

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS – CESP
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SATERÉ-MAWÉ
BILINGUES NO ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS INDÍGENAS**

**PARINTINS - AM
2018**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS – CESP
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SATERÉ-MAWÉ
BILINGUES NO ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS INDÍGENAS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas
para obtenção do grau de licenciado (a) em Pedagogia.

Orientador: Prof. MSc: Renner Douglas Gonçalves Dutra.

**PARINTINS - AM
2018**

VALDISON DE SOUZA DE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SATERÉ-MAWÉ
BILINGUES NO ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS INDÍGENAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em
Pedagogia, pela Universidade do Estado do Amazonas
apresentado como exigência parcial para obtenção do
grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovado em :.../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. MSc. (Orientador)
Universidade do Estado do Amazonas

Prof. MSc.
Universidade do Estado do Amazonas

Prof. MSc.
Universidade do Estado do Amazonas

PARINTINS – AM

2018

DEDICATÓRIA

Aos meus pais; Valdemar de Souza de Oliveira e Maria Creuza da Silva de Oliveira pela compreensão ao longo dessa jornada. E a todos meus familiares e amigos que me ajudaram direta e indiretamente para que esse sonho se realizasse.

AGRADECIMENTO

Os meus agradecimentos aqui são primeiramente a Deus pelo dom da vida.

Pais e Amigos

E aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado. Agradeço também a meus amigos que conquistei ao longo desta carreira acadêmica na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Professores

Aos professores que fizeram parte desta jornada de minha vida no desenvolvimento do conhecimento. Em Particular ao meu Orientador Professor Renner Dutra que me ensinou a trilhar os caminhos e assim realizar esse trabalho.

As escolas

Agradeço também a Escola Indígena Prof^a: Rosa Cabral onde ocorreu esta pesquisa, que abriu suas portas com receptividade, assim pude desenvolver e realizar o trabalho juntamente com a gestora, professores, alunos e demais profissionais que atuam na escola.

Deixo também meus agradecimentos a Escola Municipal “Luz do Saber” onde pude participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que me proporcionou grandes experiências na educação e um contato com alunos que me marcaram com boas lembranças.

RESUMO

Essa pesquisa tem como tema: A importância da formação de professores Sateré-Mawé bilíngues no ensino aprendizagem das crianças indígenas surge com o propósito de compreender os métodos aplicados pelos professores Sateré-Mawé no ensino aprendizagem dos alunos indígenas na Escola Municipal Indígena Rosa Cabral - Rio Andirá no Município de Barreirinha. Construído com base na Metodologia qualitativa, fazendo do método etnográfico e a técnica de pesquisa como a observação e entrevistas semiestruturadas utilizamos instrumentos como máquina fotográfica e diário de campo. Fizemos também, uso de fontes bibliográficas (artigos, livros e pesquisa na internet. Como embasamento da pesquisa utilizamos autores como Baumann (1998-2005), Silva (1993), Stuart Hall (2004), Grupioni (1995), Candau (2002) vinculados com informações relevante a educação escolar e a docência Indígena. O trabalho procurou conhecer a problemática da pesquisa, quais os métodos aplicados pelos professores Sateré-Mawé no ensino dos alunos indígenas na escola Municipal Rosa Cabral – Rio Andirá no Município de Barreirinha. Outra questão que o trabalho proporcionou conhecer foram os principais fatores que interferem no desenvolvimento educacional na comunidade de Ponta Alegre, principalmente com relação a perda da língua Materna, realidade vivenciada nos dias atuais. A pesquisa mostra de forma nítida os Problemas existente na educação escolar indígena como: a não há capacitação de Professores, falta de material e estrutura para a pesquisas. Apresenta também que a maioria dos Professores não são ativos da língua Materna. Outro fator é a falta de Políticas Públicas na escola. Em meio a essas problemáticas o trabalho inseriu-se com um olhar crítico em relação aos Métodos utilizados pelos Professores Sateré, visto apresentar um certo desinteresse pela língua Materna. Dessa forma a identidade indígena aos poucos vai ficando as margens do esquecimento. Percebemos que a educação indígena ainda vem sofrendo com a falta de aplicação de Políticas Públicas bem definidas grande é o desafio a ser vencido. Portanto, fica essa responsabilidade dos *PURUWEI* (Professores) comprometido com a educação escolar indígena, pois, acredita-se que só por meio dela ainda há esperança de manter a identidade do Povo Sateré-Mawé. Como disse: o *MO'I-WATÓ*, o educador mais velho da escola, “A Língua é a nossa força, nossa identidade sem ela não somos reconhecidos como Sateré-Mawé”.

Palavras - chaves: professor indígena, educação escolar indígena e identidade cultural.

Abstract

This research has as its theme: The importance of the training of bilingual Sateré-Mawé teachers in the teaching of indigenous children's education arises with the purpose of understanding the methods applied by Sateré-Mawé teachers in the teaching of indigenous students in the Rosa Cabral Municipal School Will walk in the Municipality of Barreirinha. Constructed based on the qualitative Methodology, using the ethnographic method and the research technique as observation and semi-structured interviews, we use instruments such as camera and field diary. As a basis for the research, we used authors such as Baumann (1998-2005), Silva (1993), Stuart Hall (2004), Grupioni (1995), Candau (2002). The aim of this study was to identify the methods applied by Sateré-Mawé teachers in the teaching of indigenous students at the Rosa Cabral Municipal School - Rio Andirá in the municipality of Barreirinha. that the work gave to know were the main factors that interfere in the educational development in the community of Ponta Alegre, mainly in relation to the loss of the mother language, a reality lived in the present day. The research shows in a clear way the Problems existing in indigenous school education as: There is no teacher training, lack of material and structure for research. Most teachers are not active in the mother tongue. Another factor is the lack of Public Policies in school. In the midst of these problems the work was inserted with a critical eye regarding the Methods used by Professors Sateré, since it presents a certain disinterest in the mother language. In this way the indigenous identity gradually becomes the margins of oblivion. We realize that indigenous education is still suffering from the lack of implementation of well defined Public Policies is the challenge to be overcome. Therefore, it is the responsibility of the PURUWEI (Teachers) committed to indigenous school education, because it is believed that only through it is there still hope to maintain the identity of the Sateré-Mawé People. As I said: MO'I-WATÓ, the school's oldest educator, "The language is our strength, our identity without it, we are not recognized as Sateré-Mawé

Keywords: indigenous teacher, indigenous school education and cultural identity.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – OS AVANÇOS HISTÓRICOS PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA	12
1.1 - OS VENTOS DA MUDANÇA E NOVAS PERSPECTIVAS...	14
1.1.1 - Da Constituição Federal de 1988 (CF) à Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN).	14
1.1.2 - Plano Nacional de Educação (PNE).	15
1.1.3 - A Convenção 169 e o Brasil como signatário...	15
1.1.4 - A Resolução nº. 03/99 - CNE; a Lei nº. 11.645/2008 e o Parecer nº. 003/2014 – MEC.	18
1.2 - EDUCAÇÃO NA ALDEIA: APRENDIZAGEM COM MAIS VELHO.	18
1.3 - RELIGIÃO DO POVO SATERÉ-MAWÉ	19
1.4 - OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO POVO SATERÉ-MAWÉ	21
CAPÍTULO II - AS FORMAÇÕES DE PROFESSORES SATERÉ BILÍNGUES (PROJETO PIRA-YAWARA)	24
2.1 - A IMPORTÂNCIA DO RCNEI NA ESCOLA INDÍGENA	27
2.2 - A PRESENÇA DO RCNEI NA ESCOLA INDÍGENA	28
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
3.1 - A PESQUISA QUALITATIVA COMO PROCEDIMENTO PARA CONHECER AS PRÁTICAS DO PROFESSOR INDÍGENA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	29
3.2 - A ETNOGRAFIA: POSSIBILIDADE DE COMPREENDER O MUNDO DO PROFESSOR INDÍGENA	30
3.3 - O COMEÇO DA INTERAÇÃO: OS PRIMEIROS CONTATOS	31
3.4 - SUJEITOS DA PESQUISA.	34
3.5 - ÉTICA NA PESQUISA E NOMINAÇÃO DOS SUJEITOS	35
3.6 - CAMPO DE PESQUISA:	36
3.6.1 - Comunidade Indígena de Ponta Alegre.	36
3.6.2 - Organização Social	37
3.6.2.1 - TRADIÇÃO: SISTEMA DE PARENTESCO	37
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
4.1 - DA EDUCAÇÃO PARA ÍNDIO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	41
4.2 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES SATERÉ-MAWÉ E O DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO	44
4.3 - OS COMPONENTES CURRICULARES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

Atualmente existem inúmeras Políticas Públicas, nesse caso nos referimos às sociedades indígenas, esses povos foram favorecidos graças aos resultados de um longo processo de lutas e reivindicações feitas pelos próprios indígenas, por instituições de apoio as causas indígenas, por pesquisadores, por movimentos sociais e outras Instituições. No entanto, essas lutas não pararam por aí.

Todavia, o acontecimento de uma educação específica e diferenciada foi o eixo central que essa sociedade procurava, onde através dela passaram a se reconstruir culturalmente, nesse caso, colocamos a situação do povo Sateré-Mawé onde dentro do grupo há inúmeros casos de famílias que perderam a oralidade da língua Materna. Assim, que este trabalho se apresenta no contexto reivindicatório, no caso específico da formação de Professores indígenas bilíngues para atuarem na escola da aldeia.

Os principais motivos que nos levaram a produzir este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não é apenas como forma de adquirir nota, mas de proporcionar um diálogo a respeito da importância da formação de Professores e conhecer as ideias centrais que esses homens e mulheres indígenas Sateré-Mawé buscam e lutam a favor de seu grupo social, onde encontram na educação uma principal nessa divergência educacional, visto que muitos líderes comunitários estão preocupados em resguardar a língua materna de seu povo, preocupados com a identidade cultural.

Para melhor compreensão apresentaremos a forma de como o trabalho está estruturado:

No Capítulo I, intitulado “Os avanços Históricos para educação Indígena” destaca os principais acontecimentos dos movimentos indigenistas para criação de uma política educacional caracterizada como específica, comunitária, bilíngue-multilíngue e multicultural.

No Capítulo II, “A formação de Professores Sateré bilíngues (Projeto Pirayawara)”. Trata-se da capacitação continuada para professores indígenas ou para professores que atuam em escolas das aldeias. Com objetivo de garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, de 9No Capítulo III, destaca-se os “Procedimentos Metodológicos” onde descrevemos passo a passo de como ocorreu a pesquisa do trabalho. Da utilização da abordagem

qualitativa como forma de interpretar as relações e as ações do objeto pesquisado, possibilitando uma descrição do ponto principal da problemática da pesquisa, ou seja, daquilo que se pretende conhecer.

O método etnográfico, pelo fato de registrarmos o modo de vida de outro sujeito, valorizando a visão de mundo e a maneira que apresenta sua cultura. Com isso, entendemos a importância da etnografia como método de investigação interpretativa que consiste no processo de construção por meio do contexto e desta forma torna-se mais informativo.

No Capítulo IV Análise e Discussão dos Resultados apresentamos os resultados das discussões que emergiram ao estudarmos a educação escolar indígena. Destacamos em três tópicos devidamente articuladas. Foi assim que sistematizamos.

4.1 – Da educação para índio à Educação Escolar Indígena.

4.2 – A formação profissional dos Professores Sateré-Mawé e o Diálogo com a Tradição.

4.3 – Os componentes Curriculares e a Educação Escolar Indígena Sateré-Mawé.

Construir um trabalho de cunho acadêmico não é tão fácil. No entanto, nos proporciona momentos incríveis e inesquecíveis. Durante a pesquisa surgiram muitas informações que nos deixaram contentes, outras nem tanto. Fomos desafiados a nos darmos com os cuidados que a pesquisa exigia-nos na investigação. A produção do trabalho exigiu um olhar crítico para a realidade do nosso grupo étnico, com anseio de mostrarmos por meio da educação o fortalecimento da cultura que aos poucos está se perdendo na aldeia de Ponta Alegre.

Apesar dos desafios serem bastante complexos, dos fatores existente no âmbito educacional escolar indígena acreditamos que educação escolar indígena necessita de profissionais que abracem as causas indígenas, com métodos que intensifiquem os cuidados com as questões sociais do grupo. Que a escola possa proporcionar a interdisciplinaridade como elemento essencial para caminhar articulando nas duas extremidades do conhecimento.

O nosso desafio como Acadêmico de Pedagogia e Pesquisador é fazer da educação um processo de reconstrução e produção cultural, por meio do diálogo no intuito de favorecer uma prática intercultural. E ainda, desconstruindo discursos

eurocêntricos que sempre excluem e fragmentam o sujeito indígena. É com essa expectativa que damos o início ao trabalho.

CAPÍTULO I – OS AVANÇOS HISTÓRICOS PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Antes de nós entrarmos na contextualização do avanço educacional indígenas, iremos abordar as três formas de educação presente no meio social, de maneira que fique claro a compreensão educacional presente no trabalho.

O que é educação? Segundo Wikipédia “é aprendizado de conhecimento e técnicas através do ensino que engloba os processos de ensinar e aprender”. E no centro desse sistema educacional colocamos o ser humano, onde através dela, a educação, se torna possível desenvolver as relações, a socialização que visa a integração do indivíduo na sociedade e no seu grupo.

Assim, a sociedade precisou organizar a estrutura de transmissão de valores que correspondessem aos seus ideários e dessa forma construiu a escola criando assim, a categoria que passou a ser chamada de educação formal.

A educação formal é aquela que se desenvolve nos espaços escolarizados que começa na educação infantil até à Pós-Graduação, tem objetivos determinados e é regulamentada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Temos também, a educação não formal, a qual entendemos por educação não formal o processo de ensino e aprendizagem que acontecem em espaços não escolar mas possui a intencionalidade de transmitir e construir conhecimento, mas sem finalidade de garantir graus ou títulos. Finalmente, temos educação informal que é aquela que acontece no cotidiano social, na família, no trabalho, nos círculos sociais, afetivos e etc.

Desta forma, podemos encaminhar as discursões desse trabalho, principalmente se considerarmos o contexto da educação indígena e da educação escolar indígena, onde sabemos que estão envolvidos séries de fatores que constituem essa sociedade, principalmente as suas particularidades sociais e culturais.

Quando falamos em educação indígena logo nos remetemos aos anos de 1500 com a educação feita pelos Jesuítas, que de fato, podemos dizer que foi o primeiro contato dos índios com a educação formal. Foi nessa época, segundo Grupioni (2006, p. 43) que “impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-Nação”.

Com isso entendemos que desde o período da colonização a educação formal dos *KARAIUAIN*¹ foi usada para “civilizar” o índio. Porém, se colocarmos o nosso olhar na perspectiva da educação informal percebemos que antes da chegada dos Jesuítas no território Brasileiro os índios educavam seus filhos na sua forma de educação, concordamos com Brandão (2007) quando disse que não existe apenas educação na escola (formal), na sala de aula, mais em todo lugar onde se encontram pessoas.

Com o passar do tempo e aumentando a complexidade da sociedade surgem outros desafios, no caso dos indígenas a conquista de uma educação escolar indígena caracterizada como específica, diferenciada, comunitária, bilíngue-multilíngue e multicultural foi um avanço muito grande onde se constitui os direitos em manter e preservar as suas identidades culturais aplicadas pedagogicamente na sua própria forma de aprendizagem. Tal avanço foi conseguido através de lutas tendo a participação das instituições como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e a Coordenação da Comissão dos Professores Indígenas no Amazonas Roraima e Acre (COPIAR) e a participação preponderante de indígenas como Gersem Baniwa.

A questão da educação diferenciada possui objetivo de dialogar os conhecimentos da sociedade ocidental com os da tradição próprias da etnia, alfabetizar os indígenas na língua materna o que os ajuda a desenvolver a logicidade do pensamento e com isso facilita o acesso as leituras, a escrita, fazer cálculos no idioma Nacional com base no conhecimento da oratória dos mesmos, Silva & Grupioni (1995) ressaltam;

A constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, assegura os índios o direito de manterem a sua alteridade cultural e institui como dever do estado, a tarefa de proteger estes grupos. Recentemente, o Ministério da educação específica e de qualidade. E, pela primeira vez na história da educação de nossos pais, são eles objeto de uma política educacional que tem como princípio o respeito á diversidade étnica e cultural destes grupos e o reconhecimento dos seus saberes tradicionais, transmitido ao longo de muitas gerações (SILVA & GRUPIONI, 1995, p. 16).

Esses acontecimentos surgiram como forma de tratar as sociedades menos favorecidas e a autonomia de reverter à imagem preconceituosa errada que ainda

^{1 1} KARAIUAIN Palavra de origem Tupy que significa pessoa não indígena.

existe com as sociedades de minorias étnicas pelo simples modo que muitos sustentam na concepção que só acontece tal educação na sociedade dita “Civilizada”.

Porém, a partir das lutas sociais as comunidades indígenas foram adquirindo estatutos jurídicos para garantirem os seus direitos. Para demonstrar esse processo faremos uma breve contextualização de algumas leis que foram criadas e que favoreceram aos indígenas ao acesso, principalmente no âmbito educacional ao respeito pelos direitos trabalhistas, culturais e o de valorização de seus conhecimentos próprios.

1.1 - Os Ventos da Mudança e Novas Perspectivas...

Com as lutas sociais acontecidas no Brasil e principalmente com o processo de redemocratização nacional consolidada na promulgação da Constituição Federal de 1988 a nação brasileira se reorganiza como nação democrática e republicana garantindo direitos individuais e políticas públicas para todos os cidadãos compreendendo-os na sua igualdade e especificidade.

1.1.1 - Da Constituição Federal de 1988 (CF) à Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Justamente foi a Constituição de 1988, que no dizer do deputado Ulisses Guimarães é a Constituição Cidadã, que garantiu aos indígenas no Brasil ordem de permanecerem como indígenas, ou seja, com suas línguas, culturas e tradições bem como o direito à educação específica. Assim é que no Capítulo 210 da CF onde se estabelece que o ensino será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem tais princípios foram regulamentados no art. 32 da Lei 9.394/96 (LDBEN) (GRUPIONI, 2006).

Em outros artigos da mesma CF, mais precisamente nos 78 e 79 dos Atos das Disposições Transitórias estabelece como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena proporcionando-as a oportunidade de assegurar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades

e dando-lhes acesso ao conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional (GRUPIONI, 2006).

1.1.2 - Plano Nacional de Educação (PNE).

Com todo o ordenamento jurídico anterior e com as determinações da LDBEN a educação escolar indígena recebeu um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino e acolhida com detalhamentos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu objetivos e metas como: Universalização de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental; criação de categoria escola indígena para assegurar modelo de educação intercultural e bilíngue/Multilíngue ; criação de programas para atender às escolas indígenas bem como a criação de financiamento para implantar programas de educação em áreas indígenas por último a união em elaboração com Estado o dever de equipar as escolas indígenas com equipamento didáticos-pedagógico básico, bibliotecas, videotecas e outros matérias de apoio (GRUPIONI, 2006).

1.1.3 - A Convenção 169 e o Brasil como signatário...

Merece destaque também a Convenção 169 criada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) no ano de 1989 que se tornou um dos primeiros instrumentos a reconhecer os direitos dos povos indígenas e tribais. Foi ele o responsável por instituir diretrizes para os direitos trabalhistas dos povos étnicos por razão dos acontecimentos passados (tempo colonial) período em que seus direitos foram catastroficamente negados. Porém, como afirma Fernandes (2015) “mesmo na condição de ex-colônias, muitos países, como o Brasil e outros da América Latina, persistiram com o tratamento desigual dispensados a essas populações”.

A Convenção 169, fundamenta-se principalmente na auto identidade indígenas e tribais, ou seja, as condições desses povos se diferenciam dos outros grupos sociais por apresentarem instituições particulares. Assim, nenhum Estado ou grupo social pode influenciar no modo de como esses determinados povos étnicos se reconhecem e identificam, com isso cabe a Convenção assegurar o acompanhamento e a participação desses povos na definição de prioritários de

desenvolvimento que prejudicam suas crenças, instituições, valores, usos da terra e território esse princípio entre nós e sentido na constituição do território dos Sateré-Mawé que é denominado de Andirá-Marau embora esteja dentro dos municípios de Barreirinha, Parintins e Maués.

O Brasil só revalida a convenção 169 em Julho de 2002 no Governo de Lula. Em 2003 foi efetivada no Brasil essa convenção e pôde exercer influência em políticas públicas para os povos indígenas e tribais. Esse avanço proporcionou o surgimento do Decreto 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais para Fernandes (2005) esse decreto é de sumas importância principalmente ao considerarmos o seu artigo 3º quando define:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações (FERNANDES *apud* BRASIL, 2015, p. 41)

Para entendermos esses dois incisos do decreto apresentado por Fernandes se faz necessário apresentar, abordaremos em separados.

No primeiro momento o que devemos entender de Povos e Comunidades Tradicionais, no nosso caso específico o Povo Sateré-Mawé. Esse povo apresenta particularidade, pois os mesmos constituem forma própria de se organizar socialmente, são falantes da língua nativa. Em seus territórios, constrói roçados para o plantio da mandioca, caçam nas matas e pescam nos rios, dos recursos naturais constrói casas, canoas, embarcações e ganham suas economias, seus territórios amparados pelas leis Federais o Órgão responsável por esses povos é a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Dentro da comunidade a educação, já acontece na margem das duas formas educacionais (informal/formal).

No segundo momento, Territórios Tradicionais, nesse espaço se desenvolve a reprodução cultural, social e econômica. É bastante comum ouvimos das pessoas a indignação sobre o porquê dos índios terem muitas terras? São considerados

primitivos praticam ferroadas de *WATYAMÃ*² como preparação do jovem para a vida adulta.

O território tradicional do grupo Sateré-Mawé, em relação ao acervo cultural podemos citar dois módulos:

1º - O ritual da tucandeira – ritual de iniciação, segundo os índios mais velhos é a passagem do jovem índio à vida adulta. Compreendida por Mauss (1969) como fenômeno social “total” ou educação Instrucional.

2º - O plantio do Guaraná e confecção de Artesanatos.

No contexto social, são grupos formados por lideranças (Tuxauas), dentro do meio social a educação é desenvolvida em dois momentos, ou seja, no meio familiar/ escolar.

Em outra ocasião esse grupo é percebido como diz Silva e Grupioni (1995, p. 63):

Que a população Urbana percebe o índio a partir de um conjunto de ideias referido sobre a origem multirracial da nação brasileira. Com concepções pré-concebidas absorvidas pelo senso comum, que é dessa forma que a hoje temos as informações a respeito do índio.

Embora muitas pessoas tenham a concepção de apresentar o índio como sujeito “primitivo” com aspectos sociais inferior, nos dias atuais existem aldeias que não possuem características de comunidades Tradicionais por haver muitas influências do homem tido “civilizado”.

Outras dimensões preconceituosas sobre o índio e sua forma de viver se fazem presentes recorremos a Silva e Grupioni (1995, p. 63) que nos diz:

“As populações Rurais frequentemente são dominadas pelo contexto político e ideologicamente por uma elite municipal com fortes interesses econômicos, com intenção de apossar-se das terras indígenas e de seus recursos ambientais (madeiras, minério, peixes, caças e etc.), embora, isso alimentado numa postura racista. Estereotipado classificando a população indígena como “preguiçoso”, “ladrões” e “traídores”, levando essas acusações que tanto é falada acabam se tornando “informações naturais”, causando em muitos casos, mortes de índios.

Essa forma de conceber a sociedade indígena em relação a vida econômica onde os indígenas produzem não mais que o necessário, ou seja, só há a necessidade de trabalhar quando há falta a farinha, ou madeira pra construção da

² WATYAMÃ significa Tucandeira na língua portuguesa.

canoa, da casa, caçar e pescar em busca de alimento para a comunidade. Quando necessário usa também para negociação através da venda ou da troca a fim de adquirir produtos não produzidos pela comunidade.

1.1.4 - A Resolução nº. 03/99 - CNE; a Lei nº. 11.645/2008 e o Parecer nº. 003/2014 – MEC.

No cenário da educação Nacional brasileiro outros avanços importantes aconteceram para as sociedades indígenas e Tribais principalmente com a publicação da Resolução nº. 003/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamenta e garante uma formação específica para professores indígenas. A resolução também estabelece que os Estados devem instituir programas diferenciados, bem como regularizar a profissão dos professores indígenas, gerando assim, carreira próprias para o magistério indígena.

A Lei 11.645/2008, a qual estabeleceu as Diretrizes e Base da Educação Nacional, onde inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O Parecer nº. 003/2014 do Ministério da Educação, onde enfatiza Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, voltada para os chamado curso de licenciaturas interculturais. Tal parecer prioriza a preocupação da formação desses professores por apresentar características, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue conforme os princípios da educação indígena. Porém, essa formação não é apenas para professores indígenas, mais para aqueles docentes que atuam em comunidades indígenas.

1.2 - Educação na Aldeia: Aprendizagem com mais Velho.

Visto que a educação nas comunidades indígenas difere da sociedade envolvente, pois ela se caracteriza por ser fortemente transmitida de pai para filho. Voltado para o cotidiano da comunidade e acontece por sexualidade dos mesmos (mãe/filha e pai/filho). Cabe ao pai repassar os ensinamentos que adquiriu durante a sua infância ao filho, do mesmo modo, a mãe com a filha. Segundo Cohn (*apud* TOREN,2005, pag.248) “uma das formas de impor a diferença entre as Sociedades

recai na educação formal e escolarizada que se contrapõe à tradição oral e/ou informal”. Nos servimos de Uggé (1993, p. 21) quando relata:

A criança tem também a participação na escolha do material para participação na escolha do material para construção de casas, canoas, utensílios de barro, assim como enfeites e instrumentos musicais usados em rituais e outras ocasiões. A memória e a visualização são meios importantes na comunicação e aprendizagem do índio. A criança está presente na colheita de milho, guaraná, batata, mandioca e no preparo da farinha. Ela sabe distinguir as frutas e palmeiras naturais das cultivadas. A caça, a pesca e a preparação da comida são partes da vida prática da criança.

Corroborando com o autor é dessa forma que o pai ensina a fazer as atividades como a construir casas, canoas, armas de caças (arco e flechas) ou a manusear armas como a espingarda, a pescar, conhecer as matas, a extrair remédios medicinais, caçar animais e fazer um bom roçado. A mãe educa a filha ser leal nas suas ações, se comportar uma excelente moça respeitadora, trabalhadora, e se tornar uma boa esposa, ensina os serviços domésticos etc. Dentro do seio familiar os pais levam muito sério a questão do respeito, por isso, muitas famílias são criticadas quando acontece algo que de certa forma mancha a imagem familiar e a sua moral.

Outro aspecto cultural do Sateré-Mawé estar nas questões das crenças ligadas aos seres místicos, acreditam num ser supremo chamado na língua nativa de **TUPANA**³, ou no **AHIAG**⁴, nas pajelanças, acreditam no feitiço como algo causador das mortes e doenças entre outras representações culturais.

1.3 - Religião do Povo Sateré-Mawé

Outro fator interessante da cultura do povo Sateré-Mawé quando se trata de educação não podemos deixar de citar a religião indígena sustentada nas experiências míticas e místicas repassados por gerações e que permeiam até nos dias atuais como afirma Uggé (1993, p. 11):

Nos dias de hoje a expressão cultural religiosa dos Sateré-Mawé é um sincretismo formado por matrizes do animismo primitivo, espiritismo afro-brasileiro e de fé cristã. No momento, as matrizes do animismo primitivo

³ TUPANA significa Deus.

⁴ AHIAG que significa Diabo.

parecem sustentar a cosmovisão religiosa e a ética tribal. A religião primitiva é o modo mais antigo e simples de relacionamento (interligação – religião – religar) simbólico usado pelo homem para entrar em contato com o ser supremo (Deus).

Seguindo a concepção de Uggé (1993) os mais antigos acreditam que as coisas que acontecem na vida ou na comunidade são causadas pelos seres míticos (curupira, cobra-grande e etc.).

E considerando a experiência simbólica não é muito bom duvidar por que eles, os antigos, levam isso muito a sério. Quando saem para caçada em busca de alimentos nas matas, antes de entrarem na mata pedem permissão ao “Pai da mata” (curupira) para caçarem, assim, não eles não têm problemas. Alguns levam oferendas como bebidas e cigarros e em troca recebem boas caças.

Para compreendermos ainda mais sobre a crença do povo Sateré-Mawé cito Uggé (1993, p. 11) quando nos apresenta o que é religião:

“O termo [...] para a ciência da fenomenologia religiosa refere-se aos povos que acreditam na presença, (criadora-protetora e mantenedora) do espírito (man) em tudo o que vive, cresce e movimenta-se. Este espírito universal é também chamado ser supremo que para os Sateré-Mawé tem o nome de Tupana da tradução tupi (Tupã-Tupana é a força do trovão um Deus forte e poderoso), mas os nomes e atributos de Deus mais usados nos mitos da criação e das origens da tribo são **WASSIRI – ANUMAWATO**.

Além de acreditarem nos seres míticos, acreditam num ser ainda mais poderoso criador e pai de todos os seres vivos chamado na língua materna Sateré-Mawé de “*TUPANA*” ou *WASSIRI-ANUMAWATO*⁵ e *AHIAG* ou visagem (espírito de pessoas mortas).

Tupana é um Deus supremo criador e mantenedor do mundo e do que existe. O indígena é consciente da identidade de um ser supremo distinto como pessoa.

As denominações de *Wassiri* e *Anumawato* e outras surgem mais como antropomorfismo das manifestações de Deus ou explicativas de fenômenos extraordinários.

Ahiag é o termo que na cultura religiosa Tupi representa o espírito mau; depois do conhecimento e ensinamento da religião cristã, ficou identificado com o

⁵ WASSIRI-ANUMAWATO significa Jesus.

demônio ou Diabo. A palavra mais usada entre os Mawé de hoje para expressar o espírito mau é o termo Português de “visagem”.

Há também, a manifestação das pajelanças onde o pajé interpreta fatos reais, sonhos e fenômenos naturais e proteger as pessoas e o lugares, na cura de doenças, feitiços e se comunica com os espírito. Pode também, fazer o mal às pessoas através de malefícios e feitiços.

Com todas essas formas de expressar o seu acervo cultural, o povo Sateré-Mawé ensina e aplica a sua crença no seu cotidiano sempre respeitando e valorizando as diversas agregações religiosas presente na aldeia e principalmente as tradições religiosas próprias dos dias atuais.

Outro ponto desse grupo é o cuidado com a natureza, é uma característica essencial vista no cotidiano da comunidade, pois, é através dela que os seus alimentos, os remédios medicinais e as madeiras para a construção das suas casas e canoas são extraído.

O respeito aos mais velhos, ainda é percebido nos jovens indígenas, pois, sabem que muito tem que aprender com essas pessoas através dos conselhos e ensinamentos que são repassados e são de suma importância para vida dos que ainda estão iniciando o gozo da vida.

Mas percebemos que aos poucos muitas coisas relacionadas à cultura Sateré-Mawé estão sendo deixada à margem do esquecimento pelos próprios indígenas. Porém, percebemos que alguns educadores indígenas buscam o resgate através da educação escolar indígena práticas educacionais que busquem reencontrar o sentido, o valor, a identidade de ser índio.

1.4 - Os Desafios na Educação do Povo Sateré-Mawé

A educação nas aldeias indígenas do Rio Andirá, em particular na aldeia de Ponta Alegre, vem sendo desenvolvida pelos professores indígenas, sendo a maioria frutos do **Projeto Pira-Yawara**⁶, Curso de Formação de Professores em nível médio realizado pela SEDUC e do curso de Pedagogia Intercultural realizado pela UEA.

⁶ Projeto Pira-Yawara significa peixe-cachorro.

Apesar desse processo de formação de professores a educação na aldeia ainda utiliza métodos das escolas urbanas. Um dos fatores que contribuem para essa ação reside no processo migratório das famílias, pois muitas delas motivadas pela fantasia do capital saem da aldeia em busca de vida mais tranquila, de uma educação melhor para os seus filhos, assim, alguns acabam morando definitivamente na cidade e dessa maneira muitos acabam deixando de exercitar a sua cultura o que implica inclusive na perda linguística. Motivo pelo qual são poucos professores que são falante-ativos da língua materna na comunidade de Ponta Alegre, diferente de outras aldeias que existem professores falantes e que ensinam na língua materna.

Por outro lado, tem comunidades que necessitam da aprendizagem do idioma nacional (a língua Portuguesa), porém, sem deixar de falar a língua nativa do seu grupo. Essa situação vem desde muito tempo, da precariedade de professores indígenas (ativos-falantes) nas escolas das aldeias.

Com a ausência da língua materna implica bastante na identidade social do povo Sateré-Mawé, pois, muitos que estão exercendo as funções de professor não utilizam a língua nativa nas suas aulas, dessa forma, a criança que está em sala de aula vão crescendo muitas delas saem da aldeia para estudar nas cidades sem terem contato diretamente com língua materna, perdendo as suas raízes culturais aumentando ainda mais o número de indígenas não falantes na aldeia.

Outro fator consistente nesse desafio é a forte influência cultural exposta a esse grupo, os costumes e tradições totalmente diferentes das que estão acostumados a conviver com isso acaba gerando que Stuart Hall (2002) classifica como “Conflito de Identidade”. Nessa instância surgem problemáticas do preconceito, assim, é comum percebemos em alguns indígenas vivendo “camuflados” desprezando e negando a sua própria origem. Isso acontece em vários lugares, seja, nas ruas, nas escolas ou nas Universidades.

Essa maneira de viver do indígena foi uma das vantagens que ele escolheu de fugir dos olhares do preconceito, ou do meio social que exclui as identidades do índio. Como percebemos a sua comunicação, a oratória é muito diferente das pessoas que vivem na zona urbana.

Na maioria dos preconceitos são de forma institucional, ou seja, acontece a maioria nas escolas, nas faculdades ou locais públicos. Nas escolas é comum

acontecer isso, por olharem o indígena como alguém que não tem nada a contribuir com a educação, visto como algo que vem só atrapalhar no índice escolar.

Nas instituições de ensino superior acontece por partes dos acadêmicos ou pelos professores principalmente nos momentos de realizar as atividades em grupos, pois, muitos dos alunos indígenas apresentam dificuldades na oratória no momento da comunicação de apresentar o trabalho, as vezes são nesses pequenos detalhes que o professor não consegue perceber as características do seu aluno, muitos não levam em consideração as dificuldades apresentadas por esses alunos.

Em locais públicos: Agência Bancárias, lojas e Comércio muitos apresentam dificuldades de se comunicar sendo o principal motivo a falta de compreensão das duas partes. Como não tem tradutores especializados em língua nativa nesses ambientes públicos, tudo fica complicado. Muitos, por não saberem se comunicar acabam sendo alvos fáceis de pessoas com mau-caráter que se aproveitam da tal situação.

Por esse motivo que é muito importante os indígenas terem uma educação diversificada com aprendizagem voltada na língua portuguesa com intuito de favorecê-los com conhecimentos e diálogo mais eficaz. Porém, isso não é única questão a ser citada nesse trabalho, a preocupação das perdas culturais e com a decadência de identidade que vem deixando preocupados os líderes das comunidades indígenas que estão exigindo dos docentes indígenas o ensino na língua materna com os conteúdos que tratam as realidades da aldeia.

Em cada comunidade indígena tem aproximadamente uma escola e uma delas situa-se na Comunidade de Ponta Alegre sendo a maior localizada a margem direita do Rio Andirá/Marau no Município de Barreirinha. Segundo Teixeira (2011, p.103):

Na região do Andirá (Barreirinha-AM) lecionam cerca de 100 professores para um total de 2.077 (dois mil e setenta e sete) alunos matriculados em 2011. A maioria destes alunos frequenta o Ensino Fundamental I, 1.698 alunos, na pré-escola eram 300 alunos e na creche foram matriculados 79 alunos.

Atualmente o número conseqüentemente tenha aumentado. Por essa questão os tuxauas juntam parcerias com os governantes solicitando estrutura educacional na aldeia com intuito de evitar as emigrações indígenas para as cidades e assim, fortalecer e assegurar a identidade cultural que está se perdendo.

CAPÍTULO II - AS FORMAÇÕES DE PROFESSORES SATERÉ BILÍNGUES (PROJETO PIRA-YAWARA)

Com a falta de professores indígenas bilíngue na escola da aldeia os líderes e comunitários perceberam que havia a necessidade de acontecer uma capacitação com urgência voltada somente para professores indígenas. No projeto formação continuada para Professores indígenas com essa perspectiva surgiu o projeto **PIRA-YAWARA** da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC-AM).

Esse Projeto foi um programa para formar Professores indígenas no Amazonas. Seu desígnio principal é garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, de qualidade e que responda aos anseios desses povos (SEDUC, 2014). Desde 1997 vem sendo desenvolvido em 19 Municípios ministrando a formação de nível Fundamental na modalidade normal, aos Professores indígenas sem a tal formação á pedidos dos indígenas.

“O curso de formação assegura condições à população indígena acesso escolar e promoção do ensino básico conforme a legislação federal. As aulas foram ministradas no Centro de Treinamento Javari, região do Rio Andirá, e se estenderam até o mês de Março de 2016 (Repórter Parintins, 2016)”.

Mais tarde o Projeto recebeu o nome de *PORANTIN*⁷. As aulas referentes ao Projeto Porantin tinha lugar na comunidade Vila Nova II, situada no baixo rio Marau, Município de Maués, na comunidade Aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá e no Centro de Treinamento Javari no Município de Barreirinha.

A realização do projeto na comunidade foi aprovado por meio de grandes assembleia com liderança de cada comunidade indígena. Durante a reunião acontecia uma espécie de acordo entre os mesmos, assim, era escolhido no qual comunidade ia ser realizado o projeto. Com o passar dos anos passou a surgir conflitos e disputas entre os Tuxauas ocasionando brigas e a não realização das aulas nas aldeias. Tornando-se uma espécie de luta política.

Na comunidade, embora muitos professores indígenas lecionassem para outros índios, muitos se depararam com a realidade de que ainda havia necessidade de Professores com experiência na formação para o campo da educação escolar indígenas. Dessa forma, percebeu-se a necessidade da exigência de investimento

⁷ PORANTIN o remo sagrado onde está registrada a história mística da origem do povo Sateré-Mawé.

público, de uma Política de Formação de Professores Indígenas, na perspectiva intercultural com ênfase a proporcionar uma formação mais ampla a fim de desenvolver os saberes do povo Sateré-Mawé.

A conquista do Projeto Pira-Yawara para o Município de Barreirinha foi uma luta que contou com participação da liderança Sateré-Mawé tendo a participação do Messias-Sateré que mais tarde se tornou Vereador e Prefeito de Barreirinha.

Essa capacitação proporcionou a autonomia de muitos Professores Indígenas Sateré-Mawé, pois, ao longo de sua formação puderam realizar muitas aprendizagens com os Professores não-índios, principalmente em áreas de pesquisas Científicas. Alguns tiveram o privilégio de desenvolver pesquisas juntamente com os Professores pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM (SEDUC, 2014).

Essa formação despertou nos professores uma nova concepção de mundo, a autonomia de se reconhecer como pesquisador da sua própria história deixou de ser apenas o sujeito da pesquisa, mas autores de suas próprias pesquisas sempre levando em conta o acervo cultural da sua identidade. Eles perceberam o quanto foi significativo fazer a troca de conhecimentos, do mesmo modo que os Professores não índios puderam conhecer o meio social e cultural dos Sateré, conseqüentemente da mesma forma os alunos/professores indígenas.

A última etapa do Projeto terminou com aproximadamente mais de 68 Professores indígenas formados em Março de 2016. Segundo a matéria publicada na Página da Baeturismo (2016) a formatura da turma aconteceu no dia 12 de Março no Ginásio Manoel Caetano Batista da Escola Municipal Hilma Dutra em Barreirinha.

Também existem alguns alunos indígenas que colaram grau pelas Universidades UEA e UFAM como: Licenciatura em Pedagogia, História e Letras e estão lecionando na área indígena.

O Pira-Yawara ultimamente vem se ampliando, tendo 9 (nove) Técnicos trabalhando no projeto que atualmente atende 13 etnias, entre elas Mura, Munduruku, Sateré-Mawé, Apurinã, Tora, Matis, Marubo, Mayoruna, Kanamari, kulina e Ticuna. Só da etnia Sateré-Mawé, nos últimos dez anos foram formados 547 professores. Esses educadores são responsáveis pela aplicação nos ensinos Fundamental e Médio nas comunidades indígenas (SEDUC, 2014).

Porém, isso não é o suficiente, pois, há comunidade que não possuem Professores devido à comunidade ser muito longe ou pelo fato de professor não ser bilíngue, principalmente professores da comunidade de Ponta Alegre.

Em muitas comunidades principalmente as mais distante da cidade, os indígenas não sabem falar o português claramente. Com isso, as lideranças solicitam na secretaria de educação professores capacitados e de preferência bilíngues. Assim, percebemos que para cada comunidade há uma necessidade. Enquanto, existem comunidades que querem que os professores ensinem a língua portuguesa, e outros que percebem a necessidade do ensino da língua Nativa, nesse sentido a melhor metodologia é trabalhar articulando as duas linguagens.

Com todos esses acontecimentos acreditamos que o povo indígena Sateré-Mawé possam gozar dos direitos que lhe são de direito. Construir uma sociedade mais eficaz no acervo cultural e social, onde a educação venha ser uma ponte que permita chegar a novos conhecimento, onde o Multiculturalismo sempre possa ganhar força contra as ideia eurocêntricas.

“Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas” (MOREIRA & CANDAU, 2008. p. 7).

O multiculturalismo apresentado por Moreira e Candau vem fortalecer ainda mais o nosso diálogo, pois, das inúmeras formas culturais que o Brasil apresenta nos dias atuais, além, de existir muitas discriminações, acredita-se que através do respeito ainda é possível conviver com as mais diversas diferenças Sociais, portanto, cabe a cada um de nós como professores em formação saber o método certo a ser utilizado nas práticas desenvolvidas.

Em relação às práticas e métodos utilizados no ensino do sujeito/aluno iremos recorreremos ao RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas) com base nesse documento procuramos conhecer o método educacional desenvolvida na escola indígena, em particular da Aldeia de Ponta Alegre.

2.1 - A Importância do RCNEI na Escola Indígena

O RCNEI é um documento que junta à série e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) feito pelo MEC. A sua elaboração surge em decorrência da LDBEN que estabelece objetivamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, pelo respeito à diversidade cultural e a língua Materna e pela interculturalidade.

Constitui-se em um marco histórico, constituídos de conteúdos de caráter geral e abrangente. Neles podemos encontrar questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos.

Por outra questão a elaboração deste Referencial primou por respeitar a participação de educadores índio e não-índios, legitimando ideias e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas junto com seus assessores como parte de uma política pública para educação escolar indígena. O RCNEI, assim, pretende cumprir as difíceis tarefas de apresentar em primeira mão no país as ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no ensino Fundamental.

Portanto, o objetivo deste documento é oferecer subsídios e orientações para elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando a construção e produção de Materiais didáticos e para formação de professores indígenas visando sua função formativa e não normativa.

No entanto, esse documento não é algo com conteúdo dogmático como afirma a Secretaria de Educação Fundamental:

“A construção do RCNEI, não se esgota com a publicação deste documento, ao contrário, deve ser reconstruída no dia a dia de sua escola, nas experiências concretas onde cada professor e sua comunidade são atores do seu projeto de escola e de vida” (Secretaria de Educação Fundamental. p.17,1998).

Tal documento não é algo único e acabado, as metodologias apresentadas nele não são as únicas que podem ser trabalhadas, pelo contrário, a sua reelaboração acontecerá conforme às necessidades de cada escola e comunidade.

2.2 - A Presença do RCNEI na Escola Indígena

O Referencial Curricular Nacional das escolas Indígenas surge na forma de guiar as visões e as práticas dos Professores indígenas no desenvolvimento do ensino aprendizagem dos alunos. Se atualmente existem leis favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, singular e de boa qualidade para as sociedades indígenas, isso na teoria.

Porém, na Prática sabemos que existem fatores (conflitos e contradições) que de imediato precisam ser suprimidas. Dessa forma, o presente documento foi elaborado no intuito de minimizar o contexto entre o “discurso bonito” das práticas e de determinadas ações apresentada em sala de aula da escola Indígena.

Tal prática percebe-se que ocorre com os Professores das comunidades indígenas, principalmente das aldeias que não costumam mais falar na língua Nativa apresentando preocupação constante em relação ao meio de resgatar a sua linguagem própria. Por isso, muitos deles percebem a necessidade e a importância da presença desse documento nas escolas, pois, assim, com o currículo mais próximo de suas realidades fica mais favorável e condizente de a suprir as demandas de seu povo.

Outro fator interessante citar nesse texto são as reivindicações para substituir os antigos modelos de educação que ao longo dos anos vem sendo desenvolvida que nunca favoreceu ao interesse tanto Político quanto às Pedagogia de suas culturas.

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é a alma desse trabalho. Pois a partir dela que se desenvolveu a pesquisa. Desta forma, a fim de fazer o trabalho, descrevemos detalhadamente os procedimentos Metodológicos.

Em uma viagem a área indígena contextualizamos as vivências registrada naquele local. Encontramos o objeto da pesquisa, ou seja, os professores indígenas da Escola Municipal “Rosa Cabral”. Junto com os professores apresentamos todas as especificidades da pesquisa e a importância do estudo de campo, pois optamos pela pesquisa qualitativa fazendo o uso do tipo etnográfico, pois nos proporcionou compreender, observar e descrever as práticas dos professores indígenas na sala de aula. Com esse intuito que queremos apresentar o caminho realizado pelo pesquisador e a convivência com os professores mais precisamente com a prática Docente indígena.

3.1 - A pesquisa Qualitativa como procedimento para conhecer as práticas do professor Indígena no contexto da sala de aula

O local escolhido da pesquisa foi a escola Municipal Professora Rosa Cabral localizada na área indígena Andirá/Marau no Município de Barreirinha onde o pesquisador e os docentes indígenas trocaram experiências num processo de interação contínua. Por essa questão optou-se pela abordagem qualitativa, pois, nos proporcionou a melhor forma de interpretar as relações e as ações do objeto pesquisado, possibilitando uma descrição do ponto principal da problemática da pesquisa, ou seja, daquilo que se pretende conhecer.

Com a pesquisa qualitativa também é possível compreender as práticas do Professor, pois, é um processo dinâmico para entender a realidade da escola indígena. Outra questão trata-se do ambiente natural como fonte direta de dados ao pesquisador. Assim, a metodologia de pesquisa com os docentes indígenas apresenta-se e constrói-se a partir da perspectiva qualitativa, por se tratar de um determinado grupo social são agentes ativos que apresentam costumes e cultura própria desta maneira chama-se atenção do pesquisador a escolha dos procedimentos principalmente a que valoriza a flexibilidade caso ocorra alguma manifestações imprevisíveis.

Ao afirmar o Professor indígena, como objeto da nossa pesquisa enfatizamos como agentes ou vice versa na medida em que dialogamos e interagimos na construção dos dados. Apesar de muitos sustentarem a visão estereotipada a respeito do índio, principalmente na educação, neste trabalho pretendemos conhecer a sua prática, na maneira formal e informal a partir de suas próprias representações/aplicações. Por outro lado, queremos com esse trabalho a possibilidade de conhecer, participar, de estabelecer uma relação direta e ativa entre o pesquisador e o objeto, não gerar conflitos entre conhecimentos científicos ou informal, mas criar uma harmonia na convivência do dia-a-dia da sala de aula no sentido de conhecer ao que fazem (educar). Neste contexto, a pesquisa busca (re)significar às práticas educacionais do professor indígena na escola Municipal “Rosa Cabral” na aldeia de Ponta Alegre.

É nessa concepção do diálogo que valorizamos a abordagem etnográfica, de observação direta e que nos permiti compreender a realidade do lugar pesquisado apesar de suas múltiplas faces.

3.2 - A Etnografia: Possibilidade de compreender o mundo do professor indígena

Ao nos introduzirmos no espaço-escola e observarmos o docente no seu mundo e compreender as suas relações que acontecem entre ele e os demais envolvidos no processo do espaço observado. Aceitando da pesquisa qualitativa, optamos também do outro método que nos possibilita melhor compreensão do objeto pesquisado. Na pesquisa, usamos o método etnográfico, pelo fato de registrar o modo de vida de outro sujeito, valorizando a visão de mundo e a maneira que apresenta sua cultura. Assim a pesquisa não procura mostrar somente o conhecimento do sujeito da pesquisa, mas dispõe-se apresentar como foi possível conhecer por meio da explicação e compreensão a maneira pelo qual outro grupo social constrói a própria história seja por meio das atuações como docente, vivências ou pelo aspecto cultural onde os indígenas aprendem, interpretam criam e recriam o seu espaço.

Seguindo na concepção de Delgado & Muller (2005, p. 168):

A etnografia visa compreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é,

portanto plural nas suas manifestações, imprevisíveis e ambígua nos seus significados. [...] nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos: como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estrutura o mundo no qual vivem.

Com isso, entendemos a importância da etnografia como método de investigação interpretativa que consiste no processo de construção por meio do contexto e desta forma torna-se mais informativo e assim, que a etnografia se tornou eficaz na pesquisa no sentido que o pesquisador insere-se no contexto do Professor indígena.

No entanto, para que a tal pesquisa fosse realizada com satisfação, foi necessário sair do comodismo da cidade e viajar para assim fazer o contato direto com o objeto da pesquisa. Para conquista de confiança foi necessário apresentação formal na reunião com os todos os agentes da instituição e com documento emitido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) entregue a gestora.

Este processo foi necessário para assim convencê-los a aceitar e convidá-los a fazer parte do estudo. Assim, foi determinante para o êxito do estudo etnográfico como construção dados com os docentes indígenas.

O presente estudo realizado chama atenção para seguinte questão. Que o processo de educar do sujeito indígena não é apresentada apenas no espaço formal, ou seja, fundida somente na escola, mas de maneira informal, assim, é possível compreender a construção da identidade e fortalecimento cultural. Dessa forma iniciaremos o nosso diálogo na construção do conhecimento...

3.3 - O Começo da Interação: Os primeiros contatos

Surge o interesse em realizar a pesquisa junto aos professores indígenas na aldeia de Ponta Alegre no intuito de (Re)significar os métodos educativos aplicada no ensino aprendizagem das crianças Sateré-Mawé. Por haver a necessidade de uma Metodologia eficaz comprometida com a realidade da comunidade.

O início do contato com os educadores aconteceu por meio de uma reunião e pela conversa informal realizada no diferente espaço da escola. A primeira pessoa a receber-nos foi à gestora, primeiro impacto por parte da mesma pensava que estava lá ao pedido do Prefeito.

Houve essa reação de desconfiança por parte da Gestora da escola devido ter ocorrido uma desavença entre os mesmos no dia da comemoração do dia do índio (19 de Abril). Onde o Secretário de Educação fez muitas reclamações em relação a Gestão e Coordenação Pedagógica. Assim, pensavam que estava lá pra “vigiá-los” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Após, apresentar o encaminhamento da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e explicar que era apenas um acadêmico que estava ali para realizar a pesquisa com os professores, percebi no rosto da gestora uma expressão mais tranquila e confiante.

Terminada a conversa com a gestora e ter falado que gostaria de conversar com os professores e informá-los a respeito da minha presença na escola fui convidado a participar da reunião onde aconteceu a oportunidade de apresentar o meu tema e objetivo de trabalho que seria desenvolvido.



Figura 1: Reunião com os Professores e Comunitários

Fonte: Arquivo Pessoa, 2018.

Comecei falando das motivações que estimulou a pesquisa com os Professores da Área Indígena em particular da Escola Rosa Cabral na comunidade de Ponta Alegre. Em seguida, falei do objetivo, método que seria utilizados para a pesquisa e de que forma aconteceria. Ressaltei da importância do ensino da Língua Materna e todos outros aspectos como conteúdo necessário para cultura do Povo Sateré-Mawé. Expliquei que os encontros aconteceria de forma aleatória, a formulação dos dados aconteceria por meio de elementos como: observação Participante, o diálogo seria gravados ou descritivos, fotografia e qualquer outra forma de registrar as ações manifestada. Assim, como pesquisador apresentei o documento (encaminhamento para realizar a pesquisa) emitido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pude perceber a confiança dos mesmos criando um ambiente favorável (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Entre os Professores pode encontrar meus antigos educadores que participaram na construção do meu conhecimento então esse trabalho pode me proporcionar uma retrospectiva da vida como aluno naquela escola. No mesmo instante a fala de alguns educadores chamou atenção, quando disseram:

“Fico feliz por você ter escolhido a nossa escola como espaço para realizar a sua pesquisa, te parablenizo e que tudo possa ocorrer conforme planejado e sucesso na sua caminhada” **(AKURI, 36 anos)**

“Antes de tudo Parabéns! Que faça um bom trabalho” **(AWYATO, 28 anos)**

“Creio que o seu tema é muito bom, pois trata da questão das práticas executadas na sala de aula por nós educadores. Não querendo te desanimar mais aqui na escola existe poucos professores que são falantes da língua Materna. Então te recomendaria você fazer nesse teu trabalho uma espécie de resignificação das Metodologias do Professores indígenas” **(YPARA, 40 anos)**

Depois de todas essas manifestações e recomendações. Ponho-me a falar como pesquisador, o intuito de estar aqui e poder contar com o apoio de todos visto que a educação na comunidade é desenvolvida por educadores e com os alunos indígenas despertou a curiosidade de conhecer a metodologia no ensino aprendizagem das mesmas. Pôr a maioria ter a formação no Projeto Pira-Yawara dessa forma desde já o agradecimento pela participação dos que contribuirão direta ou indiretamente na realização do trabalho. Deu-se assim, por encerrado a conversa com os educadores indígenas.

Depois de toda apresentação, pude retornar na outra semana por motivo que os alunos da escola foram convidados a participar do campeonato em Barreirinha com isso não houve aula durante uma semana.

Passados alguns dias, retornamos a escola. Fui na sala da Coordenação Pedagógica me informar a respeito do horário dos Professores, pois, na escola funcionava do Município e Estado.

Como já havia acontecido as apresentações com os Professores, já estavam ciente da minha presença na escola e na sala de aula. E assim, foi acontecendo as interações.

3.4 - Sujeitos da Pesquisa.

Depois dos diálogos com todos os agentes da escola, escolhemos para sujeitos da pesquisa – A gestora e Coordenadora Pedagógica e 5 Professores que lecionavam em dois turnos cada. As salas funcionavam de forma interdisciplinar da Rede Pública com o nível do 1º ao 5º ano do Fundamental e o EJA era atividade do Município do 7º ao 2º ano de Ensino Médio pelo Estado.

No período de um mês, vivenciando e conhecendo as formas educacionais aplicadas pelos Professores indígenas. Claro que nos primeiros dias houve inseguranças, timidez, mas com o tempo estabelecemos boa interação e convivência como estar escrito no diário de Campo:

Logo de início quando os Professores entravam na sala apresentavam um comportamento de insegurança e timidez. Com o tempo, já era inserido participando das atividades e apresentava para mim os conteúdos que iria trabalhar naquele dia com os alunos. Acompanhado de brincadeiras e sorrisos. Com isso pode perceber que já fazia parte do contexto da sala de aula e as relações já acontecia (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Durante a convivência na escola, pode perceber que nem todos os Professores poderiam fazer parte da pesquisa por não apresentar dados necessários para o Trabalho. Por essa questão foi necessário selecionar os que seriam diretamente observados, sem deixar os outros educadores de lado, mas tornando-se sujeitos secundários da pesquisa.

Terminada toda a formalidade, procuramos organizar os elementos utilizados para registrar o processo da pesquisa com objetivo de comprovar as informações e conseguir os dados, utilizou-se como técnicas a observação Participante.

Observação Participante segundo Bogdan e Taylor (1975) “definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática”. Além de proporcionar melhor compreensão dos fatos no momento da descrição. O processo da construção dos dados se desenvolveu a partir do contato direto com os Professores Indígenas. Utilizamos da entrevista semiestruturada, com perguntas seguindo uma determinada ordem, prevendo as necessidades ou melhor dizendo entrevista de caráter flexivo de maneira que proporcionasse melhor compreensão do entrevistado.

Para melhor coletarmos os dados utilizamos os instrumentos diário de campo, gravação de áudio e fotografia, pois, segundo Graue e Walsh (2003, p. 149) descreve “instrumentos são: coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática quer da medição quer da narrativa”. Onde os mesmos autores descrevem que o Diário de campo inicia com registro de dados elaborados, a partir das informações apresentada durante o processo da pesquisa, ou seja, começa do rascunho depois faz uma descrição narrativa que vai além destas notas iniciais. E foi assim que foram feitas as anotações durante a convivências com os Professores na sala de aula.

Em relação as gravações, sem dúvida é um dos instrumento de elaborar dados mais formulado na pesquisa. Por que através do gravador de voz, foi registrada as expressões orais, a tonalidade da voz, além de possibilitar total atenção das informações coletadas.

As fotografias registram momentos que os olhos do pesquisador não conseguem captar, principalmente no momento da pesquisa. Além de ser usada nas mais diversas área da pesquisa, além de ser usada como recurso de fonte documental.

3.5 - Ética na Pesquisa e Nomenclatura dos Sujeitos

No desenvolvimento da pesquisa, muitos outros problemas éticos foram apresentados em relação dos nomes próprios dos Professores participante da pesquisa. Entre e conversa e outras entramos no acordo de substituir os nomes pessoais para os nomes de animais escritas na língua Materna. Embora muitos teóricos questionam sobre a utilização dos nomes verdadeiro mesmo com a permissão, não é permitido explicitar as informações do sujeito pesquisado por questões éticas.

Assim, preservamos as idades e formação Profissional dos Professores e atribuímos nomes fictícios de animais conhecidos pelo mesmos. Aos animais escolhidos para identificar os perspectivistas educadores cito: Awyató⁸, akuri⁹, ypara¹⁰, mo'i-wato¹¹, wewori¹² e Mo'rekuatjeigtap¹³.

⁸ AWYATÓ significa onça.

⁹ AKURI significa cutia.

¹⁰ YPARA significa macaco da noite.

¹¹ MO'I-WATO significa cobra-Grande.

¹² Wewori significa jabuti.

Todo esse processo de construção aconteceu sempre com a colaboração dos professores, da comunidade escolar e da comunidade em geral, pois vivenciamos profundamente as características da educação escolar indígena, principalmente a dimensão comunitária.

3.6 - Campo de Pesquisa:

3.6.1 - Comunidade Indígena de Ponta Alegre.

O presente trabalho não se preocupou em apenas conhecer as práticas educacionais ou o sujeito da pesquisa. Mais todo o meio que o mesmo estar inserido. Desta forma por se tratar de um grupo social tradicional se faz necessário contextualizar a comunidade e a sua organização social. Daí a importância do estudo etnográfico.



Figura 3: comunidade Indígena de Ponta Alegre

Fonte: foto de Danilo, 2018.

O acesso á comunidade acontece por meio de grandes e pequenas embarcações que são muitos utilizados pelos indígenas Sateré quando vão as cidades. As viagens levam de 4 a 6 horas entre as cidades de Barreirinha e Parintins. Sendo que a primeira é a mais visitada, por haver muitas famílias indígenas nessa localidade. Por Barreirinha ser a cidade mais próxima muitos pais indígenas levam seus filhos para estudarem, com isso já concentra-se um número bem elaborado de indígenas na cidade, a maioria já possui casa própria (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A comunidade é a uma das maiores das aldeias localizada na Área indígena com aproximadamente segundo Teixeira (2002 e 2003, p. 3) nos mostra:

¹³ MO'REKUATJEIGTAP significa gestora.

No Rio Andirá estão localizados 49 aldeias, habitadas por 3 795 índios. Nesta região, as maiores aldeias são: Ponta Alegre (397 hab.), Simão I (287 hab.), Molongotuba (281 hab.), Vila Nova (270 hab.), Castanhal (185 hab.), Conceição (144 hab.), Araticum Novo (148hab.), Fortaleza (121 hab.), Umirituba (136 hab.) e Nova América (105 hab.). As outras 39 comunidades da região são habitadas, cada uma, por menos de 100 indivíduos, sendo algumas formadas apenas por famílias elementares, como Ponto Alto, São Miguel, Boa Vista e Itaubal. São João, Jatuatuba I, Limoal, São Gabriel, São Marcos, São Sebastião do Arco e Ipiranga, com menos de 20 habitantes.

Sendo que no dia atual já tenha aumentado o número de famílias morando na comunidade. Suas ruas a maior parte tudo em concreto possui a maior escola da rede Municipal que atende vários alunos de outras comunidades.

A comunidade já possui aspectos sociais urbanizada com água encanada e recentemente foi contemplada com a chegada da Energia Elétrica (Luz para todos).

No contexto da especificidade do campo de pesquisa se faz necessário apresentarmos a questão da organização social, do processo cultural da Religião e da Economia.

3.6.2 - Organização Social

A organização social se estrutura-se:

3.6.2.1 - Tradição: Sistema de Parentesco.

A tradição, as normas e o parentesco são bem definidos. O indivíduo pertence ao clã da própria família. Cada grupo recebe um nome relacionado a animais ou vegetais como: gavião, cutia, cobra ou guaraná, açai, etc.

Por tradição, ao nascer, o indígena pertence ao clã do pai, podendo casar somente com pessoa de diferente clã. As normas e padrões, regulamentada pela tradição, são definidos pelo comportamento e sistema de vida doméstica e tribal.

3.6.2.2 - O Tuxaua

É a autoridade que garante a estrutura tribal, as narrações orais, ritos e mitos o funcionamento social e religioso. O bem-estar ou não de uma comunidade indígena depende, em certa forma, da capacidade diretiva do Tuxaua.

3.6.2.3 - Tuxaua Geral

Além de possuir autoridade de coordenação interna entre os tuxauas de várias aldeias, é o representante oficial da tribo na relação com as autoridades e civilizações dos brancos *KARAIUAIN*.

Durante a minha pesquisa na comunidade pude vivenciar e participar do momento mais importante para o Povo Sateré-Mawé. Onde no dia 16 de Maio de 2018 na tarde de sábado no barracão da comunidade aconteceu a sucessão do novo Tuxaua Geral.



Figura 4: À “esquerda” o mais velho dos Tuxauas e à “direita” o atual Tuxaua Geral.
Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.

A sucessão aconteceu com a presença de todos os Tuxauas das comunidades Indígenas, entre os convidados se fez presente o ex-prefeito Messias Sateré, a filha do Lindolfo Monte verde entre outras autoridades e comunitários como mostra a foto abaixo.



Figura 5: O atual Tuxaua Geral e a liderança da Comunidade de Ponta Alegre.
Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.

Com esse acontecimento o Povo Sateré ganha o mais novo representante da nação indígena do Andirá e o fortalecimento para alcançar novas conquistas e assim faça prevalecer a resistência de um povo que tanto luta pelos seus direitos.

3.6.2.4 - Pajé

Apesar de existir na comunidade um mini-hospital muitos ainda procuram nos pajés a “solução” para as doenças entre outras questões. Segundo Uggé (1993, p. 17) afirma:

Interprete dos fenômenos que na vida tribal são relacionados com doenças físicas e morte dos indivíduos do grupo. Fenômenos naturais, seca, tempestades, etc. No entanto, o nível de credibilidade e aceitação do pajé por parte do povo depende dos resultados positivos, habilidade para enfrentar e solucionar problemas.

Dessa forma o papel do Pajé na comunidade depende das soluções que ele encontra, se caso ele não consiga sua imagem fica manchada diante da comunidade e poucos passam a procurá-lo.

3.6.2.5 - Cultura

O acervo cultural dos Sateré-Mawé estar no ritual da Tucandeira. Onde narra os índios mais velhos, celebra a passagem do jovem indígena à vida adulta. Assim como o artesanato e o cultivo do guaraná.

Da fruta do guaraná depois de passar de todo o processo (torrar e pilar) formam uma espécie de “pão” que passa um determinado tempo aquecendo até ficar bem sólido, depois é ralado e servido em forma de bebida bastante consumido pelos Sateré.

A bebida é servida aos visitantes como boas-vindas. O artesanato com o tempo foi uma das atividades tanto como forma econômica quanto como estética (utilizada como acessório para enfeitar o corpo).

3.6.2.6 - Religião

Primitiva no sentido de ainda aderirem suas crenças nos seres Místicos como faziam os antigos. Cristã, atualmente na comunidade além do Catolicismo ser bastante presente há também a presença do Protestantismo.

3.6.2.7 - Economia

Por se tratar de uma sociedade tradicional procuram o sustento físico e ambiental do grupo nos elementos da natureza encontrados na mata e rios. Enquanto alguns produtos se acham ao natural, outros exigem lavouras e transformação, ou seja, na Agricultura, a roça, na fabricação da farinha (tapioca, tucupi) bananas e guaraná assim como os produtos do mato (cipó, castanha, madeiras e etc.) ou auxílios (aposentadoria e bolsa família).

Durante o estudo e o diálogo com os sujeitos na pesquisa envolvendo a comunidade sugeriram algumas categorias que se apresentaram para análise:

- 1) Qual é a educação feita na aldeia?
- 2) A formação que recebemos como professores nos propiciam a atuar em toda e qualquer escolar?
- 3) O que deve ser ensinado?

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para apresentarmos os resultados das discussões que emergiram ao estudarmos a educação escolar indígena se faz necessário apresentá-las em três tópicos devidamente articuladas. Foi assim que sistematizamos.

4.1 - Da Educação para Índio à Educação Escolar Indígena

Os critérios que usamos para a análise e discussão das categorias se basearam nas vozes dos diversos interlocutores para daí entendermos como na concretude das relações sociais se manifestam a veracidade da mesma. Assim, iniciamos ouvindo os relatos dos participantes da pesquisa.

Tenho formação em Licenciatura em Letras UEA, Graduada em Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena UEA e formação em Gestão e Coordenação. Estou com segundo ano de Gestão (2 anos seguidos). Tenho 20 anos trabalhando como Professora na cidade de Barreirinha e aqui. *(Disse também, que não há um currículo oficial a seguir)*. Os próprios professores planejam conforme o tema da suas aulas levando em consideração a realidade da comunidade, isso na rede Municipal **(MO'REKUATJEIGTAP, 34 anos)**.

Muitos teóricos apresentam esses dados existentes em diversas comunidades quando os pais tiveram que ir com seus filhos em busca de escolas na cidade.

Concordamos com Pérez (2007, p. 235) quando diz “depois que estudam, já não querem mais voltar para a comunidade, vão para fora, para as cidades. [...] esta atitude caminha em duas direções contrárias: desadaptação à vida comunitária e adaptação à vida “civilizada”. Como percebemos nessa escola já existem professores com titulação superior. Que embora sendo indígena tiveram a sua formação na escola não indígena.

Faz-se necessário observarmos que eles atuam com estudantes do 1º ao 5º ano. Por isso, mesmo tendo recebido essa formação não indígena elas já compreendem a importância do foco voltada pra realidade construindo um processo educativo concreto dialogando com diferentes metodologias ainda que não registrando como conhecimento próprio.

Outra narrativa que confirma a existência da prática da educação para índio se manifesta na continuidade da voz da mesma gestora quando relata:

Já na rede Estadual possuímos conteúdos próprios das disciplinas a serem aplicadas. Hoje a escola está com 392 alunos matriculados no total. Sendo que entre esses alunos a maioria são de outras comunidades como Boa Vista, Nova Sateré, Vila Miquiles, Boa Fé, Simão, Araticum totalizando 6 Comunidades. *(Muitas vezes por trabalhar nas duas redes a gestora apresenta os dados no geral)* **(MO'REKUATJEIGTAP, 34 anos)**.

Percebemos na narrativa da gestora a diferença da ação ao considerarmos a funcionalidade da escola considerando o nível da atuação que é do 6º ano ao 2º do Ensino Médio. Apresenta-se com uma rigidez na matriz curricular. E com essas palavras a Gestora conclui sua fala em relação ao seu trabalho realizado na escola, isto apresenta no seu relato fatores que interferem no desenvolvimento escolar, como a falta de Políticas públicas que levem em consideração a qualidade e melhoria da educação. Ao encerrar o diálogo com a gestora como já estava no horário da saída retornamos no outro dia para continuarmos a conversa com os outros sujeitos da pesquisa.

No dia seguinte encontramos com os professores para conversarmos sobre a categoria ora analisada. Daí surge o relato:

Sou formada em Pedagogia Intercultural indígena, no Projeto Pira-yawara e concursada. No momento trabalho de manhã pela Prefeitura com a turma do 3º ano do Fundamental e a Tarde pelo Estado com a turma do 6º e 7º ano. Não sou falante ativo da língua materna, mas escrevo e compreendo um pouco, sempre que surge dúvidas em alguma palavra me dirijo ao professor que sabe falar. Mas a gente perde com isso por que existem professores daqui da Ponta Alegre que já não são falantes do Sateré, não praticam o ritual da tucandeira, a cultura em si. Até questionei um dia desses quando éramos poucos, apenas 5, professores e as coisas andavam bem. As coisas eram mais organizadas, falei na frente dos colegas mesmo. Por que nós nos empenhávamos, um fazia isso, outro fazia aquilo. Todos faziam todos se ajudavam. Vamos. Hoje já não tá existindo isso, já tá existindo muito individualismo, não existe mais aquela coletividade, entendeu? Antes não era assim. Hoje a política partidária é um desgaste na educação e principalmente na nossa escola **(YPARA, 40 anos)**.

Ao ouvirmos o relato da professora somos levados a concordar com Pereira Macuxi (2002) quando afirma “a escola indígena tem que estar referenciada no Território, na Língua, na cultura, se não ela não tem sentido, não nos ajuda em nada. A ideia de fundo da educação escolar indígena é a da construção da autonomia”. Com essa perspectiva de pensamento e considerando principalmente, as notas características da educação escolar indígenas é que finalizamos a primeira dimensão da categoria ora analisada.

Dando continuidade a explicitação da segunda parte da primeira categoria, ou seja, à **educação escolar indígena** encontramos entre os pesquisados manifestações delas. Algumas vezes elas não se apresentam de forma clara, consciente, mas são praticadas. Foi assim que ouvimos de um dos participantes relatando a relação plano-cultura-comunidade notas existentes na educação escolar indígenas:

A nossa escola têm o plano de ação. O plano de ação é composta dessas atividades como a festa de São João Batista (padroeiro da Comunidade), a Feira Cultural - ação pedagógica de amostra de acervo cultural dos Sateré-Mawé representado pelo artesanato, culinária, paneiro, tipiti, o ritual da Tucandeira e etc. Desenvolvida pelos professores quando têm, datas comemorativas como o dia das Mães, dos pais e o dia do Índio. Tudo isso agente segue de acordo com o plano de ação. É porque o nosso calendário é diferenciado, a educação escolar indígena ela é diferenciada né? Então nós temos um calendário que seguimos e respeitamos pra não haver conflitos na Comunidade, assim, a gente tem que aderir essas datas que fazem parte da vida da comunidade **(AWYATÓ, 24 anos)**.

Diante do relato da Coordenadora percebemos que a escola pratica ainda que de modo acanhado a exigência de constituição do ser educação escolar indígena. É no espaço escolar que o sujeito indígena consolida a sua autonomia e alteridade fortalecendo a sua identidade para reconstruir um projeto sociocultural para o seu povo. Tal ensinamento construído na escola indígena nos dá o sentimento de ser índio, destruindo a ideia preconceituosa construída pela sociedade envolvente (BERNARDI E CALDEIRA, 2011).

No decorrer do encontro outro tema que surgiu de forma significativa dentro do contexto escola indígena foi a língua que é elemento constitutivo da identidade cultural.

Assim, emerge na voz da professora:

Falei pra um colega quando ele falou assim. Ah, mais a língua materna tem que vim lá de casa. Sim! Quando a família ainda é falante do Sateré. E quando não é? [...]. Eu penso assim: existe uma diferença entre Educação Indígena que é tudo aquilo que aprendemos junto a família, e a Educação escolar indígena que é a formalização da nossa cultura em diálogo com a cultura do não índio. Já não tendo essa educação, então vamos ensinar na escola. Por isso que dizem que o Professor pra trabalhar na área indígena tem que ser bilíngue, infelizmente só estar no papel **(YPARA, 40, anos)**.

Com a questão apresentada na fala da Professora Indígena percebemos que a educação escolar indígena está sendo desenvolvida de forma não articulada. Com professores que não são falantes da língua. Como a língua é um elemento de

grande importância para a transmissão e manutenção da cultura esses estudantes não colhem os resultados da construção do seu próprio conhecimento. É importante que os signos linguísticos sejam referenciados na construção do próprio saber principalmente das crianças considerando ser o Sateré-Mawé a língua Materna.

Desta forma as questões de natureza linguística sempre estão a serviço da valorização cultural, principalmente quando se considera as relações Inter étnicas, manifesta o valor na identidade, o significado da educação em circunstâncias pluriculturais. Assim, a escola se apresenta como meio de assimilação e manutenção de poder sobre um determinado grupo social como também, de preservação e resistência (SEKI, 1993, p. 108).

Percebemos que a educação que está acontecendo na aldeia vive uma luta intensa entre a forma que deveria acontecer e o que está acontecendo, mas mesmo diante desses dilemas vemos o desejo dos professores fazerem diferentes.

4.2 - A Formação Profissional dos Professores Sateré-Mawé e o Diálogo com a Tradição

Durante a conversa com os professores percebemos o desejo de uma busca de atualização de seus conhecimentos, de melhoria de qualidade de compreensão da realidade, embora ainda marcadamente cidadina, mas eles sabem que os recursos das novas tecnologias poderão ajuda-los a compreender-se a si mesmo. Foi assim, que escutamos:

Para melhorar a educação escolar indígena, na verdade é necessário que tivesse um projeto pra fazer com que os professores pudessem ter uma formação de qualidade para nós indígenas, pois nós q vivemos aqui no interior ficamos muito isolado de tudo que acontece. A gente perde muitos cursos, muitas coisas boas. A gente fica isolado aqui. Não temos acesso. Então, seria muito bom se tivéssemos a educação continuada para todos os Professores. Aqui, poucos professores tem acesso a informática, por que não existe. Há professores que não sabem nem mexer no computador por que é difícil. Se a gente for fazer um curso temos que sair daqui, deixar o trabalho e tudo é: ou uma coisa ou outra (**AWYATÓ, 24 anos**).

Como percebemos a primeira dificuldade que se impõe é de ordem geográfica, mas também de planejamento e organização. Percebemos nas vozes e na forma de falar que a dificuldade mais forte é devido a falta de políticas públicas para a formação de professores indígenas.

Diante das situações existente pelo déficit de educador qualificado para atuação de forma especializada é preciso que se crie uma Política permanentemente e eficaz voltada para esses Profissionais de forma contínua na possibilidade do aperfeiçoamento desses docente com projetos elaborados nos mais diversos níveis de formação de ensino (FERREIRA & SILVA, 2007). Esse é o primeiro embate para se alcançar o desejo de termos educação escolar indígena caracteriza em suas notas constituídas.

Outra questão apresentada em relação ao incômodo profissional, é exposta dentro da sala de aula, confirmamos tal ação quando na voz de outra professora acontece o relato:

Eu trabalho mais o Português com a turma do 7º e 8º ano como leitura, interpretação eu ainda não tô trabalhando produção de texto até por que aqui no interior é muito diferente da cidade. Eles são mais, mais devagar. Pra conseguir que escrevam alguma coisa e fazer com que eles entendam é bastante difícil. Eles têm muita vergonha, principalmente aqueles que veem de outras comunidades que falam mais a língua materna. Esses são mais difíceis de conseguir se expressar, muitos tem grande dificuldades em escrever em português **(AKURI, 36 anos)**.

O desafio se torna árduo e complexo quando há carência de Metodologias eficazes como podemos perceber no relato acima. Embora, muitos tenham a formação Superior os conhecimentos adquiridos no decorrer da sua formação não foram condizentes com a realidade em que estão inseridos. Por outro lado, contornado os fatores, tanto institucional quanto social poderão alcançar a qualidade desejada para fazerem a educação escolar indígena acontecer. Assim, como complementação no diálogo usamos Tassinari (2001) quando considera a escola indígena como espaço de fronteiras, entendidos como espaço de trânsito, articulações e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo índios e não-índios.

Todavia, o contexto educacional indígena principalmente do Povo Sateré-Mawé é uma realidade que dá ênfase com outras sociedades envolventes principalmente quando se trata de educação. Como reafirmação de educação indígena usamos a fala da Professora indígena quando a mesma afirma; *“Por isso que dizem, que o Professor pra trabalhar na área indígena tem que ser bilíngue. Infelizmente só estar no papel”* **(YPARA, 40 anos)**.

Podemos perceber que as dificuldades apresentadas nas vozes dos sujeitos manifesta um indicativo que supera o desejo individual do professor em formação, mas está relacionado a própria proposta de formação executada pelas Universidades Formadoras. Como vimos e foi repetido por diversos professores que eles têm formação em pedagogia intercultural, mas na verdade é somente nomenclatura, pois de fato é a pedagogia regular e cidadina.

Dando continuidade as diversas conversas que mantivemos com os professores surgiu uma outra categoria, ou seja, como relacionar os conteúdos propostos nos componentes curriculares e o conhecimento tradicional da etnia Sateré-Mawé.

4.3 - Os Componentes Curriculares e a Educação Escolar Indígena Sateré-Mawé

Vimos que esta terceira categoria é decorrência lógica das duas anteriores. Dessa forma se faz necessário apresentarmos as perguntas que estavam no amago das questões anteriores, ou seja, onde e para quem ensinar? como e quando vamos ensinar? Respondidas as problemáticas das categorias anteriores surge a terceira categoria: como articular os componentes Curriculares e a Educação Escolar Indígena Sateré-Mawé.

Com o intuito de apresentarmos através das vozes dos professores indígenas a sua compreensão dos componentes curriculares da educação desenvolvida na escola Sateré-Mawé fizemos uso da fala de alguns educadores, porém por necessidade de delimitar a extensão do assunto apresentamos apenas alguns componentes curriculares que se fizeram mais significativo nas vozes dos sujeitos pesquisados.

Assim foi que disse o professor:

Somos professores considerados bilíngues. A escola indígena deve funcionar de forma integrada: se você der aula de português, dará também da língua materna. Se vai dar aula de matemática, ciências, geografia se traduz em Sateré. Se o assunto for artesanato e vamos construir paneiro então vamos ao mato adquirir o material. Vou pegar os meninos, bora pro mato com todo cuidado. Vão notando os caminhos, as matas todas essas coisas pra depois trabalharmos a geografia. Assim como: os remédios caseiros, plantas usadas na *pusanga* para caça. Tudo agente utiliza no decorrer do dia. Chegando na escola dizemos: agora vocês vão construir com esses matérias coletados, o paneiro que é um instrumento de trabalho bastante utilizado por nós indígenas **(MO'I-WATÓ, 55 anos)**.

A fala do professor nos leva a compreendermos o desejo do legislador ao considerar a educação escolar indígena como ensino de todos os conteúdos existentes no currículo da educação básica, mas a sua forma de execução está contemplada na característica de modalidade, entendida como: – modo diferente de execução, de articulação entre o saber da sociedade envolvente e não inferioridade de ensino como estar no Parecer nº. 003/2014 do Ministério da Educação, onde enfatiza Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

A característica desse modo de fazer educação é o que chamamos de Etnoeducação compreendemos como a maneira própria de ensinar conteúdos aos alunos, relacionando-os ao contexto social dos mesmos, enfatizando dessa forma os valores culturais através da materialidade como: os objetos, a natureza, artefatos bem como, os costumes tradicionais somados aos valores imateriais elaborando assim, um currículo diferenciado (SILVA, 2001; POMPÊO, 2003).

Dando continuidade nas conversas durante o período que tivemos em campo vimos que entre os professores o componente curricular sobre a linguagem foi o que mais se destacou na fala dos professores que assim se manifestaram:

Trabalho com gramática do português e do Sateré. Não me importa se vocês se interessam menos pelo sateré. Hoje eu tô dando aula aqui para vocês, mas amanhã vocês vão para a universidade. De repente vocês são chamados lá na universidade a dar aula em Sateré. Aí, os colegas vão perguntar uma série de coisas. Aí, vocês não vão saber responder. Eles vão dizer: pô! O índio não tem língua verdadeira! Aí, pronto: acabou com a força do Sateré **(MO'I-WATÓ, 55 anos)**.

Ao analisar a voz do professor percebemos a preocupação do mesmo com o ensino da língua materna, mas há uma grande preocupação também com o ensino da língua usada pela sociedade nacional e, principalmente pela busca do empoderamento trazido pelos estudos superiores aos indígenas. Assim, estudar a língua materna e sabê-la usar é sinal de alteridade diante do não índio.

O ensino formal à moda não indígena foi um processo determinante para a implantação da cultura da civilização e a escola foi seu grande instrumento. Se a escola e principalmente o ensino da língua que ela impôs foi monopólio de destruição das sociedades indígenas, as mesmas se reconstruídas na perspectiva do índio serão a grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos, da nossa terra motivos da nossa existência (GERSEM, 1996).

Percebemos que conforme o andamento das conversas outros componentes curriculares iam se manifestando. Muitas vezes eles se manifestaram de forma interdisciplinar entre assuntos de ciências, geografia, meio ambiente e etc. buscando articular com os conhecimentos tradicionais. Sentíamos que os mesmos sem saber faziam uma transposição didática.

Vejamos nas falas dos professores:

[...] Eu procuro inserir no contexto dos assuntos ensinados os costumes dos nossos pais. Quando vamos ensinar o conteúdo relativo ao ciclo da lua, a sua temporalidade eu relembro o que falavam os nossos pais: pentear os cabelos na lua nova fazia o cabelo crescer. Só que infelizmente percebemos que isso não acontece mais. Recentemente passei uma atividade para casa com o assunto sobre a influência da lua sobre o homem, apenas duas alunas responderam. Não acontece mais a interação da família com a escola. Aqui não podemos fazer atividade de pesquisa por que não temos biblioteca. Pesquisa no sentido bibliográfico. De fundamento teórico. De pesquisa mesmo, inclusive na internet (**AKURI, 36 anos**).

Nessa fala a professora manifesta uma preocupação e desejo de estabelecer a relação direta entre o peso da tradição e a necessidade de fundamentação teoria desenvolvida pela ciência ocidental. De estabelecer uma pesquisa que sirva de fundamento científico para o conhecimento produzido pela etnoeducação que finalmente os alunos ao saírem de suas comunidades possam dialogar com os não indígenas os conteúdos ensinados.

Apresenta a necessidade do uso das novas tecnologias, porém nas entrelinhas ela manifesta uma preocupação com os jovens indígenas que manifestam uma falta de conhecimento dos ensinamentos da tradição. Entendemos que tal situação se apresenta como fenômeno social no cotidiano desses povos onde por meio dessa cognição eles desenvolvem uma função dos saberes repassados pelas instruções que se caracterizam nas socializações das novas gerações (MAUSS, 1969; LEAVE, 1976).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um trabalho de cunho acadêmico não é tão fácil. No entanto, nos proporciona momentos incríveis e inesquecíveis apesar das inseguranças, das experiências de deslocamento, aprendendo a lidar com os desafios para isso contamos com o apoio dos grandes autores como Silva (1993), Baumann (1998), Hall (2004), Grupioni (1995), Nascimento (2004) entre outros que nos conduziram nessa pesquisa.

Depois de tantas dificuldades, agora é o momento de dizer que o trabalho se encontra sistematizado, embora aberto a novas perspectivas. E afirmar que foi muito satisfatório trilhar o caminho no processo da investigação. Durante a pesquisa surgiram muitas informações que nos deixaram contentes, outras nem tanto. Fomos desafiados a nos darmos com os cuidados que a pesquisa exigia-nos na investigação.

A pesquisa surge em torno da valorização Metodológica do Professor Indígena Sateré-Mawé utilizada no processo de reencontro das tradições, da cultura e a Língua materna da etnia. Dessa forma a produção do trabalho exigiu um olhar para a realidade do nosso grupo étnico, com anseio de mostrarmos por meio da educação o fortalecimento da cultura que aos poucos está se perdendo na aldeia de Ponta Alegre.

As descrições foram produzidas em contexto diferentes, em momentos de atividades em sala de aula, no recreio, fora da escola e etc. Os sujeitos da Pesquisa eram bastante distintos, em relação às metodologias, na convivência e na maneira de pensar sobre o problema social da comunidade. Diante desses comportamentos apresentados pelos educadores indígenas, ficou claro a identificação da problemática presente na escola.

Ao chegar ao fim dessa pesquisa, podemos dizer que foi bastante visível a presença da “política” no âmbito escolar e podemos afirmar que isso não é agradável e nem favorável, visto que a marca deixada por ela resulta na anomalia social, metodológica e educacional que afeta catastróficamente a educação escolar indígena.

Baseado nessas análises o trabalho mostra que a educação escolar indígena na Escola Municipal Rosa Cabral vem sendo desenvolvida sem norteamento, com Professores não plenamente qualificados para aplicar o ensino

adequado às exigências da educação escolar indígena. Embora existam Professores próprios para o ensino nas determinadas áreas do conhecimento, muitos estão em desvio de ensino do seu componente curricular de formação. Muitos desses desvios devem-se à influência da “política” que faz ingerência no âmbito administrativo da educação municipal.

Dessa forma, acreditamos que a educação escolar indígena necessita de Profissionais que abracem as causas indígenas, com métodos que intensifiquem os cuidados com as questões sociais do grupo. Que a escola possa proporcionar a interdisciplinaridade como elemento essencial para caminhar articulando as duas extremidades do conhecimento.

Creemos que irão surgir mais pesquisas que irão investigar lacunas que não foram exploradas por nós, como a questão da identidade, crianças indígenas, Territórios e etc. de forma que a população indígena, em particular o Povo Sateré-Mawé, possamos ser reconhecidos como uma sociedade que luta pela sua (Re)significação e que exista mais apoio às Políticas Públicas por parte dos governantes para a questão indígena. Assim, concordamos com Santos (2009) quando contextualiza que a sociedade indígena no contexto histórico foi alvo das mais diversificadas formas de ações Políticas no Estado brasileiro. Embora nem uma dessas ações assegurassem o futuro dos indígenas enquanto contempladores da cultura diferenciada.

Com essa perspectiva propomos pensar o Multiculturalismo (Candau e Grupioni, 2008) não como solução dos problemas sociais indígenas, mas como discurso em favor da Educação Escolar Indígena.

Enfim, acreditamos que o nosso desafio como Acadêmico de Pedagogia e Pesquisador, é fazer da educação um processo de reconstrução e produção Cultural, por meio do diálogo no intuito de favorecer uma prática intercultural. E ainda, desconstruindo discursos eurocêntricos que sempre excluem e fragmentam o sujeito indígena.

REFERÊNCIAS

BAUMANN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BERNARDI, L. T. M. S; CALDEIRA, A. D; **Educação Escolar Indígena, Matemática e Cultura: A Abordagem Etnomatemática**. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br> Acessado em: 06/06/2018 às 1 hora e 4 Minutos.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4º Ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **Sociedade, educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPACLA, Maria Valéria: **O debate sobre a educação Indígena no Brasil; Resenha de Teses e Livros: 1º ed. MEC/MARI-UP**. Brasília, São Paulo. 1995.

FERREIRA, E. V. SILVA, I. B: **A educação Escolar Indígena: Avanços e perspectivas**. Acessado em 12/ 05/ 2018. Disponível em <<https://www.consul.edu.com.br>>.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades Indígenas no Brasil**. In:_____. A temática Indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. 2º ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, Luíz D. B: **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GRUPIONI, L. D. B: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Organização Luiz Donisete Benzi Grupioni._____. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HALL, Bhabha e Bauman: um campo teórico para compreender as negociações das identidades/diferenças culturais. In: **Educação e diferenças; desafios para uma escola intercultural**. ("coleção Teses e Dissertações em Educação". V.6) Ed. UCDB, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MAUSS, M: **Sociologia e Antropologia**. Acessado em 08/06/2018. Disponível em <https://www.antropologia.com.br>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.

SANTOS, Gersen Luciano dos. **O índio Brasileiro: o que você saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1° e 2° graus**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SEDUC: **formação de Professores Indígenas**: 2014. Acessado em 10/04/2018. Disponível em <https://www.educacao.am.gov.br>.

TASSINARI, A. **Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: Lopes da Silva, A; FERREIRA, M. (Orgs). *Antropologia história e Educação*. São Paulo: Global, 2001. P. 44-70.

TEIXEIRA, Pery (org.). **Sateré-Mawé: retrato de um povo**. Manaus, 2005. p.103.

UGGÉ, Henrique - Padre: **As bonitas histórias Sateré-Mawé**. S. 1, p/d. 1° ed: 1993.

VIEIRA, Ricardo. **Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores**. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto/PT, n. 705, p.123 – 162, nov. 1999.