caráter discursivo e social.

Ao olhar com atenção, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto os Referenciais Curriculares Nacionais para Indígena (RCNEI), percebo que ambos constituem essa proposta oficial de ensino (com característica polifônica); ou seja, essa proposta conduz e ensina considerando a abordagem dos gêneros textuais, desde as séries iniciais com vistas à alfabetização e ao letramento, pois os avanços do conhecimento científico dão conta da necessidade desse saber e de sua relevância para o ensino aprendizagem das línguas modernas vivas.

E considerando Lira (2015), vejo que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI), que derivam da legislação vigente, afirmam a necessidade de professores e alunos conhecerem os gêneros e os tipos textuais circulantes na sociedade e em seus diversos segmentos a fim de se apropriar de conhecimentos relevantes para a vida e aperfeiçoar suas estratégias de representação e comunicação partindo sempre do texto e

as situações sociais em que é produzido, para compreender os parâmetros de construção em direção ao estudo das formas linguísticas orais e escritas sem hierarquia, mas reconhecendo que nada faz sentido sem que se reconheça a linguagem como produção humana subjetiva.

Nessa conjuntura, é fundamental que haja um esforço de todos os envolvidos no processo de educação (indígena), para que tais gêneros sejam não somente relevantes, mas acima de tudo, sejam úteis e adequados à nossa realidade Sateré-Mawé. Assim como uma simples postagem, nas redes sociais é mais que comum para os famosos influenciadores; ou um anúncio comercial em um outdoor, nas principais avenidas urbanas das capitais, os textos indígenas, precisam estar condizentes com vida pesqueira, de caça ou de voltar-se aos ritos de nossos povos.

No caso dos educadores, torna-se ainda mais desafiador, porque a língua Sateré-Mawé, por mais que sua oralidade esteja perdurando por séculos, mas a sua forma escrita é, consideravelmente, recente. E como fora mencionado em parágrafos anteriores, é preocupante, tendo em vista que o português não permite que os alunos desenvolvam sua língua materna, principalmente em sua escrita.

Neste sentido, alude-se Lira (2015) quando ele diz que até metade do século XX, a língua Sateré-Mawé era ágrafa e a cultura era repassada às novas gerações pela oralidade, tarefa atribuída aos anciãos, que guardavam e difundiam o patrimônio cultural expresso em narrativas mitológicas e nos conhecimentos necessários à produção cultural de artefatos para o uso cotidiano.

É importante ressaltar que os atuais professores indígenas foram, de alguma forma, iniciados na leitura e na escrita por missionários que visavam integrá-los através de um ensino que não condizia com sua realidade linguística e cultural. Em grande parte, somente há pouco tempo e já como professores indígenas, aprenderam a escrever em Sateré-Mawé e apresentam grande insegurança na prática escrita, analisados através dos diálogos com os membros (professores) da Aldeia. E nós professores sofremos quando fomos alfabetizados pela obrigação de aprender uma língua imposta num claro processo onde a língua materna serviria apenas de veículo de transição para o aprendizado da língua portuguesa como língua nacional, e tudo em relação ao seu conhecimento linguístico e cultural era desconsiderado.

Justaposto a esta preocupação, há um outro fator que demandará um pouco mais de esforço, conscientização e posso dizer, a mudança para desproporcionalidade entre a

escrita da língua portuguesa e a escrita da língua Sateré-Mawé dos professores Sateré-Mawé.

Silva (2007), trata da competência linguística em português dos professores Sateré Mawé, e ele notou que apesar da boa proficiência na fala, os professores associam a aquisição da escrita à língua portuguesa e apresentam grande dificuldade na aquisição da escrita da própria língua, pois esse processo de aquisição, sempre se aproxima ao da escrita em português.

Foi constatado que em relação a fala e entendimento da língua materna, a maioria dos professores não possuem dificuldades tão extremas. Existem dois professores que falam fluentemente a nossa língua, enquanto que três falam um pouco. Esses três que falam razoavelmente, são professores, que depois da adolescência, passaram muito tempo em contato com o mundo urbano (Maués e Manaus).

De uma certa forma, a língua portuguesa teve um impacto forte na vida dos professores Sateré-Mawé, assim vejo claramente o bilinguismo evidenciado nos professores da Escola Municipal Manoel Michiles Filho.

Por outro lado, noto que a leitura e a escrita da língua materna não se apresentam de forma satisfatória, dos cinco professores Sateré-Mawé, pois dois leem e escrevem bem e três professores leem e escrevem pouco. Esses três professores são as mesmas pessoas que passaram muito tempo em contato com o mundo urbano. Esses mesmos professores possuem facilidade para ler e escrever na língua portuguesa. O que foi possível assimilar, é que esses educadores estão se esforçando para aprender a grafia da nossa língua Sateré-Mawé.

É preciso sensibilidade, uma vez que essa atitude é uma forma de valorizar nossa língua que ao passar dos anos a sua escrita é aperfeiçoada. E essa valorização é algo que garante ao nosso povo, a oportunidade de preservar nossa identidade. Logo, é fundamental que haja interesse do nosso próprio povo (principalmente educadores e alunos) a se familiarizar e dominar a grafia Sateré-Mawé.

No ano de 2006, o Ministério da Educação já recomendava o uso de materiais produzidos em língua indígena e dezesseis anos depois, ainda temos este mesmo desafio. Mas ao ler o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), identifiquei práticas simples que podem auxiliar, significativamente, tanto o professor, quanto o aluno na assimilação da escrita na língua materna.

Essas simples práticas fazem toda a diferença no ato da escrita. Porque os nossos alunos passam do processo de desenhar (que tradicionalmente é adquirido desde a mais tenra idade) e iniciam o ato de escrever. Deste modo, compreendo que o uso da língua indígena escrita é justificado por meio do argumento de que é necessário pensar nos itens essenciais para o fortalecimento da língua materna. De acordo com o RCNEI (1998), o aluno indígena deve se tornar capaz de:

- Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos.
- Reconhecer e valorizar a diversidade linguística existente no país.
- Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.
- Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s) (RCNEI, 1998, p. 121).

Deste modo, entendo que enquanto os professores não tomarem a iniciativa de priorizar a língua vamos ter alunos bilíngues com a iniciativa de priorizar a língua materna. Portanto, é fundamental que haja, mesmo que no início do processo da escrita seja feito o incentivo aos desenhos:

Quando a criança desenha livremente, ela já está elaborando ideias sobre a escrita. Está em processo de aquisição da língua escrita. Por exemplo, se ela desenhou uma árvore, as outras árvores que ela desenhar vão ter sempre um traço ou outro que mostra que ela é diferente das outras árvores, do mesmo jeito que uma letra é diferente da outra. Quando a criança percebe que se pode também "desenhar" o que se fala, ela passa a explorar a escrita alfabética do seu jeito, à sua maneira. Nos seus encontros iniciais com a escrita alfabética ela pode fazê-lo de uma forma que vem sendo chamada de escrita espontânea. Embora cada criança siga o seu próprio caminho quando está aprendendo a escrever, na escrita espontânea, geralmente ao lado dos desenhos e rabiscos, começam a aparecer as letras que mais chamaram a atenção do aluno. Logo podem aparecer as combinações de letras representando palavras. Também podemos observar, nesse período, como a criança vai decidindo quando segmentar, quando separar as palavras e como elas devem ser dispostas no papel (BRASIL, 1998, p. 136).

Considerando a última assertiva, posso, então, entender que o processo de assimilação dos códigos de comunicação inicia bem antes do próprio aprendizado (de caráter formal) das letras e fonemas. Dessa forma, o desenho é um caminho promissor aos primeiros contatos do indivíduo com o mundo das letras e percorre o período que ele vai dominar o código escrito com criatividade e autonomia e assim, compreendendo a sua língua, em especial, Sateré-Mawé.

5. SIGNIFICADOS ACERCA DA CULTURA E O ENSINO EM ESCOLAS SATERÉ-MAWÉ

Os esforços escolares na manutenção das línguas indígenas são fundamentais para a preservação a preservação sociolinguística e cultural. Significa afirmar que por meio da língua materna acontece a preservação cultural e identitária, sendo a língua indígena um dos principais da identidade de um povo. Mantê-la viva significa preservar histórias, valores e toda a cosmologia de um povo do nascimento à morte. Até porque a língua indígena de um povo carrega conhecimentos sobre biodiversidade, medicina natural, manejo sustentável e cosmovisões únicas que podem ser perdidas com a extinção da língua materna.

Corroborando com o parágrafo acima o ensino da língua Sateré-Mawé é uma maneira de prevenir a extinção da língua materna. A Escola Manoel Michiles Filho é um espaço que deve ser visto como um espaço de resistência e vitalização linguística, ou seja, a educação escolar voltada para a manutenção das línguas indígenas não é apenas uma questão pedagógica, mas também de justiça social e preservação do patrimônio cultural da humanidade.

Porém, ao analisar o bojo desta subseção que trata da cultura e o ensino em escolas Sateré-Mawé, em especial, o que está acontecendo na Escola Municipal Manoel Michiles Filho, na aldeia Nova Esperança à luz das duas correntes teóricas estruturalista²⁸ e funcionalista²⁹, não haveria respostas fiéis e completas. Por esta razão, acredito que a antropologia interpretativa nos ajuda a não somente fundamentar as reflexões, mas inferir além das estruturas e das funções sociais, algo mais intrínseco de cada integrante da minha comunidade.

Então, é preciso desprendermos dos conceitos estruturais e se aproximar das ações dos indivíduos que estão inseridos em uma determinada cultura. Consigo compreender a cultura a partir da percepção que os indivíduos tem sobre si mesmos e sobre suas ações. De maneira que numa mesma cultura, as pessoas são diferentes, observe:

²⁸ Estruturalismo é uma abordagem que enfatiza a análise das estruturas subjacentes que organizam a sociedade e a cultura. Essa teoria parte do princípio de que os elementos sociais não podem ser entendidos isoladamente, mas apenas em relação a um sistema maior. LÉVIS-STRAUSS, Claude. Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

²⁹Funcionalista é uma abordagem que vê a sociedade como um organismo vivo, onde cada parte desempenha um papel essencial para o funcionamento de todo. DURKHEIM, ÉMILE. As Regras do Método Sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Dizer que a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas, que influencia as agências e suas interpretações, pode até ser dizer ser esse um fenômeno psicológico, da estrutura cognitiva das pessoas. O fato é que [...] cada ser pode ser um ser inteiramente estranho ou opaco a outra pessoa num lugar estranho. Numa situação alienígena a nós, “não compreendemos o povo” [...]. (PORTELLA, 2012, p. 61).

A partir desse pressuposto, trilha no caminho da particularidade, de pôr no pedestal das análises culturais, cada indivíduo (e sua visão de mundo) que a compõe; na minha pesquisa é possível perceber e valorizar quais significados que os professores atribuem à língua Sateré-Mawé, ao espaço escolar e como eles consideram a nossa própria cultura.

E nesse pensamento, noto que a antropologia interpretativa enxerga a cultura como uma estrutura modificável e autônoma; possuindo suas próprias nuances, que interagem e alteram a realidade da esfera onde os indivíduos fazem suas interpretações (ALVES, 2017).

Enquanto o estruturalismo busca padrões incoscientes na cultura e o funcionalismo se preocupa com a função social das instituições, a antropologia interpretativa foca no significado simbólico das práticas culturais a partir das perspectivas dos próprios membros da sociedade.

Sobre esta questão exposta no último parágrafo, vale destacar que a teoria da antropologia interpretativa não é uma visão inovadora, pois de acordo com Passiani (2001), Max Weber, quando este aborda acerca da sociologia compreensiva, onde as opiniões, o credo, e os princípios são as bases que estimulam e potencializam as mudanças sociais; aqui evidencio a ação social que representa a liberdade das pessoas; de maneira que o ser humano possui livre arbítrio para fazer o que quiser e assim, mudar seu contexto atual; portanto, a ação social está atrelada a toda ação que houver um significado e um propósito.

A tendência que há dentro de uma visão generalista, homogênea, impregnada pelas teorias estruturalista ou funcional é que todas as ações sociais serão interpretadas por cada indivíduo sempre da mesma maneira. Mas noto, à luz da antropologia interpretativa, que é necessário considerar cada indivíduo e sua percepção de sua ação em determinado contexto.

Logo, a abordagem é expansiva e progressiva do entendimento da cultura de um determinado grupo cultural, sempre com o intuito de compreender o que acontece nesse determinado povo:

Ora, é justamente a especificidade complexa, a contextualidade, as circunstâncias, os interstícios que alimentam as mentes, intuições e interpretações antropológicas, possibilitando não só um pensar realista, mas, principalmente, criativo e imaginativo. A investigação se torna microscópica, pois vestígios de ação ou não-ação, de pequenos gestos ou falas podem levar a compreender o que está em jogo, o que acontece e a história que se está moldando (PORTELLA, 2012, p. 63).

Neste sentido, vale ressaltar que para a sociologia compreensiva (e por conseguinte, a antropologia interpretativa), a questão a ser pautada não estão primariamente na consideração das regras e normas sociais e sim, o significado de algo que está sendo feito, o valor em cada gesto ou fala. Se são vários indivíduos, logo, serão vários significados.

Símbolos são veículos da cultura. O símbolo não se limita às representações pictóricas de um objeto, mas compreendem todas representações atribuídas por um grupo sociocultural. Um símbolo resulta da associação de um objeto com outro. Comportamentos, imagens, a organização social, rituais e a percepção do mundo são associados entre si em um determinado grupo cultural, gerando significados. Os símbolos expressam ideias, pensamento formulados e concebidos pela práxis e pela manipulação do símbolo. Desse modo, os símbolos expressam as estruturas cognitivas da cultura. Os símbolos possuem a propriedade de permear a vida humana, sendo polissêmicos (dotados de múltiplos significados, compreendendo significados existenciais, conceituais, objetivos, pessoais, sociais) e com diferentes sentidos para diversos atores (sentimentos, impressões, intenções, reações e aspectos emocionais e cognitivos) (ALVES, 2017, p. 2).

Diante dessa perspectiva, permeando as concepções de ação social, posso então compreender, na verdade vislumbrar alguns “porquês” a respeito do ensino da língua na Escola Manoel Michiles Filho. A dinâmica da escrita da língua Sateré-Mawé deveriam ser analisadas de maneira que haja a aproximação de cada pensamento ou cada significado que os alunos atribuem à língua falada e ao uso da escrita, na aldeia Nova Esperança, principalmente, no ambiente escolar.

Nessa conjuntura, não seria tarde, é até pertinente aludir o conceito de cultura, na perspectiva de Geertz³⁰. Ele vai dizer que a cultura, numa visão que prioriza o simbolismo e seus inúmeros significados afirma que o “homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise” (GEERTZ, 2012, p. 59). Ele ainda argumenta, que não se trata de estudos ou pesquisas experimentais tentando encontrar fundamentos e regras, mas ele diz que ela corresponde a um intenso estudo hermenêutico, em busca de sentido.

³⁰ Pesquisa, simulacro e vida real: um diálogo com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz a partir de sua principal obra. Por Rodrigo Portella. Doutor em Ciência da Religião (UFJF). Professor Adjunto no Departamento de Ciência da Religião (UFJF) rodrigo@portella.com.br. Protestantismo em Revista, São Leopoldo, RS, v. 29, set.-dez. 2012.

Ponderando o conceito supracitado, é possível compreender que Geertz, ao conceituar cultura, ele deixa as etapas ou, melhor dizendo, ele deixa nas entrelinhas a metodologia tricotômica que a antropologia examina traços e valores simbólicos de uma determinada sociedade.

Quando falo em examinar valores simbólicos, lembro dos três degraus ou níveis que atuam como etapas no processo da operacionalização das interpretações, ou seja, interpretar a significação posicional de um símbolo em sua forma externa observável em relação a outros símbolos. Com isso seria possível

[...] interpretar o ato ou fato dentro do sistema de símbolos, estabelecendo seu significado operacional, por leigos e especialistas dentro dessa comunidade de símbolos, para no fim [...] descrever uma significação simbólica, dentro de um contexto percebido pelo antropólogo (ALVES, 2017, p. 2).

Ponderando essa abordagem hermenêutica, o antropólogo deverá fazer a sua etnografia não, primariamente, considerando instituições macros que regem e marcam uma cultura, mas vai ponderar os diversos significados ou símbolos em vários contextos sociais; como foi tratado em parágrafos anteriores, seguido de um olhar intuitivo e ao mesmo tempo sem perder o aspecto holístico da cultura, a pessoa parte de uma observação do contexto micro para o macro.

É o que chamo de indução analítica, ou seja, chegar a conclusões universais a partir da análise sistemática de casos particulares. Segundo Geertz³¹ (2008), não seria obstante dizer que o antropólogo deve se preocupar em selecionar os fatos de acordo com níveis culturais e suas divisões e em seguida, perfila-los, a fim de inferir ou provocar “uma impressão” vazia de que existe uma certa compatibilidade ou concordância entre eles; parece até um confuso tipo de conformidade, contudo, entendo como uma singela conexão feita de modo intuitivo (GEERTZ, 2008).

Logicamente, que este processo demanda do pesquisador, tempo, dedicação e um árduo trabalho de pesquisa para identificar essas conexões e os significados atribuídos pelos indivíduos de um determinado grupo cultural.

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter

³¹Clifford Geertz é um dos mais originais e estimulantes antropólogos de sua geração e o mais destacado proponente do movimento intelectual para revigorar o estudo da cultura como sistema simbólico. A *Interpretação das Culturas* – em reimpressão atual, com o novo acordo ortográfico – garantiu para o seu autor o Sorokin Prize da American Sociological Association em 1974.

um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para um a "descrição densa" (GEERTZ, 2013, p. 15).

E uma das características a antropologia interpretativa, não pode ser ignorada de forma alguma e está articulada nas concepções de Portella (2018), quando ele elucida a descrição densa de Geertz; onde os procedimentos metodológicos e o mapeamento são peças e mapas úteis para uma descrição densa. É fundamental que haja a reflexão, de ir a fundo nos fatos e relações observados e explicados.

Quanto a isso, lembro do exemplo clássico, deixado para entender essa descrição densa, justamente o caso do menino que piscou os olhos. O piscar pode ter diferentes origens, que vai desde ações fisiológicas involuntárias até representar significados diversos, dos mais simples ou leves ou num emaranhado de códigos culturais e intenções contextuais (GEERTZ, 2013).

Nesse contexto, nada mais pertinente que utilizar o caso que ocorre na Escola Municipal Manoel Michiles Filho, mencionado neste relatório. Apropriando-se do exemplo das piscadelas, posso dizer que o menino representa os alunos e os professores da escola da minha comunidade, as piscadelas correspondem ao ensino (oralidade da língua sateré e língua portuguesa). Diante deste ajuste cultural, me deparo com inúmeras significações, tanto aos alunos, quanto dos professores.

E com base em Paiva, Souza e Paiva (2019), destaco que as escolas municipais e suas aldeias, que são confluências do rio Andirá, e próximas às suas cidades vizinhas, cujos habitantes são Sateré-Mawé estão em contato com a população não-indígena há mais de três séculos. A assertiva desses três autores, aparentemente, parece simples, por tratar-se de uma informação que todos nós sabemos; contudo, é justamente este argumento que nos dá subsídio para completar as interpretações dos significados que os professores e alunos atribuem ao ensino na aldeia Nova Esperança.

Durante esses mais de trezentos anos, onde houve e há o contato direto entre a cultura Sateré-Mawé e a cultura não-indígena, houve na linha histórica alterações, não da base da nossa cultura, mas nas ramificações inseridas nela, ou seja, a visão determinista que marca a nossa cultura, decai diante da heterogeneidade e diversidade que existe em cada componente de nosso povo. Um professor Sateré não deixará de ser um Sateré, só porque mudou-se e estudou em zonas urbanas, passou anos longe do convívio cultural na

aldeia. Porém, o sentido que ele dá para alguns símbolos da nossa cultura muda; posso dizer que este professor deixa de ter a visão original ou pura dos Sateré, tendo em vista o choque cultural.

Aqui torna-se conexo o pensamento de Sahlins (2008), onde noto que há uma continuidade da história, mas a história não será igual para todos, ou seja, essa cultura será alterada, motivada pelo processo de contato entre culturas distintas. Nesta obra, Sahlins demonstra, por meio da história do capitão Cook e sua tripulação europeia chegando em terras havaianas, a modificação que na cultura dos nativos; de um lado havia a imagem simbólica (leitura referente aos nativos) dos europeus que acreditavam em seres simbólicos arquétipo e equivalente ao jardim do Éden; e por outro lado, os nativos havaianos possuíam sua imagem simbólica ligada aos deuses, tanto é que Cook era visto pelos havaianos como deus Lono. Esse contato entre essas duas culturas, faz com que a cultura nativa dos havaianos seja alterada.

O que realmente quero dizer com o exemplo do capitão Cook e os europeus, em contato com os nativos havaianos, é fundamentar o que aconteceu e o que está acontecendo com meu povo (me refiro especialmente aos professores), ou seja, é conjecturar alguns entre os diversos significados que os professores tem a respeito de seu papel como educador Sateré, a partir do contato com a cultura não indígena. Logo, posso tecer interpretações tais como: o ensino na nossa aldeia tornou-se uma simples rotina que precisam segui-la; pode ser que na escola os professores são simples atores e cumprem seu papel por imposição das instituições de ensino; ou ainda, os professores vislumbram na educação como uma oportunidade de solidificar tudo que aprenderam enquanto estudavam nas áreas urbanas; outros possuem a intenção de garantir um direito constituinte e conquistado para nosso povo, visando a aquisição de conhecimentos (próprios da nossa cultura, mas também, da não indígena), contudo, são podados pelos nossos “Memórias-Vivas”.

Considerando essas suposições, vou então intensificar o entendimento de que a antropologia mostra-se, em muitos momentos, iguais a captura de uma imagem fotografada; e nela estão registradas piscados distintos, porém as catalogam como fixos e/ou universais, num aspecto isonômico e generalista. Porém, urge a concepção de Geertz, pois uma piscadela pode ter um número infinito de significados segundo os códigos e conjunturas sociais e pessoais infinitamente complexos; podendo ser uma piscadela

espontânea ou pode ter vários significados; acenos, falas e expressões, fazer ou não fazer são signos que precisam ser interpretados e explanados (PORTELLA, 2012).

Logo a cultura Sateré-Mawé, assim como qualquer outra, não está “gravada nos muros” que cercam as ações do indivíduo (o que ele faz), entretanto, está disposta na mente dos integrantes (aquilo que ele pensa). Não é o ministrar a aula, não é o tipo de material que o professor usa durante as aulas, não é o privilegiar a nossa língua ao invés da língua portuguesa, mas saber quais as intenções que motivam essas ações. Perceber como esses professores enxergam a nossa cultura nos dias de hoje, por esta razão é necessário estarmos atentos e sensíveis, quando houver analisamos as formas como as pessoas pensam e que significado vai interferir no outro.

No tocante de igual modo, como fiz com os professores, posso inferir algumas proposições entre os diversos significados que as crianças (alunos) tem a respeito da escola, do ensino de sua cultura, dos aprendizados da língua portuguesa e o que elas julgam mais empolgante, se as características do ensino Sateré ou os aspectos curiosos da vida urbana? Será que o bilinguismo ainda é forte pelo fato das crianças e adolescentes buscarem equiparar sua aceitação, tanto diante da nossa comunidade, quanto da não indígena?

No estudo de Weigel e Lira (2011), foi observado que alguns adolescentes e crianças indígenas têm dificuldades em interagir com seus colegas não indígenas, isso no contexto urbano; justamente pelo fato das suas limitações da língua portuguesa e ainda, porque enfrentam preconceitos por parte dos colegas não indígenas. Por outro lado, Ribeiro (2018, p. 3) afirma que “na comunidade os pais procuram trabalhar a cultura no dia a dia das crianças na tentativa de fortalecer suas identidades, embora saibam da influência da cultura urbana na formação social e cultural das mesmas”.

As assertivas supracitadas de Weigel e Lira (2011) e Ribeiro (2018) justificam as criações dos cenários interpretativos (de parágrafos anteriores) da visão de mundo ou significados que os alunos de Nova Esperança podem apresentar diante da nossa cultura como também do ensino que esses usufruem na Escola Municipal Manoel Michiles Filho.

Internalizar em conjunto com os moradores da minha aldeia de que a escola deve ser analisada não apenas como uma instituição funcional, mas como um símbolo carregado de significados culturais, mas o que aquele espaço representa para a comunidade em termos de identidade poder e transformação social. Conhecer não só a estrutura física da escola e

seu funcionamento, mas também como os membros da comunidade a percebem e atribuem significado a ela.

Meu pai em roda de conversa ao redor do fogo sempre falava: estude meu filho, para defender com palavras e escritas dos não indígenas. Assim se materializou a palavra do meu velho pai. Assim percebo que a minha opção é me instrumentalizar de diferente forma para defender o nosso território. A escola indígena pode ser um espaço de construção e de estratégia de fortalecimento do povo.

“O significado da língua Sateré-Mawé na Escola Manoel Michiles Filho”, é um espaço de debate sobre definições futuras. Quando se trata de escolas indígenas no território indígena, logo percebemos que ela não é apenas um espaço de aprendizado, mas um território simbólico onde se negocia não só com uso das quatro operações, mas é um espaço que é plausível negociar a relação entre tradição e modernidade. Ou seja, se, por exemplo, as crianças Sateré-Mawé aprendem português deixam de falar a língua indígena em casa, isso pode ser interpretado como um impacto profundo na identidade cultural da aldeia Nova Esperança. Por outro lado, se a escola incorpora os saberes indígenas no currículo, pode ser vista como um espaço de resistência e valorização sociolinguística e cultural.

Por fim, é importante destacar perceber o significado da língua Sateré-Mawé na Escola Manoel Michiles Filho, não significa dizer que houve um fracasso, mais uma, entre tantas implantadas com características colonial. Mas percebi ao longo da minha pesquisa que quando se trata de escolas indígenas no território indígena, logo percebemos que ela não é apenas um espaço de aprendizado, mas um território simbólico onde se negocia não só com uso das quatro operações, mas é um espaço que é plausível negociar a relação entre tradição e modernidade. Ou seja, se, por exemplo, as crianças Sateré-Mawé aprendem português deixam de falar a língua indígena em casa, isso pode ser interpretado como um impacto profundo na identidade cultural da aldeia Nova Esperança. Por outro lado, se a escola incorpora os saberes indígenas no currículo, pode ser vista como um espaço de resistência e valorização sociolinguística e cultural.

A partir da antropologia interpretativa, percebi que é preciso estudar um conjunto. A escola não deve ser analisada apenas por sua função educativa, mas pelos significados e valores que a comunidade lhe atribui. Permitindo que nós da aldeia entendemos que a escola é percebida e vivida na aldeia, indo além de uma visão meramente institucional e

entrando no campo da sociolinguística e cultural do povo Sateré-Mawé. Fatos importantes serão apresentados na subseção que trata sobre o PPP da escola.

5.1 O Projeto Político Pedagógico aa Escola Municipal Indígena Manoel Michiles Filho

Antes de abordar, especificamente, pontos importantes do PPP da Escola Municipal Indígena Manoel Michiles Filho, torna-se importante registrar algumas considerações iniciais. Pois sabemos que para construir um Projeto Político Pedagógico – PPP de uma escola é uma tarefa árdua e minuciosa. Demanda de todos os envolvidos, conhecimento da causa e dos objetivos específicos de uma escola para o povo e seus projetos de vida. Observar a Resolução 05 de 2012:

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa –

lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes—contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

Mediante o acima exposto, é relevante dizer que a construção da PPP nos remete a inspiração e aspiração de mudança social, intelectual e também, cultural. Como um efeito dominó (benéfico) as mudanças partem em nós, que seguimos planejando a escola, a realidade da aldeia, organizado de acordo com o projeto de vida do nosso povo diante da sociedade do outro.

O PPP da Escola Manoel Michiles Filho foi construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes e a história do nosso povo Sateré-Mawé. Buscamos enfatizar dentro do projeto político os projetos societários locais, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade da aldeia Nova Esperança/Marau. Consciente de que o projeto é político, indicando que a educação escolar indígena deve estar inserida em um contexto etnopolítico transformador. Analisando o resultado do nosso projeto, diante da experiência que obtive fora do meu território e leitura durante as discussões há quem diga que nosso projeto de vida continua intrinsecamente baseado nos conceitos coloniais leitura/escrita para preparar a criança para a sociedade, de forma mascarada citou-se no projeto “gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade”. No ensejo do projeto a escola está moldada de acordo com o sistema de educação municipal. No olhar de pesquisador indígena ainda estamos desenhando um projeto político transformador. Segundo D’Angelis:

A única forma de construir um programa escolar realmente indígena que sirva ao futuro dessas sociedades é com a busca de uma maior consciência política, ou seja, com a busca de conhecer como funciona e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária (D’ANGELIS, 2012, p.93).

Com base na assertiva acima, reiteramos que a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), precisa do envolvimento coletivo, da participação de todos os representantes da aldeia e do conhecimento sobre o funcionamento do poder político institucional que constitui o estado (secretaria de educação), supostamente de forma coletiva. Ainda segundo, D’Angelis (2012):

A questão indígena vai além da luta pela mudança nas relações de classe; e no campo da luta partidária, a questão indígena ultrapassa os partidos. Porém, ir além de ultrapassar supõe passar por, e algo mais. Ou seja, o componente étnico da luta indígena não dispensa, não anula, nem pode omitir o componente sócio-econômico e o componente político clássica que também está presente nela” (D’ANGELIS,2012,p.93)

Diante do exposto acima, fica claro de que o nosso PPP, ainda caminha para um Projeto étnico-político, ainda que em nossas falácias almejássemos essa “tal escola”. A construção deve ser feita por nós. O PPP da Escola Municipal Indígena Manoel Michiles Filho, tem participação de alguns acadêmicos durante suas pesquisas, observando sempre o lado sistemático. Nesse sentido, tivemos guardiões de pessoas com experiência do sistema governamental. Precisamos caminhar com nossas pernas. “É preciso ter em conta que a libertação das populações indígenas é realizada por elas mesmas, ou não é libertação” (FREIRE,1975, apud D’ANGELIS,2012, p.94). Ainda que o PPP não se encaixe nos termos étnico-políticos, farei uma apresentação do documento que foi sistematizado como PPP do povo Sateré-Mawé, onde a referida escola bebê da fonte para fundamentar o processo pedagógico na escola, por meio da OPISMA³²:

Este documento foi inicialmente produzido coletivamente pelos professores indígenas Sateré-Mawé das regiões do Andirá, Marau e Waikurapá, que integram o quadro de professores municipais das redes públicas de: Barreirinha, Maués e Parintins, numa I Oficina Pedagógica promovida pela OPISMA-Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos rios Andirá e Waikurapá que foi realizada no período de: 04 a 09 de abril de 2013 no Musuempo – Médio Andirá, município de Barreirinha-AM. O documento foi revisado e ampliado numa II Oficina realizada no período de 05 a 10 de novembro de 2013, no Centro de Formação Paraíso I – Maués – AM e finalmente concluído numa III Oficina realizada no período de 24 a 29 de julho de 2014, na comunidade de Vila Batista, no Waikurapá, município de Parintins. A produção deste documento está legalmente respaldada pela Resolução nº 03/1999 e pelo Parecer CNE/CEB nº 14/ 1999, atualizadas pela Resolução no 5/2012 e Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que orientam para a autonomia dos povos indígenas na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos. (OPISMA, 2014, p. 1)

O PPP da escola enquadra-se totalmente nos quesitos das autoridades educacionais, conforme observa-se no preâmbulo do mesmo; destacando todo o arcabouço legal instituído pelo MEC. E nota-se que ele, apesar de ser de fácil compreensão, apresenta algumas peculiaridades que serão expostas nesta seção. Evidentemente, que o objetivo aqui, não é exaurir ou minuciar toda a estrutura da PPP, mas expor um panorama.

³² Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé.

No PPP em tela, vamos ver de forma honrosa, a origem e histórico do povo Sateré-Mawé, que está resumida no Capítulo II – Metodologia (da presente pesquisa). Vamos nos deparar com a terceira parte do PPP (Histórico das Escolas nas Comunidades) que também está registrada no Capítulo III desta pesquisa (Descrevendo a Pesquisa).

No que diz respeito à quarta parte - Marco Referencial, nota-se que se divide em três seções, são elas: Marco Situacional, Marco Doutrinal e Marco Operativo.

Quanto ao Marco Situacional contextualiza a situação atual da educação indígena em relação à educação convencional (ministrada aos não indígenas). Enfatiza a falta de iniciativa e de conhecimento onde os professores indígenas Sateré-Mawé trabalham para fortalecer esta prática. De igual modo, fala da necessidade de nós trabalharmos para fortalecer os nossos valores culturais tradicionais, por meio de uma educação diferenciada e de qualidade, além do conhecimento científico sobre a sociedade.

Versando sobre o Marco Doutrinal, é algo peculiar nosso, até porque, os não indígenas ao se depararem com os termos “Doutrinal” ou “Doutrinário”, logo pensam, que os termos envolvem todo o arcabouço de leis que gerem a educação no país, mas na verdade, evidencia o que acreditamos; diz respeito aos princípios e valores dos Sateré-Mawé, com base na OPISMA (2014) cita-se: a boa liderança, honesta, que aprenda a receber críticas e também aceitá-las; ainda temos o ideal de sociedade democrática, participativa e justa; ou seja, é a luta por uma vida digna do cidadão. Vamos destacar também que as características ideais do ser humano são o respeito, perdão, humildade, generosidade e solidariedade, com valores éticos como união, participação e trabalho coletivo.

O Marco Operativo vai falar da visão que nós, os educadores Sateré-Mawé, temos diante da educação diante da nossa realidade. Portanto, essa seção na PPP vai destacar o caráter libertador que a educação precisa ter. Então, vamos observar que o tipo de pedagogia que serve à escola que deseja uma ação transformadora é, antes de tudo, aquela que incita o aluno a conhecer a suas origens, se reconhece, verdadeiramente, indígena criando uma condição multiplicadora de transformação. Isso é uma realidade contundente, que Ferrari (2011, p. 166) diz que “participando e sentindo-se parte da instituição os indivíduos transformam-se em sujeitos e ao se sentirem sujeitos, lutam para que a escola realmente responda às necessidades da sociedade”. É a luta que travamos, a fim de ver nossas crianças caminhando e pensando na educação, que recebem, como um destino de benefícios ao seu povo.

Prosseguindo a leitura da PPP, vamos ter na quinta parte o Diagnóstico Socioeducacional: uma estrutura mais estratégica, ou seja, trata-se, literalmente de uma análise FOFA (Força, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) que visa avaliar os cenários onde o PPP estará inserido ou atuando; a análise é fundamentada por meio desse Diagnóstico e, deste modo, podemos apresentar o Quadro 2:

Quadro 2 - Diagnóstico Sócio Educacional (PPP da Escola Indígena Manoel Michiles Filho)

	Fatores controláveis	Fatores incontroláveis
Pontos fortes	Forças • A boa participação dos pais no processo de aprendizagem dos alunos, na comunidade de Fortaleza, na região do Alto Andirá; • Homologação das Terra Indígena Andirá-Marau que traz hoje uma possibilidade de aproveitar de forma autossustentável as riquezas da natureza; • O repasse constante dos conhecimentos e propostas pedagógicas produzidos pelos professores nos encontros em geral, aos comunitários; • A existência as APMCs – Associações de Pais, Mestres e Comunitários, o que possibilita autonomia financeira para a escola decidir sobre seus gastos prioritários; • O valor simbólico que há para a cultura escolar Sateré-Mawé - Nas escolas da região do Marau;	Oportunidades • A garantia da autonomia de manifestação de sua cultura e a utilização de processos próprios de ensino e aprendizagem, e ações correlatas à cultura e educação; • A própria liberdade da construção de sua escola diferenciada e de qualidade; • A habilitação da maioria dos professores Sateré-Mawé, através do Projeto Pirayawara, que possibilita novos horizontes aos nossos educadores indígenas; • A existência de supervisores no Setor de Educação Escolar Indígena em Maués, Parintins e Barreirinha; • Possibilidades de negociação de lideranças Sateré-Mawé com a UFAM para a implementação de uma licenciatura para habilitar os professores e alunos que já concluíram o Ensino Médio.

Pontos fracos	Fraquezas	Ameaças
	• A falta de coletividade nas áreas indígenas (Marau, Andirá e Waikurapá) por isso, essas regiões estão com grandes deficiências no seu desenvolvimento social. • Precariedade - falta de material didático adequado à realidade indígena, como livros em língua Sateré-Mawé e infraestrutura; • Desuso da língua materna, nas comunidades Guaranatuba, Nova Vida II, Ponta Alegre e Vila Miquiles, na região do Andirá; São Francisco de Assis, na região do Waikurapá e Ilha Michiles, no Marau; • A carência de Curso de Formação de Professores, em nível médio, com novas turmas no Projeto Pirayawara, (pois nem todos os professores é habilitado); • A falta de efetivação dos professores Sateré-Mawé dos três municípios, não obstante, a existência de um grupo bastante considerável de professores que já concluíram a formação.	• A falta de regulamentação em muitas salas anexas, tanto municipais quanto estadual, que são criadas nas áreas indígenas Sateré-Mawé; • A falta de diálogo respeitoso e permanente, entre, os nossos governantes municipais (Barreirinha, Maués e Parintins) e as lideranças indígenas em relação às questões educacionais; • A presença das religiões católica e protestante nas comunidades indígenas; • A falta de interesse político dos três municípios no atendimento à reivindicação das organizações indígenas (em garantir a formação continuada dos professores); • O desinteresse do setor de educação escolar indígena – SEEI - do município de Barreirinha, em nos representa na sede;

Fonte: do autor, com base na OPISMA (2014).

O Quadro 2, no contexto da efetivação do próprio PPP, sem dúvida, é uma das partes mais delicadas e importantes para os líderes e educadores Sateré-Mawé; por isso,

torna-se relevante destacar as principais questões apontadas em cada quadrante da Análise FOFA. Pois por meio do Diagnóstico Sócio Educacional, foi possível elaborar o PPP abordado nesta seção.

A afirmação é corroborada por Grupioni, Secchi, Guarani (2006) quando eles enfatizam a importância de levantar e considerar os principais problemas vividos pelos povos indígenas (Diagnóstico), a fim de nortear todo o trabalho (PPP), em uma perspectiva transdisciplinar, abrangendo as seguintes áreas: estudo da cultura e da natureza, território, pedagogia indígena e suas línguas. Observamos, claramente, essas quatro áreas indicadas no Diagnóstico realizado na região Andirá/Marau-Município de Maués.

De maneira que as forças correspondem aos pontos positivos e que podem ser controlados, geridos ou agregados de maneira direta pelos envolvidos que participaram do PPP; e um exemplo é a homologação das Terra Indígena Andirá-Marau que traz hoje uma possibilidade de aproveitar de forma autossustentável as riquezas da natureza. Que segundo a OPISMA (2014, p. 10) “é a nossa maior fonte de expressão da cultura, costumes, crenças, mitos, práticas sociais e econômicas”. Ou seja, este fato (histórico e que envolve as terras indígenas) traz um valor não somente simbólico, mas agrega importância e fortalece os direitos dos Sateré-Mawé, especialmente, no contexto educacional; além de proporcionar condições para preservar sua cultura, potencializa oportunidades de melhorias socioeconômicas.

Quanto às fraquezas, são aspectos que nós possuímos controle, mas que diminuem a capacidade de desenvolvimento. Para exemplificar, temos a falta de coletividade nas áreas indígenas (Marau, Andirá e Waikurapá), por isso, essas regiões estão com grandes deficiências no seu desenvolvimento social. Segundo OPISMA (2014), tal fraqueza diagnosticada tem correlação com a falta de organização étnico-política das lideranças Sateré-Mawé e prejudica o desenvolvimento socioeducativo das comunidades. Tal debilidade, por mais que seja grave, a curto e médio prazo, pode ser resolvida com debates e reuniões estratégicas, incentivadas pelos próprios líderes e representatividade indígena.

O Quadro 2 também mostra o quadrante das Oportunidades que se referem às mudanças no contexto mais amplo (as macros áreas como a política, economia, a globalização, entre outras) que, de alguma forma, são positivas para nós indígenas, Sateré-Mawé. Elas não podem ser alteradas ou influenciadas, diretamente, mas precisam ser observadas e aproveitadas. Um exemplo é a garantia da autonomia de manifestação de nossa cultura e a utilização de processos próprios de ensino e aprendizagem, ações

correlatas à cultura e educação. Um direito que foi garantido, da Constituição Federal de 1988, e já foi observado que o uso dessa autonomia, impacta nos processos próprios de ensino aprendizagem, além de adquirir os conhecimentos científicos. Isso pode ser notado nas observações de Brasil (1998), que desde essa época, já se falava dos equívocos feitos pelos não indígenas, diante das demandas dos povos indígenas. E um deles era negar aos povos indígenas, o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolhas e desqualifica-se seu patrimônio histórico e cultural. Isto impede que se admita e reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas. Logo, se há essa oportunidade, garantida por lei, recomenda-se aproveitar de forma estratégica, em favor do nosso povo e suas produções científicas e do próprio processo ensino-aprendizagem.

No último quadrante, vamos ter as ameaças, que de forma direta, trata do inverso das oportunidades. A atitude das lideranças indígenas no caso das ameaças é a de antecipação, de prevenção, para que os impactos desses fatores sejam os menores possíveis em nossos objetivos quanto o PPP. E um exemplo é a presença das religiões católica e protestante nas comunidades indígenas, que segundo a OPISMA (2014) prejudicam o papel da escola no fortalecimento das tradições culturais Sateré-Mawé, pois algumas delas proíbem práticas culturais de rituais. É uma ameaça, pois o direito à liberdade de consciência e de religião é também garantido pela CF/88. Por outro lado, a “conversão” ou seguimento dessas religiões, parte, voluntariamente, de cada indivíduo; restando-nos a conscientização para a preservação e fortalecimento de nossa cultura, por meio de reuniões entre toda a comunidade indígena.

No sexto e último capítulo do PPP, temos a Proposta Curricular: Marau/Andirá/Waikurapá, resultante do Diagnóstico Socioeducacional e conforme OPISMA (2014) ele traz em sua composição, os seguintes itens: a) Fundamentos Curriculares, b) Organização Curricular; c) Componentes Curriculares; d) Matriz Curricular; e) Estratégias Metodológicas; f) Estratégias de Avaliação; e g) Organização Escolar.

Quanto aos Fundamentos Curriculares e também sobre os Componentes Curriculares, vamos ver que trata de estrutura de conteúdos relevantes e apropriados à realidade do nosso povo; as discussões que estruturam esse elemento do PPP precisam estar condizentes e alinhadas, principalmente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Ela é constituída por meio de

questionamentos norteadores que vão delinear o conjunto de disciplinas, os temas gerais que serão aplicados na educação indígena. O PPP da Escola Indígena Manoel Michiles Filho (versando sobre os conteúdos temáticos, dentro dos fundamentos curriculares) atende perfeita as orientações do MEC, pois observa-se que os seis temas do RCNEI estão embutidos no Projeto Político Pedagógico:

Os seis temas aqui apresentados - terra e biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde - formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras. Apresentados de forma simplificada, os temas são explicados em sua importância e atualidade. No entanto, são os professores, em acordo com suas comunidades, ao discutir seu projeto educativo e a programação curricular de suas escolas, que vão relacioná-los aos conteúdos de estudo nas áreas, tornando a aula mais prazerosa e adequada aos interesses dos seus alunos. (BRASIL, 1998, p. 93)

Diante do exposto, destacamos que um dos conteúdos, por mais que seja óbvio, é justamente a nossa língua Sateré-Mawé, que tem como proposta a preservação da nossa cultura, bem como, das nossas lutas e o que somos, historicamente, na sociedade brasileira.

No tocante à Organização Curricular é a maneira como cada série recebe os conteúdos e como essas séries serão agrupadas. Observando o PPP em questão, nota-se que está alinhado às orientações do RCNEI, ou seja, é composta por ciclos.

Lendo OPISMA (2014, p. 22) “o Primeiro Segmento será composto de dois Ciclos, sendo o I Ciclo com os 1º, 2º e 3º anos, e o II Ciclo com os 4º e 5º anos. O Segundo Segmento será composto também de dois Ciclos, sendo o III Ciclo com os 6º e 7º anos e o IV Ciclo com o 8º e 9º anos”. E a ideia não é ser um modelo engessado, contudo, deve permitir o acompanhamento da variação das idades, além de ser mais adequada às características das comunidades Sateré-Mawé.

Sobre os Matriz Curricular, antes de tudo é fundamental que saibamos o que a bibliografia mostra sobre seu conceito:

A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, **de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar** com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo. A matriz curricular constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa, além de alternativa operacional que subsidia a gestão de determinado currículo escolar, **subsídio para a gestão da escola (organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle da carga horária docente) e primeiro passo para a conquista de outra forma de gestão do conhecimento pelos sujeitos que dão vida ao cotidiano escolar,**

traduzida como gestão centrada na abordagem interdisciplinar. Neste sentido, a matriz curricular deve se organizar por “eixos temáticos”, definidos pela unidade escolar ou pelo sistema educativo. (BRASIL, 2013, p. 30, grifo nosso).

Ponderando o conceito do próprio MEC, podemos afirmar que a Matriz Curricular, contida no PPP da Escola Municipal Indígena Manoel Michiles Filho, está em acordo com o direcionamento do Ministério da Educação; e conforme visto a partir de OPISMA (2014), apesar de não haver notas explicativas sobre os componentes (dispostos no Quadro, p. 38 da PPP) ela mostra-se como o norteador geral (panorama) da escola. Nela identificamos os componentes curriculares que serão ensinados na escola, condizente com as demandas das crianças na aldeia.

Versando sobre as Estratégias Metodológicas, vamos compreender que trata de abordagens objetivas (dentro das práticas escolares) que visa facilitar o processo educacional, sociológico, abrangendo ainda, o contexto da saúde e a cultura do povo Sateré-Mawé. E segundo o PPP, as estratégias metodológicas estão alinhadas aos seis temas gerais contidos no RCNEI:

Saúde - Escola e comunidade deverão trabalhar para a concretização dos anseios das famílias S.M. construindo hortas nas comunidades, incentivando o cultivo de frutas, a criação de aves, etc.; A medicina tradicional do povo Sateré-Mawé deve ser estimulada nas comunidades; Pluralidade Cultural; A escola/comunidade deverá valorizar todas as manifestações culturais Sateré - Mawé como: Ritual da Tucandeira, Ritual da moça nova, pajelanças, maig - , festas religiosas, etc.; Direitos, Lutas e Movimentos Indígenas – É importante que nas assembleias e nos seminários seja esclarecido ao povo Mawé a relevância dos direitos, lutas e movimentos do povo indígena, como estímulo ao fortalecimento da cultura tradicional (OPIMAS, 2014, p. 39).

Vamos observar que as estratégias servem, não somente para que a escola cumpra seu papel de uma forma eficiente, mas envolver as famílias e comunidade em que ela está inserida, a fim de que haja uma mútua contribuição socioeducacional.

Quanto às Estratégias de Avaliação, de forma bem direta, trata-se do estabelecimento de uma nota quantitativa; ou seja, como a escola avalia o aluno, para que ele seja aprovado e admitido para a próxima série. E segundo a OPISMA (2014) ficou estabelecido que a média é 6 (seis).

Por fim, a organização escolar vem falar de instituições que representam a estrutura educacional Sateré-Mawé, observando a PPP da Escola Municipal Indígena Manoel Michiles Filho, dois órgãos contribuem diretamente, nas demandas da educação indígena,

na aldeia Nova Esperança, são eles: OPISMA e WOMUPE. E a função estratégica deles é encontrar parcerias com SEMED's, SEDUC, Universidades Estadual, Federal e demais instituições governamentais e não-governamentais, na realização de projetos educacionais, voltados às nossas demandas. Essa subseção tem me fortalecido a buscar leituras que de certa maneira irá contribuir na minha dissertação e futuro colaborador antropólogo na perspectiva de revisar o PPP da escola redimensionando para construção de um Projeto étnico-político, construído por nós Sateré-Mawé para nós.

5.2 Ensino Superior e professor Sateré-Mawé.

Essa subseção vai apresentar a importância da formação de um professor indígena para fortalecer a educação escolar indígena. Como mencionei na minha apresentação, fui acadêmico no ensino superior que não contemplava essa especificidade (professor indígena). Segundo Santos³³ (2022), o

direito à formação diferenciada de professores indígenas é assegurando a partir de 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), que elencou mais de 40 fatores necessários para conclusão exitosa da escolaridade (não apenas de indígenas), de acordo com a especificidade de cada região (SANTOS, 2014). Assim, é criado o Programa de Licenciaturas Indígenas – PROLIND, voltado à formação de Professores Indígenas, para atender a demanda do Ensino Fundamental – Anos Finais- e Ensino Médio nas aldeias, onde era (ainda é) ofertado apenas os anos Iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS, 2022, p.1).

O ensino superior para professores indígenas é uma estratégia essencial para fortalecer a educação escolar indígena, garantindo formação qualificada e respeitando os conhecimentos e culturas dos indígenas. No Brasil como o PROLIND³⁴ (Programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Intercultural Indígenas) e as Licenciaturas Indígenas ofertadas por diversas universidades públicas são exemplos dessa iniciativa:

Conforme relata Santos (2021), a Faculdade de Educação – FAGED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, teve a proposta para discussão, criação e oferta de curso aprovada, criando, assim, a graduação Formação de Professores Indígenas – FPI, cujo objetivo geral é formar docentes em perspectiva

³³ Doutora pelo Curso de Letras – Estudos Linguístico, Universidade Federal do Pará. jonise@ufam.edu.br

³⁴ O PROLIND existe, desde o ano de 2008, conforme a Portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004 e o Edital nº 3, de 24 de junho de 2008. Em 2024, são 26 instituições de ensino superior envolvidas nas formações, sendo 15 federais e 11 estaduais. Em 2023, foram investidos 8.612.710,32 (oito milhões, seiscentos e doze mil, setecentos e dez reais e trinta e dois centavos), com a criação de 3 novos cursos. Em 2024, está previsto o repasse de 1.000.000,00 (um milhão) para reforço orçamentário às instituições integradas ao Programa.

interdisciplinar e intercultural, assim, no terceiro ano do curso, a turma de alunos é dividida em áreas de conhecimento: Ciências Exatas e Biológicas, Ciências Humanas e Sociais; Letras e Artes (SANTOS.2022,p.2)

Esses cursos são voltados para a formação de professores indígenas que atuarão em suas próprias comunidades, promovendo um ensino bilíngue e intercultural. Eles abordam tanto conhecimentos acadêmicos gerais quanto conhecimentos tradicionais, permitindo que os professores conciliem saberes indígenas e científicos. A Resolução CNE/CP nº 01/2015:

Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores Indígenas nos níveis de Educação Superior e Ensino Médio no Brasil. Essa normativa visa regulamentar programas e cursos destinados à formação inicial e continuada desses educadores, respeitando as especificidades culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas (BRASIL,2015,p.11-12).

Os desafios desse ensino incluem a necessidade de currículos flexíveis, o respeito às especificidades culturais e territoriais, além da garantia de políticas públicas que assegurem a continuidade desses programas. Apesar disso, a forma superior dos professores indígenas tem sido um passo fundamental para a valorização da identidade indígena, autonomia das comunidades e a resistência contra processo de assimilação forçada.

Nesse contexto afirma-se que a “Faculdade de Educação – FAGED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, teve a proposta para discussão, criação e oferta de curso aprovada, criando, assim, a graduação Formação de Professores Indígenas – FPI”.

Lembrando que o objetivo dessa subseção não é detalhar o PROLIND (Programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Intercultural Indígenas) e as Licenciaturas Indígenas. Mas, apresentar a importância dessa conquista e como essa licenciatura pode nos ajudar a construir uma escola para nós, pensada por nós e definida como espaço de reflexão sobre nossos problemas sociais.

Definiu-se como resultado três pontos fundamentais que o curso superior nos fortalece:

- Quando respeita à organização sociopolítica e territorial: Reconhece e valoriza as estruturas sociais e políticas próprias de cada comunidade indígena.

- Valoriza as línguas indígenas como meio de expressão e transmissão de conhecimentos.
- Promove diálogo intercultural: Incentiva a interação entre diferentes saberes, promovendo o respeito mútuo e troca de experiências.

Como instrumento para a formação do professor a Licenciatura para professores indígenas:

- Preparar o professor para atuação comunitária: Formar docentes capazes de participar ativamente das diversas dimensões da vida, em suas comunidades, integrando saberes tradicionais e acadêmicos.
- Desenvolve currículos contextualizados: Elabora propostas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada povo indígena, respeitando suas particularidades culturais e linguísticas.
- Fomento à pesquisa e produção de materiais didáticos bilíngues ou multilíngues, conforme a realidade de cada comunidade.

Quando implantada, é visível a participação Comunitária e Gestão, ou seja, a resolução destaca a importância da gestão democrática nos programas de formação, assegurando a participação efetiva de representantes indígenas na elaboração, implementação e avaliação dos cursos. As instituições formadoras são incentivadas a criar espaços que propiciem o controle social e a autonomia das comunidades na condução de seus processos educativos.

Ainda que o curso tenha autonomia, no sentido de discutir dentro do espaço da formação todos os itens acima mencionados, ainda tem um fator que embora tenha essa morosidade de organização conjunta, ausência de professores indígenas como formador nas licenciaturas. Segundo D'Angelis (2012,p.45), “a presença de professores indígenas como formadores nos cursos de licenciatura intercultural é fundamental para garantir uma educação que respeite e promova as especificidades culturais e linguísticas.

5.3 Os “Memórias Vivas” da Aldeia Nova Esperança.

Essa subseção como proposta apresentar a importância do “memórias vivas”, no processo de fortalecimento da identidade sociolinguística e cultural. Neste sentido, alude-se Lira (2015) quando ela diz que até metade do século XX, a língua sateré-mawé era ágrafa e a cultura era repassada às novas gerações pela oralidade, tarefa atribuída aos

anciãos, que guardavam e difundiam o patrimônio cultural expresso em narrativas mitológicas e nos conhecimentos necessários à produção cultural de artefatos para o uso cotidiano. Nesta abrangência,

é importante ressaltar que, os atuais professores indígenas, foram, de alguma forma, iniciados na leitura e na escrita por missionários que visavam integrá-los através de um ensino que não condizia com sua realidade linguística e cultural. Em grande parte, somente há pouco tempo e já como professores indígenas, aprenderam a escrever em Sateré-Mawé e apresentam grande insegurança na prática escrita. Esses professores sofreram ao serem alfabetizados pela obrigação de aprender uma língua imposta num claro processo onde a língua materna serviria apenas de veículo de transição para o aprendizado do Português como língua nacional. Tudo em relação ao seu conhecimento linguístico e cultural era desconsiderado. Isso faz com que nas suas atuações como professores indígenas haja uma nítida preocupação no sentido de que não se repita esse processo de descaracterização. Mas há ainda muito que fazer no sentido de conscientização deles em relação às suas práticas de ensino (SILVA, 2007, p. 87 apud LIRA, 2015, p. 51).

Nesse sentido é preciso que os professores acreditem, efetivamente nas potencialidades comunicativas e no desenvolvimento presente e futuro de suas línguas maternas (D'ANGELIS, 2012, p. 201). Mas como ser responsável se a educação escolar é sistema na aldeia, tempo, carga horária e o currículo direcionado pelo sistema de educação do Município de Maués. Fora do contexto dos objetivos da escola indígena Sateré-Mawé. Existe uma lacuna entre escolas indígenas referendadas na CF de 88 e da LDB 9.394/96. Ainda estamos lutando para que as aldeias de fato, transformem a escola que o sistema nos oferece em escola que queremos. No contexto do processo ensino-aprendizagem, utilizar a oralidade como um dos pontos essenciais para o fortalecimento da língua materna, valorizando as “Memórias Vivas” detentores dos conhecimentos por uma transmissão de tradição oral.

Historicamente os povos indígenas não empregaram nenhum sistema de escrita. Mas segundo D'Angelis (2012):

O fato é que os povos indígenas no Brasil não empregavam um sistema de escrita, mas garantiram a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas e, também, das narrativas que sua tradição criou, através da transmissão oral. Todas as tecnologias indígenas se transmitiram e se desenvolveram assim (D'Angelis, 2012, p. 211).

Corroborando com a citação acima, cito a importância dos “Memórias Vivas”, na manutenção da língua na escola Sateré-Mawé. Em muitas sociedades indígenas são narradas pelos mais velhos, “Memórias Vivas”, histórias e acontecimentos de um tempo

bem distante, transmitida de forma geracional. ele(a), como um dos mais velhos tem o domínio de conhecimento e da causa, passa a narrar de forma oral:

Um motivo, claro, é o fato de que os velhos já ouviram as histórias muito mais vezes, já assimilaram suas variações possíveis, já as associaram – por sua reflexão e conhecimento acumulado.[...].Outro motivo será possivelmente, também a garantia que a sociedade dá, aos mais idosos, de um lugar e uma função de prestígio na vida da comunidade(D’ANGELIS,2012,p.213).

Considerando que as sociedades indígenas tem narrativas para momentos e locais e a funcionalidade da narrativa oral. Na cultura Sateré-Mawé, cito o ritual da Tucadeira, realizado para fortalecer os homens, o ritual é narrado, cantado e ao mesmo tempo os convidados cantam e dançam. Durante o canto é feito aconselhamento, para que o jovem que esta passando pelo ritual consiga no futuro se uma pessoa boa e responsável com a futura família. Fortalecendo assim o contado com a natureza. Para que ele seja um bom caçador e pescador. Ritual realizado e definido pelos moradores da aldeia e o cantor (ancião mais velho) que possui essa finalidade de aconselhamento, canto e dança.

Todo conhecimento é científico, ainda que na atualidade se valorize somente os conhecimentos científicos. Precisamos de certa forma buscar valorizar os conhecimentos, que nos fizeram pertecer a sociedade indígena Sateré-Mawé. Esses conhecimentos vai nos tornar fortalecidos seja para o Bem Viver de todos ou para enfrentamento das crises climáticas que tem violentado os nossos direitos de ir e vir no nosso território.

A nossa existência é reconhecida a partir das narrativas orais. Como a origem das cestarias, das plantas,dos animais, do grafismo e de tudo que nos completa como Povo Sateré-Mawé:

O importante é atitude respeitosa que devemos ter com povos de tradições tão antiga. Ao ouvir ou ler suas histórias, devemos lembrar de duas coisas:que já temos aprendido e herdado muitas coisas deles,inclusse de suas narrativas; e que devemos ter humildade de reconhecer nossa dificuldade, muitas vezes, para compreender a profundidade de sua tradição oral(D’ANGELIS,2012,p.216).

E importante entender que os “Memórias Vivas”, é peça fundamental na escola Municipal Manoel Michiles filho. Por ter uma gestora indígena, que poder se a facilitadora da escola ser autônoma, facilitando assim a presença dos “Memorias Vivas, tornando a escola mais flexível. Construindo um currículo discutido com os mais velhos da aldeia pontos importantes que fortaleçam a identidade sociolinguística e cultura.[...], que propõe fazer da educação escolar um lugar de resistência e fortalecimento da cultura (e língua)

indígena(D'ANGELIS,2012,p.228). Essa é a minha propositura diante da situação que observei do significado da língua Sateré-Mawé na Escola acima mencionada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho busquei argumentar a importância da língua materna para os povos indígenas porque esta diretamente ligada à sua identidade, cultura e modo de vida, busquei refletir e construir a partir dos conceitos de escola indígena, específica e diferenciada subsídios que orientam fortalecer a identidade sociolinguística e cultural no espaço chamado educação escolar. Ao acompanhar a luta do movimento indígena para implantar e implementar o ensino da língua sateré-mawé na escola indígena no TI Marau(Aldeia Nova Esperança) desde a fundação da Escola Manoel Michiles Filho, década de 1990, interessei-me pela análise das experiências dos professores indígenas cujas perspectivas é transformar o fortalecimento da língua materna como práticas e direitos pedagógicos, avaliando os avanços, os limites e as possibilidades que o movimento indígena sateré-mawé almejam. Compreender o processo de ensino formal desenvolvido pelos professores indígenas com a participação dos moradores da aldeia, em atendimento às prerrogativas das políticas de línguas e da escola indígena.

O interesse se deu da percepção de que após décadas de discussões e de efetivação do ensino da língua materna no âmbito como política pública, pouco se tem avançado no espaço das escolas indígenas para o fortalecimento da identidade sociolinguística e cultural tanto no TI Marau, assim como em outros territórios indígenas do Estado do Amazonas, que por meio do movimento indígena, tem sido palco de discussões desde a CF de 88. Tais discussões têm origem desde do processo histórico, que fizeram surgir resultado de diversas realidades de ensino de língua materna, muito complexas que nos direciona a repensar os processos de ensino da língua materna em escolas indígenas, especialmente no que trata da Escola Manoel Michiles Filho. Alguns pontos fundamentais encontrados em nosso estudo somam a um conjunto de discussões teórico-metodológicos que permitem uma análise reflexiva, de re(construção) ou desconstrução de práticas realizadas, mas que precisam ser redefinidas a partir do campo de observação no campo empírico.

Nesse sentido o significado da língua Sateré-Mawé na Escola Municipal Manoel Michiles Filho, quando centrada no sentido de fortalecimento da identidade sociolinguística e cultural, sem a devida equivalente importância em relação ao ensino de outra língua, como o português, mostra limitações. Muitas línguas indígenas sofrem desvalorização e risco de extinção devido a falta de políticas educacionais que promovam seu ensino de forma adequada e a experiências realizadas na escola, com características

coloniais. Para garantir o fortalecimento sociolinguístico e cultural por meio da língua materna é fundamental que a escola promova a prática da língua materna e que os currículos reconheçam a importância dessas línguas como parte do patrimônio cultural. Reconhecendo que os povos indígenas têm contato com o não-índios há mais de cinco séculos em todas as regiões do Brasil. Apesar do longo e violento contato com demais culturas, o povo Sateré-Mawé sobrevive e tem conseguido manter a cultura tradicional e a língua materna.

Por conta disso foi, necessário, aprofundar a análise sobre a função da escola na aldeia, para entender se a escola que ocupa o espaço tem autonomia na definição de pensar na função da escola, se o ensino aprendizagem em conjunto com os “Memórias Vivas”, em o entendimento do ensino intergeracional para o fortalecimento da identidade. Este aprofundamento analítico do Projeto Político Pedagógico, possibilitou chegar a algumas conclusões pertinentes que fazem parte do processo histórico atual vivenciado. Definir por meio da autonomia e participação política além dos que foram citados e elencados durante a análise do PPP do povo Sateré-Mawé, ainda não foi claro a participação dos membros da aldeia definir por meio da participação política de direitos a inclusão de que a educação escolar indígena é uma ferramenta para fortalecer a luta pelos direitos indígenas. Construído coletivamente, com participação de professores, lideranças indígenas, anciãos e estudantes, para garantir que a escola seja um espaço de fortalecimento sociolinguística e cultural. Possibilitando promover o diálogo com políticas públicas para garantir recursos e apoio às escolas indígenas. Entre outros estimular a formação de lideranças que possam atuar em diferentes esferas da sociedade. Pontos que me levaram a cursar a Antropologia, no intuito de buscar conhecer esse sistema, para diálogo na perspectiva de um entendimento menos complexo. Ou seja, meu entendimento pessoal é necessário repensar a função da escola na aldeia. Discutir qual o significado da língua na escola e quais conhecimentos devem ser repassados pelos “Memórias Vivas”, que deve ser escolarizável e o que não pode ser escolarizável (os que já nascem com os dons).

Outro fator de grande relevância é buscar entender o significado da interculturalidade como prática diária. Entender que os hábitos trazidos durante o contato têm feito parte de nossa vida. Precisamos entender essa interação para que não seja compreendida como a melhor maneira de desenvolver. Por isso cito a importância das “Memórias Vivas” para buscar dialogar entre as famílias, as crianças e a aldeia na

educação tradicional de seus filhos. Para as práticas na escola Escola Municipal Manoel Michiles Filho destaco a licenciatura para fortalecer o ensino intercultural.

A Licenciatura Formação de Professores Indígenas/FACED/UFAM, tem sido uma grande conquista, construiu com as lideranças uma área de conhecimento, observando a relevância da língua indígena na perspectiva teórico-metodológica para a formação linguística. O Curso específico de Formação de Professores em nível superior tem contribuído para a afirmação da pluralidade étnica cultural no âmbito social dos povos indígenas. Nesse sentido, as abordagens teórico-metodológicas para formação linguística e docência indígena fundamentada no curso de Magistério Indígena e curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas/FACED/UFAM fomentada pelo estado tem atendido as prerrogativas das políticas de línguas e da escola indígena. Discutir educação escolar indígena no espaço de formação sem folclorização.

Quando entendida pelos formadores, de que a “educação escolar indígena” é um espaço social de fortalecimento de identidade sociolinguística e cultural. No sentido de refletir e preparar professores indígenas que vão preparar as novas gerações, para responder a novos desafios os seus territórios. Tornando-se um espaço formativo de interação e troca de saberes, no processo ensino-aprendizagem por meio de dinâmicas, atividades coletivas e individuais que proporcionam ao educando expor seus conhecimentos sobre o ato de ensinar e aprender assim como assimilar novos conhecimentos acrescidos pelos formadores no processo ensino-aprendizagem conhecimentos técnicos e científicos da academia, pautados em bases epistemológicas de diferentes campos teóricos, em metodologias que promovam o ensino-aprendizagem interdisciplinar e intercultural.

Além do fomento das práticas educativas para o fortalecimento e a valorização dos conhecimentos da realidade tradicional envolvendo materiais didáticos para aqueles que ensinam e que aprendem sobre a diversidade cultural, e principalmente da língua materna, fortalecendo a sua autonomia no fazer pedagógico, respeitando as decisões a respeito de política e planejamento linguístico definido pelas lideranças da aldeia. As culturas e as sociedades tradicionais continuarão dando sentido e base espiritual a esta caminhada cósmica, a busca do bem viver, no mundo globalizado/capitalista, cobra acesso ao uso das tecnologias. Entende-se que as sociedades indígenas, precisam acompanhar a evolução das tecnologias, no intuito de fortalecer a sua existência. Afinal qualquer sociedade indígena é uma sociedade humana, capaz de evoluir. Quanto à utilização de material didático para o

fortalecimento da língua materna na Escola Manoel Michiles Filho, foi um espaço para observar práticas com materiais produzidos pelos professores do magistério indígena (Pirayawara), assim como o uso da língua materna como instrumento de instrução para outras formas de ensino da língua materna ao nível do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

A pesquisa teve como perspectiva contribuir com os professores e lideranças da aldeia sobre a participação das “Memórias Vivas” no contexto da escola/aldeia. Entre diversos resultados para o fortalecimento da língua materna na qual o papel do educador Sateré-Mawé é cumprir o seu papel por imposição das instituições de ensino, assim como solidificar tudo que aprenderam enquanto estudavam nas universidades; outros possuem a intenção de garantir um direito constituinte e conquistado para nosso povo, visando a aquisição de conhecimentos interculturais. Os “Memórias Vivas” são os conhecedores das técnicas e práticas para o fortalecimento da língua materna para impedir que seus falantes deixem de vitalizar, assim como podar os vícios adquiridos dos professores Sateré-Mawé em contato com conhecimento não indígenas. Significa não impedir, mas esclarecer para que a juventude possa ter acesso aos conhecimentos não indígenas.

Foi seguindo esse percurso analítico que cheguei a compreender o significado da língua Sateré-Mawé na perspectiva de tecer um caminho com estratégias de resistência sempre ativa para o fortalecimento da identidade sociolinguística e cultural, buscando conhecer e se apropriar dos conhecimentos da sociedade não indígena, para defesa de seus territórios e direitos legalmente reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988 buscando repensar, reconstruir o espaço chamado Escola na aldeia Nova Esperança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Marcondes. A antropologia simbólica e interpretativa. Ensaios e Notas, 2017 Disponível em: <https://wp.me/pHDzN-45N>. <https://ensaiosenotas.com/2017/08/31/a-antropologia-simbolica-e-interpretativa>. Acesso em 16 de março de 2024.

AMAZONAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO. Programa de Formação de Professores Indígenas - Projeto Pirayawara. Manaus: SEDUC, 1998.

ANAIS do XIII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática Rio de Janeiro, UERJ: **21 a 28 de setembro de 2022**. SANTOS. Jonise Nunes; DINIZ. Ana Cláudia Diniz; DINIZ. Ana Paula .

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1, de janeiro de 2015.

CGTSM. Conselho Geral Satere Mawe. 1987.

D'ANGELIS, W. R. Histórias dos índios lá em casa: narrativas indígenas e tradição oral popular no Brasil. http://www.portalkaingang.org/lgua_kaingang.pdf. Acesso em 17 de março de 2024.

FREITAS, Suzana Rossi Pereira Chaves de. O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didática. São Luís: UFMA, 2016.

Geertz, Clifford, 1926- A interpretação das culturas / Clifford Geertz. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de Professores Indígenas: revendo trajetórias*, Coleção Educação Para Todos, MEC/ Unesco, Brasília, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. Legislação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF, 2006.

<http://periodicos.est.edu.br/nepp>. Protestantismo em Revista, São Leopoldo, RS, v. 29, set.-dez. 2012 Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo da

Faculdades EST 58 Pesquisa, simulacro e vida real: um diálogo com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz a partir de sua principal obra *Research, simulacrum and real life: a dialogue with the interpretative anthropology of Clifford Geertz with your best work* Por Rodrigo Portella Doutor em Ciência da Religião (UFJF) Professor Adjunto no Departamento de Ciência da Religião (UFJF) rodrigo@portella.com.br. Visitado em: 24 de setembro de 2024.

LIMA, Tatiana Da Paz. Bilinguismo de alunos indígenas sateré-mawé nas turmas de 6º e 7º ano de uma escola pública de Parintins. Parintins: UEA, 2018. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1526>>. Acesso em 20 Mar. 2022. Línguas Indígenas. São Paulo: Loyola, 2002.

LIRA, Márcia Josanne de Oliveira. Materiais didáticos e mediação do ensino-aprendizagem em escolas Sateré-Mawé. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2015.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas L937a Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas? / Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano. 2019. 230 f.: il. color; 31 cm.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORAES, A. A. A. Saberes de professores indígenas sobre currículo: que digam, que pensem, que falem. Anais do Congresso de Leitura do Brasil, Campinas-SP, 2003.

PASSIANI, Ênio. Max Weber: um pensador da cultura. V.0 - Out/2001. <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/788/687>. Acesso em 16 de março de 2024.

PORTELLA, Rodrigo- Protestantismo em Revista, São Leopoldo, RS, v. 29, set.-dez. 2012. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo da Faculdades EST. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/nepp>- Acesso em 16 de março de 2024.

RIBEIRO, D. (2018). *Darcy Ribeiro: Educação como prioridade* (1ª edição digital). Seleção e organização Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Editora Global.

RODRIGUES, Aryon D. Línguas brasileiras: Para o conhecimento das SAHLINS. Marshall. Metáfora histórica e realidade místicas. Tradução e apresentação: Frayr SANTOS. J. Nunes. Revista Brasileira de Línguas Indígenas - RBLI ISSN 2595-685X.

SILVA, J. O. S.; FRANCESCHINI, D. C. Revitalização Linguística e Cultural Sateré-Mawé. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA - SILEL, XII., Uberlândia: EDUF, 2009.

SILVA, R. G. P. da. Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé. Tellus, ano 7, n. 13, out. 2007. Disponível em: < http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Asilva-2007/Silva_2007_Esboco_sociolinguistico_Satere-Mawe.pdf>. Acesso 20 Jan. 2022.

SILVA, R. G. P. da. Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé. Campinas. São Paulo. 2010.

SOUZA LIMA, A. C. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

TAVARES, Eldio Costa. **Sociolinguística** - desvelando o preconceito linguístico: os jovens Sateré-Mawé “sem-língua”. Dissertação (Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia) apresentada à Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2021.

TEIXEIRA, Pery (Org). SateréSateré--Mawé. Retrato Mawé. Retrato de um povo indígena. Relatório sócio de um povo indígena. Relatório sócio-- demográfico. Manaus. UFAM/UNICE, 2005. Manaus. UFAM/UNICE, 2005.

WEIGEL, V. A. C. de M.; BECKER, M. A. D. Educação, Meio Ambiente e Saúde na vida Sateré-Mawé: Uma Análise Biotecnológica. Ver A Educação, v. 12, n. 2, p. 299- 312, Jul/Dez, 2011.

WEIGEL. Valéria A.C.de Medeiros. Márcia Josanne de Oliveira Lira. Pajé nas Comunidades Sateré-Mawé. Tellus, ano 11, n. 20, p. 69-77, jan./jun. 2011. Campo Grande, MS.