



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

ETNOCONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE ÍNDIOS
URBANOS SATERÉ-MAWÉ/AM

MARCIA DOS SANTOS DA SILVA

MANAUS

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ETNOCONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE ÍNDIOS
URBANOS SATERÉ-MAWÉ/AM

Linha 2. Redes, Processos e Formas de Conhecimentos

MARCIA DOS SANTOS DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito necessário para a obtenção do título de mestra.

Orientador: Prof. Dr. Renan Albuquerque Rodrigues

MANAUS

2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586e Silva, Marcia dos Santos da
Etnoconhecimentos na educação intercultural de índios urbanos Sateré-Mawé/AM / Marcia dos Santos da Silva. 2016
140 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Renan Albuquerque Rodrigues
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Sociedade e Cultura na Amazônia. 2. Redes, Processos e Formas de Conhecimentos. 3. Educação Intercultural. 4. Etnoconhecimento. 5. Indígenas Urbanos Sateré-Mawé. I. Rodrigues, Renan Albuquerque II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

ETNOCONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE ÍNDIOS
URBANOS SATERÉ-MAWÉ/AM

MARCIA DOS SANTOS DA SILVA

Banca Examinadora:

Professor Doutor Renan Albuquerque Rodrigues (Presidente)

Professor Doutor Davi Avelino Leal (membro)

Professora Doutora Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (membro)

Professor Doutor Odenei de Souza Ribeiro (suplente)

Professor Doutor Michel Justamand (suplente)

Dissertação defendida e aprovada em 21 de Março de 2016.

“Eu creio que verei a bondade do senhor na terra dos viventes, espera pelo senhor e tem bom ânimo, e fortifique-se o teu coração; espera, pois, pelo senhor”.

(Salmo 27: 13-14)

“Os conhecimentos de nossos avós foram deixados para nossos netos de forma oral como uma teia que une o passado ao futuro. Esta fórmula pedagógica tem sustentado o céu no seu lugar e mantido os rios e as montanhas como companheiros de caminhada para nossos povos [...]”.

(Daniel Munduruku)

DEDICATÓRIA

A DEUS,

Fonte de toda minha força, proteção, fé e amparo.

AOS MEUS DOIS FILHOS,

Caroline por ser minha luz e alegria nas horas mais difíceis e Martinho Júnior por todo o incentivo nas horas em que cogitei desistir.

AO MEU MARIDO,

Martinho por sempre estar ao meu lado em todos os momentos e pelo amor incondicional que temos um pelo outro.

A MINHA MÃE IOLANDA,

Por ser meu tudo em todos os momentos. Meu porto seguro.

AO POVO SATERÉ-MAWÉ,

Da comunidade indígena urbana Y'Apyrehyt pela recepção, ajuda e colaboração durante a realização da pesquisa.

MENSAGEM AOS SATERÉ-MAWÉ

Ainda que florestas e rios estejam sucumbindo ao descaso humano, conhecimentos e ensinamentos de antepassados estão a se perpetuar por gerações, em função de uma luta incessante pela vida da e na floresta.

E quando, mais uma vez, a lenda do guaraná for contada, o ritual da Tucandeira for dançado e a língua Sateré-Mawé for falada e escrita, a vida na floresta poderá ser sempre uma poesia contada sobre a preservação e o amor da mãe natureza pela fauna e flora, a florescer a partir dos agradecimentos aos deuses do nusoken, que abençoam e protegem o mundo mítico que brilha e reflete no espelho das águas dos rios.

Enquanto a tradição e a cultura dos povos indígenas forem repassadas às gerações seguintes, teremos a certeza de que nem tudo está em declínio, e que nossos bisnetos ainda verão os verdes das florestas e sentirão a correnteza dos rios.

Marcia dos Santos da Silva.

Dedico-lhes com carinho!

AGRADECIMENTOS

“Ninguém se forma sozinho”! Com esta frase começo os meus agradecimentos evidenciando que precisamos da ajuda de todos nesta estrada da vida e, na formação educacional e profissional mais ainda, pois, a ajuda dos familiares, professores e amigos são de suma importância para o êxito das ações desenvolvidas.

Nessa longa jornada do curso de mestrado contei sempre com a ajuda de minha família, de meus professores e de muitos amigos que acrescentaram nas minhas vivências o companheirismo e a perseverança necessários para vencer todos os obstáculos deste longo caminho de estudos.

Inicialmente, sobre todas as coisas, agradeço a Deus por toda a proteção e cuidado com minha vida, suprimindo-me com saúde para fazer tudo o que é necessário, alegria para enfrentar as adversidades e amor dos meus familiares e amigos como a base de minha perseverança. Hoje sei que tudo posso naquele que me fortalece.

Agradeço ao meu marido Martinho e aos meus filhos Caroline e Martinho Júnior pela força que sempre dispuseram e por sempre acreditarem em mim e em todos os meus sonhos e pelo apoio em todos os momentos.

Agradeço a minha mãe Iolanda e ao meu pai Manuel (in memoriam) por me ensinarem o caminho dos estudos, do trabalho, da honestidade e da humildade e por serem generosos em me oferecerem cuidados e um amor incondicional.

Agradeço ao Tuxaua Moisés, a professora Juraci e aos pais dos alunos da comunidade indígena urbana Y'Apyrehyt por toda a presteza e incansável disposição em ajudar na pesquisa em prol de uma educação de qualidade para os alunos da referida comunidade.

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Renan Albuquerque Rodrigues, pesquisador comprometido com a educação científica em nosso país. Pela paciência com minhas limitações, pelo empenho e dedicação com a orientação da escrita de minha dissertação e, também, pela generosidade em compartilhar comigo saberes e práticas sobre educação. Com certeza, depois dos seus ensinamentos a minha visão sobre educação foi ampliada.

Aos professores do Mestrado, por tantos saberes compartilhados. Especialmente quero agradecer ao Professor Doutor Odenei de Souza Ribeiro, por sempre ser generoso em tirar dúvidas e pela disposição em ajudar sempre; à Professora Doutora Heloísa Corrêa, que em uma palestra do curso fez com que tivesse a certeza do que eu realmente queria para a minha formação; à Professora Doutora Auxiliadora Ruiz, por suas palavras edificantes, as quais, um dia, serviram de incentivo a mim. Lembro-me que, um dia, a prezada professora falou, ainda quando eu estava terminando a graduação: “Vá fazer seu mestrado, não pare por aqui, continue”! Ela pode não saber, mas sua frase foi um enorme incentivo para minha entrada no curso.

Especialmente também agradeço à Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Professora Doutora Marilene Corrêa, pela seriedade e competência com as quais exerce com excelência a gestão do referido PPG e pela qual possuo uma imensa admiração, considerando a profissional magnificente que é.

Não posso esquecer de todas as colegas do mestrado, verdadeiras guerreiras no combate às dificuldades do curso e na busca incessante do aprendizado. Em especial, às amigas Eunice Ribeiro, Roberta Farias e Michele Bahia, pelo companheirismo e apoio incondicional nas horas mais difíceis e também nas alegrias.

A todas aquelas pessoas que, de alguma maneira, ajudaram e torceram pela finalização deste estudo, agradeço carinhosamente.

Marcia dos Santos da Silva.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivos investigar explorar e descrever implicações dos etnoconhecimentos em processos de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas dinamizados a partir de trabalhos desenvolvidos em ambientes escolares amazônicos. A pesquisa foi desenvolvida em 2014 e 2015 na comunidade indígena Y'Apyrehyt localizada no conjunto habitacional Santos Dumont, bairro da Redenção, zona Centro-Oeste da cidade de Manaus/AM. Participaram da pesquisa alunos indígenas da etnia Sateré-Mawé que estudam na escola do centro comunitário Y'Apyrehyt e nas séries iniciais do ensino fundamental pertencentes ao sistema público de ensino na cidade de Manaus, bem como a professora pertencente a etnia Sateré-Mawé da escola da comunidade Y'Apyrehyt e professores das escolas do entorno da referida comunidade pertencentes ao sistema público de ensino que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, realizamos observações participativas das atividades escolares tanto na escola da comunidade Y'Apyrehyt, como nas escolas pertencentes ao sistema público do entorno da referida comunidade. Após foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os professores, tanto da escola da comunidade, quanto com os professores das escolas do sistema público do entorno da comunidade. Foi realizado também o grupo focal com os alunos indígenas Sateré- Mawé que estudam em ambas as escolas. Dessa forma investigamos de que modo etnoconhecimentos tendem a influir em processos de transmissão e produção de conhecimentos indígenas e não indígenas em ambientes de educação intercultural junto à etnia Sateré-Mawé e se esses referidos ambientes que atendem alunos indígenas tendem a facilitar o intercâmbio cultural, bem como, se há de fato possíveis controvérsias existentes no perfil profissional de professores que trabalham com a educação intercultural no Estado do Amazonas. O objetivo da metodologia aplicada nesta pesquisa é a de tecer uma análise crítica e reflexiva

sobre a educação intercultural e as implicações dos etnoconhecimentos na interlocução de saberes indígenas e não indígenas. Baseadas nestas observações e em desenhos feitos pelos alunos indígenas sobre os saberes tradicionais, elaboramos um material didático, que será distribuído no sistema público de educação da cidade de Manaus e será empregado nas capacitações de professores nas escolas do entorno das comunidades indígenas instaladas no entorno da urbe. Este material tem como objetivo a tomada de conhecimento dessas comunidades por parte dos professores e corpo técnico das escolas do entorno das comunidades indígenas na urbe e também orientar as leituras sobre a interculturalidade, educação intercultural e saberes tradicionais, colocando informações sobre a etnia da comunidade do entorno dessas escolas. Nossos resultados indicam que apesar da escola do centro comunitário não ser uma escola legalizada e sim apenas de revitalização da cultura Sateré-Mawé, os alunos indígenas preferem estudar na referida escola. É incumbência da escola repassar a maior parte dos saberes tradicionais ou etnoconhecimentos aos alunos indígenas o que deveria ser feito pelos mais velhos da família indígena. A baixa escolaridade dos pais é um dos fatores negativos observados durante a pesquisa na comunidade e na referida escola. A professora trabalha com poucos recursos, em um ambiente inadequado, sem ter nem a merenda para oferecer para seus alunos e ainda ter que ensinar vários alunos e de variadas idades. O Ritual da Tucandeira e a língua materna são as raízes tradicionais e os principais etnoconhecimentos da referida etnia. Nas escolas regulares constatamos que os professores não possuem capacitação voltada para as discussões interculturais e o desconhecimento do corpo técnico de algumas dessas escolas em relação a matrícula de alunos indígenas é uma constante. Os etnoconhecimentos não são utilizados e nem abordados nas escolas regulares. O presente estudo direciona, dessa forma, para a continuidade de referida pesquisa através da aplicação do material didático a ser utilizado na capacitação dos docentes das escolas regulares do entorno da comunidade Y'Apyrehyt.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade e Cultura na Amazônia, Redes, Processos e Formas de Conhecimentos, Educação Intercultural, Etnoconhecimento, Indígenas Urbanos Sateré-Mawé.

ABSTRACT

This paper presents results of a survey that aims to investigate and describe the implications spread ethnoknowledge in production processes and transmission of indigenous and non-indigenous knowledge pivoted from works developed in Amazonian school. The survey was developed in 2014 and 2015 in the indigenous community YApyrehyt in Santos Dumont housing estate, neighborhood of redemption, the Central-West of the town of ManausAM. Students participated in the research of the Sateré-Mawé Indians studying in school YApyrehyt Community Center and in the initial series of elementary school in the public school system in the city of Manaus, as well as the teacher in the Sateré-Mawé ethnicity of YApyrehyt community school and teachers of the schools in the surrounding areas of the said community belonging to the public school system who teach in the initial series of elementary school. Initially, we carry out participatory observations of school activities both in the YApyrehyt community school, as in schools belonging to the public system environment of that community. After the semi-structured interviews were conducted with teachers, both of the school's community, as with the teachers of the schools in the public system around the community. Also the focal group was held with indigenous students Sateré-Mawé studying in both schools. In this way we investigate how spread ethnoknowledge tend to influence processes of transmission and production of indigenous and non-indigenous knowledge in intercultural education environments by the Sateré-Mawé ethnicity and if these referred to environments that serve indigenous students tend to facilitate cultural exchange, as well as, if there is indeed potential controversies existing in the professional profile of teachers who work with the intercultural education in the State of Amazonas. The goal of the methodology applied in this research is to make a critical analysis and

reflective about intercultural education and the implications of the spread ethnoknowledge on interaction of indigenous and non-indigenous knowledge. Based on these observations and drawings made by indigenous students about traditional knowledge, we developed a teaching material, which will be distributed in the public education system of the city of Manaus and will be used in the training of teachers in schools of the surrounding indigenous communities installed around the city. This material aims at making knowledge of these communities by the teachers and staff of the schools in the surroundings of the indigenous communities in the city and also guide the readings on interculturality, intercultural education and traditional knowledge by putting information about the ethnicity of the community around these schools. Our results indicate that despite the Community Center school be a legalized school and Yes just to revitalize the Sateré-Mawé culture, indigenous students prefer to study in this school. Is the school's responsibility to pass on most of the traditional knowledge or indigenous students spread ethnoknowledge what should be done by the elders of the indigenous family. The low educational level of parents is one of the negative factors observed during research in the community and in the school. The teacher works with few resources, in an inappropriate environment, without having even lunches to offer to its students and to teach various students and of varied ages. The Ritual of Tucandeira and mother tongue are the traditional roots and the main spread ethnoknowledge of that ethnicity. In regular schools that teachers have no training directed towards intercultural discussions and the ignorance of the staff of some of those schools regarding registration of indigenous students is a constant. The spread ethnoknowledge are not used and not covered in regular schools. This study directs, thus, to the abovementioned research continuity through the application of teaching material to be used in the training of teachers of regular schools around the YApyrehyt community.

KEYWORDS: Society and culture in the Amazon, Networks, Processes and Forms of Knowledge, Intercultural education, Etnoconhecimento, Urban indians Sateré-Mawé.

LISTA DE FIGURAS

- Figura I: Mapa Comunidade Y'Apyrehyt
- Figura II: Entrada da Comunidade Y'Apyrehyt
- Figura III: Igreja Evangélica da Comunidade Y'Apyrehyt
- Figura IV: aula turma da manhã
- Figura V: escrita dos numerais em Sateré-Mawé
- Figura VI: aluno Sateré-Mawé desenhando moldura da etnia
- Figura VII: mural desenhos dos alunos Sateré-Mawé
- Figura VIII: Projeto Político Pedagógico Escola Municipal
- Figura IX: Desenho sobre os habitantes dos rios
- Figura X: desenho Formiga Tucandeira
- Figura XI: Moldura dos desenhos
- Figura XII: Desenho da paisagem da comunidade

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Território dos Sateré-Mawé demarcado em 1982

Mapa 2 - Território ancestral dos Sateré-Mawé

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização dos dados

Quadro 2: Tabulação dos dados

Quadro 3: Tabulação entrevista com a professora escola regular 1

Quadro 4: Tabulação entrevista com professor escola regular 2

Quadro 5: Tabulação da entrevista

Quadro 6: Diferenças entre trechos das entrevistas sobre conhecimento tradicional e conhecimento científico.

Quadro 7: Semelhanças das metodologias aplicadas na transmissão e produção desses conhecimentos indígenas e não indígenas.

LISTA DE ABREVIATURAS

AMISM - Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé

COPIAR - Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre

COPIAM - Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia

CGTSM - Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé

FACED - Faculdade de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIM - Polo Industrial de Manaus

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I	25
DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	25
1.1. Descrevendo a questão	25
1.2. As questões que direcionaram a pesquisa	32
CAPÍTULO II	37
REFERENCIAL TEÓRICO	37
2.1. Interculturalidade	37
2.2. Educação intercultural: breve revisão histórica	40
2.2.1 Educação intercultural: o conceito	43
2.3. Educação escolar indígena, educação indígena, educação intercultural: expondo as diferenças	47
2.4. Etnoconhecimento	50
2.5. Tradição	53
CAPÍTULO III	58
METODOLOGIA	58
3.1 Abordagem	58
3.2 Universo	60
3.3. Amostra	60
3.4. Instrumentos	61
3.5. Procedimentos de coleta	61
3.6. Procedimentos de análise	62
CAPÍTULO IV	64
RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
4.1 Apresentando a comunidade indígena Y'apyrehyt: contexto socioambiental e histórico dos indígenas urbanos Sateré-Mawé	

na cidade de Manaus/AM	64
4.2 Primeiras impressões	70
4.3 Elaboração de material didático ilustrado com uma proposta de utilização em cursos e capacitações dos professores das séries iniciais do ensino fundamental das escolas regulares do entorno de comunidades indígenas	82
4.4. As observações das cenas escolares	84
4.4.1 Escola da Comunidade 'Apyrehyt	84
4.4.2 Escola regular	93
4.5. As entrevistas e o Grupo Focal	98
4.6. Os desenhos sobre os etnoconhecimentos	110
4.7 Relações entre conhecimento tradicional, conhecimento científico, escola da comunidade e escola regular	113
4.8. O que revelam as implicações dos etnoconhecimentos em processos de produção e transmissão de saberes na educação escolar dos alunos indígenas Sateré-Mawé da comunidade Y'apyrehyt	117
4.8.1 Que educação queremos?	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	137

APRESENTAÇÃO

Na área urbana da cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Região Norte do Brasil, há várias comunidades indígenas instaladas. Muitas migraram de suas terras originais, localizadas no entorno do espaço da urbe ou mesmo afastadas dele. De modo geral, os índios que chegam à Manaus egressos das reservas ou de cidades do interior do Amazonas têm pouca ou nenhuma escolaridade regular (acadêmica), o que dificulta o acesso à escola regular e a empregabilidade na urbe.

Dentre as etnias que enfrentam essa realidade, estão os Sateré-Mawé, que chegaram a cidade de Manaus e aqui deram origem à Comunidade indígena Y'Apyrehyt no final da década de 60. O local foi consolidado por conta de lutas sociais, principalmente pelas mulheres da etnia Sateré-Mawé, que tiveram importante protagonismo no processo de ocupação do terreno e na consolidação da referida comunidade. A comunidade Y'Apyrehyt (terceira luva da Tucandeira) encontra-se situada no antigo Parque das Seringueiras, atualmente conjunto habitacional Santos Dumont, no bairro da Redenção, zona Centro-Oeste de Manaus, próximo a um dos muitos igarapés que formam a bacia do rio Tarumã. Os Sateré-Mawé deram prosseguimento à formação de novas famílias que se depararam com o pleno desenvolvimento e crescimento da cidade de Manaus, aderindo em ampla medida às modernidades da vida cotidiana, incluindo a necessidade expressa de adquirir conhecimentos na e da sociedade não indígena.

A necessidade de adquirir a cultura do “outro” na forma educacional se tornou imprescindível para os indígenas urbanos, mas precisamente para os Sateré-Mawé da comunidade Y'Apyrehyt, que buscavam melhores condições de vida para suas famílias, e, neste sentido, pais indígenas da comunidade incentivam os filhos a adquirirem novos saberes, norteados por recentes nomenclaturas e métodos de

aprendizagem. Junto ao incentivo, sempre houve ações individuais na tentativa de manutenção de saberes tradicionais às gerações presentes, o que não se configurava tarefa simples e fácil. Atualmente, considerando o cenário exposto, por conta de dificuldades infra-estruturais e de conjuntura social, familiares Sateré-Mawé tem preferido que profissionais da escola do centro comunitário assumam a tarefa de educar crianças e jovens, o que tende a gerar respostas controversas e questionáveis. Na comunidade Y'Apyrehyt a escola é de base comunitária e trabalha na perspectiva intercultural, em que conhecimentos acadêmicos devem ser repassados em correlação a saberes tradicionais. Mas a preferência pela escola regular é uma constante para os pais, apesar de a escola da comunidade também ser muito frequentada pelos filhos, Em certa medida, ela funciona mais como reforço e revitalização dos conhecimentos da cultura deste povo que como lugar institucionalizado e formal. As crianças da comunidade Y'Apyrehyt, cabe sublinhar, convivem, portanto, em uma rotina de dois universos escolares complexos: a escola do centro comunitário, de revitalização e conservação da cultura Sateré-Mawé e a escola regular, que ensina os conhecimentos científicos e acadêmicos da cultura ocidentalizada do não índio. Os saberes tradicionais são trabalhados na escola do centro comunitário e facilitam o aprendizado dos alunos da referida etnia. O mesmo não acontece na escola regular que oficialmente não é orientada a proporcionar oportunidades de expressão e uso de etnoconhecimentos por parte dos alunos indígenas. Nela, trocas culturais aparecem ocasionalmente, no impecável projeto político pedagógico (PPP), ficando assim bem distantes das práticas pedagógicas cotidianas.

Partindo desse panorama, o presente estudo se importou em questionar a seguinte problemática de modo global: i) até que ponto diálogos entre saberes tradicionais e não tradicionais estão sendo efetivados no processo de produção e transmissão de conhecimentos indígenas e não indígenas, concernente à educação intercultural de alunos indígenas na comunidade Y'Apyrehyt?

Foi objetivo geral proposto realizar uma análise crítica e reflexiva sobre as implicações dos etnoconhecimentos em processos de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas dinamizados a partir de trabalhos desenvolvidos em ambientes escolares amazônicos.

Foram objetivos específicos i) descrever em que medida processos de transmissão e produção de conhecimentos indígenas e não indígenas em salas de aula de escolas que atendem a alunos indígenas tendem a facilitar o intercâmbio cultural; ii) estudar de que modo etnoconhecimentos tendem a influir em processos de transmissão e produção de conhecimentos indígenas e não indígenas em ambientes de educação intercultural junto à etnia Sateré-Mawé; e iii) investigar possíveis controvérsias no perfil profissional de professores que trabalham com a educação intercultural no Estado do Amazonas.

Usou-se como metodologia a abordagem qualitativa, tendo como sistemática de descrição e inferência a etnografia, baseada em observação participante e funcionalizada mediante imersão em profundidade em contexto social para a coleta de dados. O campo de investigação foi a comunidade indígena Y'apyrehyt pertencente a etnia Sateré-Mawé. O universo da pesquisa foi composto por turmas de séries iniciais do ensino fundamental. As pessoas abordadas foram professores (da escola da comunidade e escola regular) e alunos indígenas inseridos no âmbito escolar. Foram realizadas atividades de coleta de campo em ambas as escolas relacionadas. Assim como entrevistas com professores da escola regular e com a professora da escola do centro comunitário. Foi realizado grupo focal com alunos indígenas pertencentes à etnia Sateré-Mawé.

Alguns dos resultados indicaram que, apesar da escola do centro comunitário não ser uma instituição legalizada de modo estatal e sim orientada para a revitalização da cultura Sateré-Mawé, alunos e alunas indígenas preferem estudar na referida escola. É incumbência da instituição repassar a maior parte dos saberes tradicionais ou etnoconhecimentos aos alunos indígenas o que deveria ser feito, a rigor, por velhos da etnia e por correlação de costumes e parentescos.

A baixa escolaridade dos pais foi um dos fatores negativos observados durante a pesquisa na comunidade e na referida escola. A professora trabalha com poucos recursos, em um ambiente inadequado, sem ter nem a merenda para oferecer a seus alunos e ainda ter que ensinar vários alunos e de variadas idades em situações desfavoráveis (considerando-se infraestrutura e recursos técnicos).

O Ritual da Tucandeira e a língua materna são pressupostos tradicionais e dois dos principais etnoconhecimentos da etnia. Nas escolas regulares, constatou-se

que professores não possuem capacitação específica (ou pouco a possuem) voltada para discussões interculturais. O desconhecimento do corpo técnico de algumas dessas escolas em relação à matrícula de alunos indígenas é uma constante. Etnoconhecimentos quase nunca são utilizados e abordados nas escolas regulares.

O estudo foi dividido em cinco capítulos:

No capítulo I foram apresentadas “Definições e contextualização do problema”, abordando os tópicos da seguinte forma: no início, procurou-se descrever a questão, contextualizando a trajetória do problema abordado. Em seguida, foram ponderadas questões que direcionaram a pesquisa, evidenciando o porquê da realização do estudo. No tópico 2, destacou-se a comunidade indígena Y'apyrehyt, bem como indicativos do contexto histórico, social e econômico dos indígenas urbanos Sateré-Mawé na cidade de Manaus/Amazonas. Foi realizada investigação referente à linha temporal – desde os primeiros processos migratórios dos Sateré-Mawé para Manaus, nos anos entre 1970 e 1980, até a busca e conquista territorial dentro dos espaços urbanos locais. Analisou-se o período de consolidação da ocupação e implementação da comunidade Y'Apryrehyt, a luta diária pela sobrevivência e a permanência na cidade, a educação e a escola. Foi verificada a escolha do que é melhor para a comunidade, o processo educacional na comunidade Y'Apryrehyt, os saberes tradicionais e a revitalização da cultura Sateré-Mawé. Buscou-se apreender de que forma o contexto histórico, social e econômico dos étnicos tem implicado em processos de produção e transmissão de saberes e de que forma pode influenciar na educação intercultural oferecida na escola da comunidade.

No capítulo II foi apresentada revisão teórica, na qual, de maneira breve, tratou-se de conceitos referentes à interculturalidade, educação intercultural, educação escolar indígena, educação indígena, etnoconhecimento e tradição, sublinhando como dialogam com a problemática delimitada. No debate sobre interculturalidade, pretendeu-se explorar em que medida tendem a ocorrer relações de troca socioculturais entre povos. Foram propostas discussões acerca da educação intercultural, abordando-se origem e contexto de surgimento no Brasil, bem como leis que a delimitam, implementação na região amazônica e inserção no âmbito da questão indígena, tendo em vista reflexões concernentes à sociocultura

na comunidade Y'Apyrehyt, dos Sateré-Mawé, onde ocorreram observações de campo. Sobre etnoconhecimento, buscou-se estabelecer implicações e definições relacionadas a saberes tradicionais indígenas transmitidos de geração a geração, bem como a área do conhecimento que se designa, abordando o enfoque que mais tem contribuído para o estudo das populações tradicionais. Acerca da ideia de tradição, foram abordados conceitos referentes à temática, ligados às questões socioculturais, reproduções simbólicas e cerimoniais de consanguinidade, parentesco e espiritualidade do povo indígena Sateré-Mawé. Na explanação sobre “Educação escolar indígena, educação indígena e educação intercultural: expondo as diferenças”, procurou-se explorar os conceitos de cada uma das abordagens sobre educação neste tópico referenciadas, evidenciando as diferenciações e objetivando, assim, identificar cada uma das mesmas com precisão. No tópico “Tradição”, a proposta foi a explanação sobre as precisões socioculturais, as reproduções simbólicas e cerimoniais de consanguinidade, o parentesco e a espiritualidade do povo indígena Sateré-Mawé.

No capítulo III apresentou-se a metodologia utilizada. Inicialmente, foi caracterizado o universo abordado e os participantes da pesquisa e, em seguida, descreveram-se as etapas da investigação, buscando amparo em referenciais teóricos.

No capítulo IV, foram apresentados os resultados e discutidas as implicações com base em referenciais bibliográficos abordados no estudo, visando o tecimento de linhas comparativas, bem como estabelecendo uma proporção sistêmica de resultados na problemática abordada.

E, no capítulo V, foram feitas as considerações finais, bem como sugestões para trabalhos futuros dentro da referida linha de pesquisa, propondo assim uma análise mais aprofundada da temática aqui abordada.

Por fim, foram apresentadas referências bibliográficas utilizadas no presente trabalho, seguidas dos anexos. O estudo teve a intencionalidade de fomentar discussões resultantes da análise crítica e reflexiva da temática abordada, visto que se pretende que a mesma seja entendida como importante para a melhoria de processos de ensino e aprendizado oferecidos a alunos indígenas de comunidades urbanas na cidade de Manaus/AM.

CAPÍTULO I

DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

1.1 Descrevendo a questão

Pensar em saberes tradicionais ou etnoconhecimentos em processos dialógicos na produção e transmissão de conhecimentos indígenas e não indígenas é pensar em um diálogo entre ciência e cultura, dando origem a um novo conhecimento ou ressignificando esse conhecimento na educação intercultural. Pesquisas atuais têm apontado um crescente interesse investigativo no campo do ensino e aprendizagem na educação intercultural na utilização dos etnoconhecimentos como facilitadores nos processos dialógicos de produção e transmissão de conhecimentos indígenas e não indígenas nas últimas décadas do século XX.

No que tange a educação intercultural delineada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96¹ de 20 de dezembro de 1996 que garantiu aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue, tendo como base a Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 145 e 146 e, na Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973², onde relata que os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Na área urbana da cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Região Norte do Brasil, há várias comunidades indígenas instaladas. Muitas migraram de suas terras originais, localizadas no entorno do espaço da urbe ou mesmo afastadas dele. De modo geral, os índios que chegam à Manaus egressos das reservas ou de cidades do interior do Amazonas têm pouca ou nenhuma escolaridade regular (acadêmica),

¹ Título VIII, Das Disposições Gerais: Art.78.

² Título II, Dos Direitos Cívicos e Políticos, Capítulo I: Art. 6º.

estando, portanto implicados negativamente no processo de adequação ao tipo de empregabilidade mais comum da cidade, o Polo Industrial de Manaus (PIM) (BERNAL, 2009).

Com dificuldades para se estabelecer e apartados por preconceitos, acabam territorializado-se em periferias urbanas, nos limites físicos da cidade, em localidades desvalorizadas em sua infraestrutura. A vivência nessas áreas é penosa tanto porque praticamente inexistente governança e dá-se um estado de alimentação contínua de ciclos viciosos relacionados à falta de educação e saúde, à sujeira, à violência e ao desemprego, engendrando quadros de sofrimento físico e psíquico (RODRIGUES, 2014).

Dentre as etnias que enfrentam essa realidade, estão os Sateré-Mawé. De acordo com Botelho e Weigel(2011), a etnia faz parte da cultura Tapajós-Madeira, rios situados entre os Estados do Amazonas e Pará, sendo integrantes da família linguística tupi-guarani. A migração dos Sateré-Mawé para Manaus se deu em ampla medida na década de 1980, por conta da expansão da fronteira agrícola na Amazônia, além da construção da estrada Maués-Itaituba, que liga a cidade de Maués localizada a margem direita do rio Maués-açú, no Estado do Amazonas à cidade de Itaituba localizada no sudoeste do estado do Pará e instalação da companhia petrolífera Elf-Equitane, uma empresa francesa. Tradicionais que estavam assentados nas margens dos rios Andirá e Marau, na região do Baixo Amazonas, migraram em direção a Manaus, pelo rio Amazonas, orientados pelo antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O que descreve a seguir os mapas 1 e 2.

O mapa 1 mostra o território já demarcado no ano de 1982. O mapa 2 mostra o território Território ancestral dos Sateré-Mawé (LORENZ, 1992).

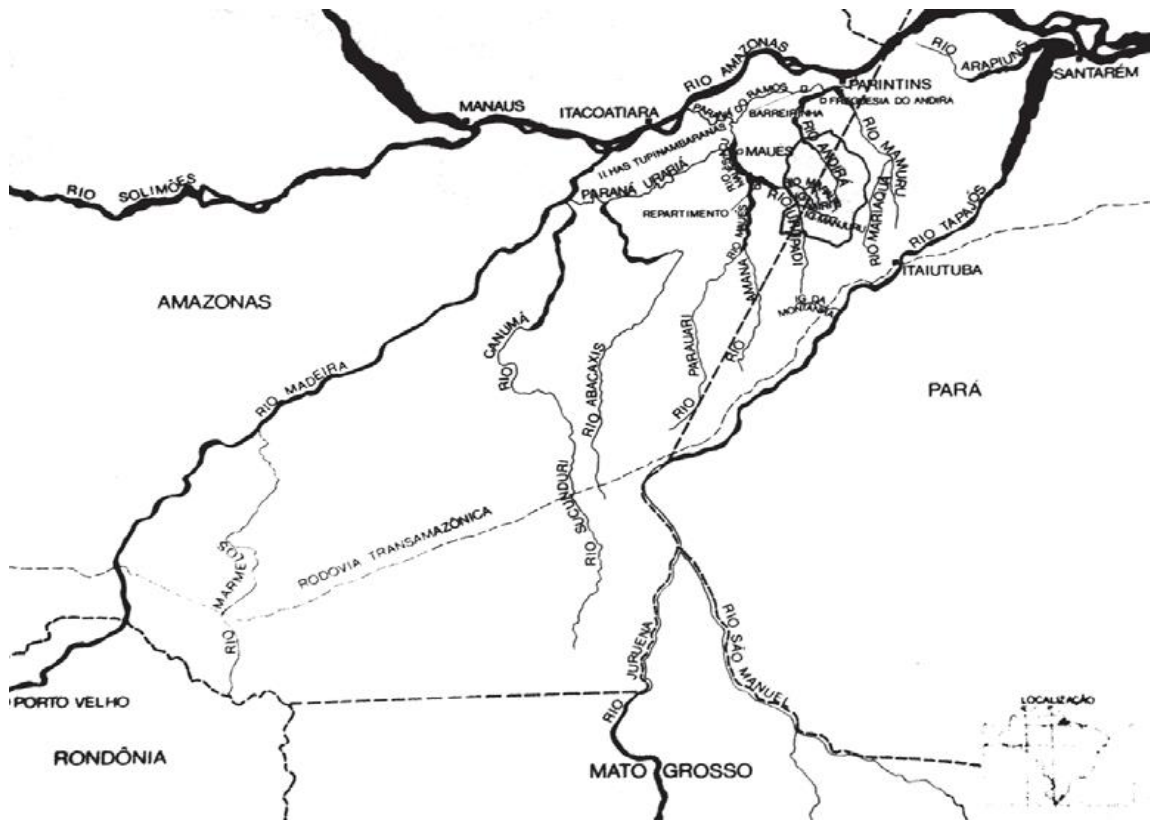


Figura 1. Território dos Sateré-Mawé demarcado em 1982 (LORENZ, 1992, p. 23)

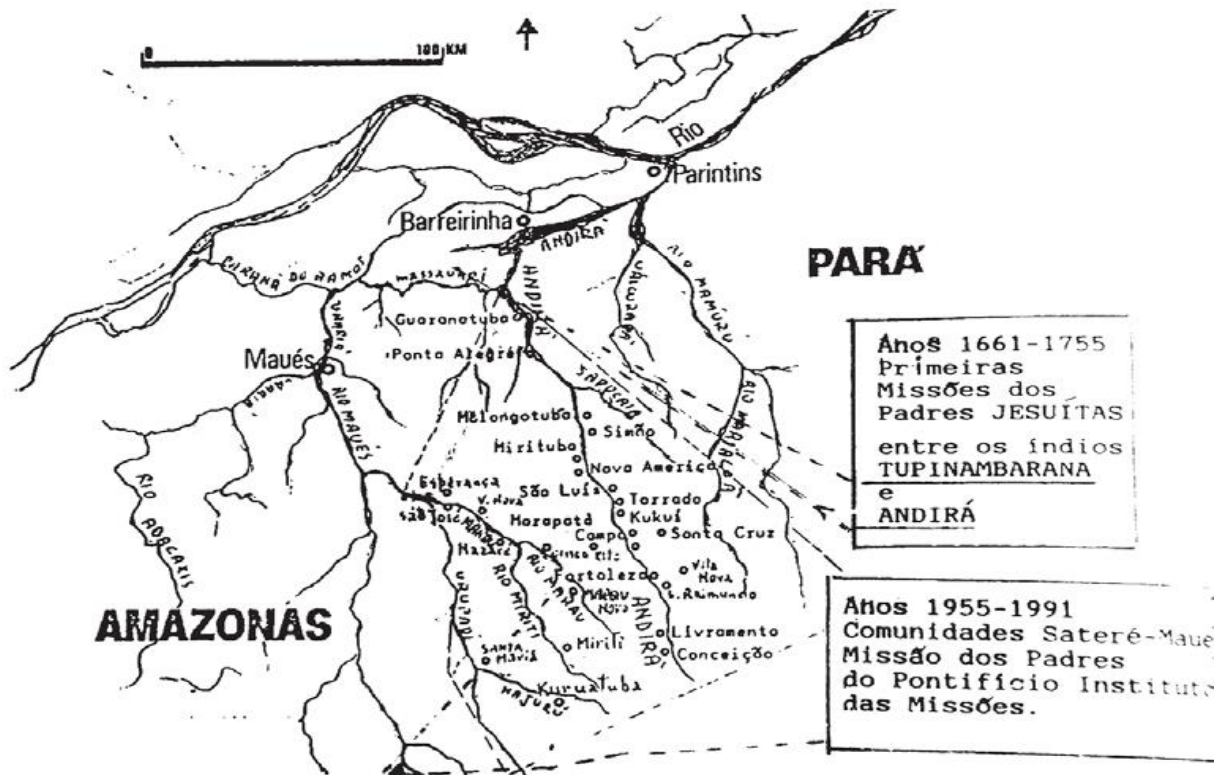


Figura 2. Território ancestral dos Sateré-Mawé (LORENZ, 1992, p. 21)

A busca por territorialização repetiu-se para indivíduos que chegaram a Manaus, cerca de duas décadas e meia atrás. Já na urbe, ergueram a comunidade Y'Apyrehyt num espaço dividido entre grupos majoritariamente não indígenas, situado no antigo Parque das Seringueiras, atualmente conjunto habitacional Santos Dumont, no bairro da Redenção, zona Centro-Oeste de Manaus, próximo a um dos muitos igarapés que formam a bacia do rio Tarumã (COLOMBO *et al.*, 2009; QUEIROZ *et al.*, 2009; SILVA *et al.*, 2008).

Os Sateré-Mawé que criaram a comunidade Y'Apyrehyt (terceira luva da Tucandeira) deram prosseguimento à formação de novas famílias que se depararam com o pleno desenvolvimento e crescimento da cidade de Manaus, aderindo em ampla medida às modernidades da vida cotidiana, incluindo a necessidade expressa de adquirir conhecimentos na e da sociedade não indígena, principalmente no que diz respeito ao uso de novas tecnologias (HERNAIZ, 2007).

Pais indígenas da comunidade incentivam os filhos a adquirirem novos saberes, norteados por recentes nomenclaturas e métodos de aprendizagem. Junto ao incentivo, há ações individuais na tentativa de manutenção de saberes tradicionais às gerações presentes, o que não se configura como tarefa simples e fácil. Por conta de dificuldades nesse contexto, há familiares que preferem que a escola comunitária assuma a tarefa, o que tende a gerar respostas controversas e questionáveis. Na comunidade Y'Apyrehyt a escola é de base comunitária e trabalha na perspectiva intercultural, em que conhecimentos acadêmicos devem ser repassados em correlação a saberes tradicionais.

A atual escola da comunidade Y'Apyrehyt se difere bastante daquela que conheci a exatos oito anos passados. A escola antiga funcionava no centro cultural da comunidade, em um barracão grande de estrutura de madeira e coberto de palha e que foi derrubado, para que no lugar do mesmo fossem construídas novas casas para novos habitantes da referida comunidade. Esse barracão era um local também de apresentações da dança da Tucandeira para turistas e demais visitantes, era realmente um espaço grande e arejado.

ANDRADE (2012) descreve as atividades de outrora desenvolvidas no referido centro cultural que abrigava a escola na comunidade Y'Apyrehyt:

No centro cultural de Y'Apyrehyt ocorrem diversas atividades, como reuniões, festas, cultos da igreja Adventista do Sétimo Dia, aulas de língua Sateré-Mawé, recepção de pesquisadores, visitantes turistas. É também o local em que funciona a escola de educação diferenciada para crianças da comunidade (pg. 63).

Atualmente a escola da comunidade Y'Apyrehyt está funcionando ao ar livre, enquanto a construção do novo prédio que abrigará a referida escola ficará pronto. Será um prédio com estrutura de alvenaria e menor, bem diferente do anterior.

A escola funciona em parceria com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação), através do projeto intitulado "Saberes Indígenas" que também possui parceria com a Universidade Federal do Amazonas/UFAM. A professora faz parte deste projeto e recebe três salários mínimos para atuar na escola da comunidade e a mesma foi escolhida pela própria comunidade para dar aulas na referida escola.

A escola funciona atualmente bem ao lado da igreja evangélica da comunidade, com seis cadeiras usadas e organizadas em fila indiana. Não existe lousa, a professora vai ensinando apenas oralmente e pelos livros doados pelo Estado, vindo da escola da comunidade do Andirá. O ensino é bilíngue e tem a proposta de revitalizar a cultura Sateré-Mawé.

Na proposta pedagógica do Projeto da SEMED em parceria com a Universidade Federal/UFAM um dos principais objetivos da educação indígena é resgatar a língua materna dos indígenas, os dialetos criados por cada comunidade que passa a cada geração (VII Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas do Município de Manaus, 2015), neste sentido, de revitalização da cultura Sateré e a capacitação para os professores segue essa linha também. O uso dos saberes tradicionais permeia toda a prática pedagógica nos trabalhos realizados no espaço de sala de aula com os alunos pela professora.

A escola funciona pela parte da manhã, assim, no contra turno dos alunos que estudam nas escolas regulares do entorno da comunidade e, a mesma, não possui uma lista de frequência, os alunos vão quando sentem a necessidade de estarem naquele espaço de aprendizado, não sendo este espaço sistemático. A proposta é de reforço e de revitalização da cultura Sateré-Mawé.

Estavam frequentando a escola seis alunos, desses, cinco eram meninas e apenas um menino. Cinco desses alunos que além de frequentarem a escola da

comunidade, também estudam em outras escolas regulares pertencentes ao sistema educacional do município e do estado. Há também alunos que comparecem com menos frequência a escola da comunidade e também há alunos pertencentes a etnia Parintintin que moram e frequentam a escola da comunidade Y'Apyrehyt.

Lidar com a questão é um dos maiores desafios a professores que ministram aulas no local, os quais em boa medida tendem a não aceitar ou demorar a compreender o ritmo e a forma de aprendizados de alunos indígenas. De acordo com Daniel Munduruku (2004),

Os conhecimentos de nossos avós foram deixados para nossos netos de forma oral como uma teia que une o passado ao futuro. Esta fórmula pedagógica tem sustentado o céu no seu lugar e mantido os rios e as montanhas como companheiros de caminhada para nossos povos. Tais conhecimentos, em forma de narrativas – chamados mitos pelo ocidente – foram sendo apropriados por pesquisadores, missionários, aventureiros, viajantes que não levaram em consideração a autoria coletiva e divulgaram estas histórias não se preocupando com os seus verdadeiros donos (ID., *op.*, *cit.*).

Levar em consideração conhecimento e conceitos sobre o papel da natureza no sistema de crenças e de adaptações dos povos indígenas é importante no entendimento e interiorização do saber adquirido em sala de aula pelos alunos das comunidades indígenas (LARAIA, 2006). Todavia, o que se intui acerca da atual educação intercultural é que tem se configurado um choque entre o conhecimento cultural e histórico dos alunos indígenas e o conhecimento passado nas salas de aula da escola regular. Neste sentido, cabe aos professores, em primeiro plano, proporcionar que o conhecimento seja transmitido de forma a interagir com a bagagem cultural que esse aluno traz consigo e que o mesmo possa retornar para a comunidade disposto a por em prática o que aprendeu, sem fragmentar essencialmente sua identidade (CZARNY et al., 2012).

A família e o Estado tendem a influenciar nessa construção social do indivíduo a partir de bases educacionais que dialoguem entre si, dentro de uma perspectiva que, a princípio, deveria se tratar de uma relação amigável, de troca de conhecimentos com mediação coletiva. Mas, a começar pela relação insidiosa e truculenta de diferentes governos em relação à pessoa indígena (SANTIAGO, 2013), é de se questionar esse tipo de tomada de posição.

Com Constituição Federal de 1988 foi assegurado às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005). A partir desta data, os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser legitimados – de direito, porém muitas vezes não de fato – como grupos étnicos diferenciados que podem manter organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (FLEURI, 2003) orientou que aos povos indígenas fosse ofertada educação escolar intercultural e bilíngue, popular e de base livre. A proposta intencionalmente se configurou como positiva, mas na prática instaurou-se um cenário de desafio aos povos: estudar a partir de modelos denominados de interculturais, mas que em alguma medida tendem a se posicionar de maneira controversa.

A questão parte do perfil sociocultural diferenciado, em primeiro plano. Indígenas que frequentam escolas de educação intercultural, comumente instaladas no entorno da capital amazonense, possuem costumes e tradições orientados em função de sua historicidade. A partir desse ponto, cabe justificar que a interculturalidade, então a ser expressa no cotidiano educacional, supõe conter em sua vertente o diálogo entre culturas interpostas.

A questão do indígena, das minorias étnicas, mostra que a educação como um todo e cada disciplina como um componente vital dessa totalidade devem ter como fim a cultura integral dos educandos, seu futuro e sua visibilidade. Sendo assim, se faz iminente, no contexto global no qual estamos todos inseridos, a adoção de uma pedagogia, de políticas públicas que respeitem incondicionalmente os aspectos culturais, históricos, a organização social, a linguagem e os processos diferenciados de aprendizagem dos povos, para que os mesmos não se solidifiquem como herdeiros de uma educação autoritária, excludente, e que possam ser condutores do seu próprio processo de aprendizagem (HERNAIZ, 2017, p. 16).

A cultura se manifesta a partir de conjuntos de hábitos, valores e tradições que passam de geração a geração e mantêm a essência grupal, sendo o modo humano de exprimir ou manifestar sua natureza (LAGROU e BELAUNDE, 2011). Por

meio da cultura, é determinado o modo de se posicionar na sociedade, as opiniões expressas e a visão de mundo do indivíduo e seu grupo étnico (TASSINARI, 2011).

A interculturalidade preconiza, no âmbito educacional, o diálogo entre variadas culturas de forma a construir saberes que impliquem em dialogismos. Nesse sentido, o uso de etnoconhecimentos é importante dentro da escola intercultural, pois esse saber é concebido a partir de referências socioculturais moldadas a partir de padrões e formas específicas de ler o mundo, atribuindo significados relevantes (JAFELICE, 2012).

Conhecimentos tradicionais sobre o ambiente, ainda existentes na tradição oral, têm significância epistemológica e importância histórico-cultural — em particular, na caracterização da memória local e regional —, porém estão em franca extinção. São saberes desacreditados pela academia e pela escola. A formação dos professores contribui para reforçar essa mentalidade. Isso tudo colabora para romper a linha de transmissão natural daqueles conhecimentos para os mais jovens, implicando em empobrecimentos epistemológico e cultural (Ib., *op. cit.*, p. 02).

A responsabilidade de professores que trabalham com a educação intercultural é do tamanho do próprio desafio que enfrentam na Amazônia. Os educandos representam um universo de possibilidades acessadas durante o processo educacional e trabalhar etnoconhecimentos de maneira dialógica, mediante interação, força a promoção de saberes que contribuirão para o desenvolvimento dos próprios conteúdos abarcados formalmente.

1.2 As questões que direcionaram a pesquisa

Partindo desse panorama, investigar implicações que o etnoconhecimento apresenta no contexto da educação intercultural importa no âmbito das proposições referentes ao trato de alunos indígenas não apenas da comunidade Y'Apyrehyt, pertencente ao grupo étnico Sateré-Mawé, na cidade de Manaus/AM, mas também a diferentes agrupamentos populacionais indígenas da Amazônia Central.

O trato a ser problematizado dá-se no contexto da relação entre conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas, que provoca perplexidade e suscita questionamentos efetivos (CANDAU, 2008), sobretudo em razão das transformações pelas quais sociedades mundiais passam atualmente.

Nesse contexto vivo e plural de discussão, algumas questões podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, sendo expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos. Para Bourdieu (1998), a escola ignora diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática manifestações e valores culturais de classes dominantes.

Vive-se em um mundo marcado pela globalização excludente (CANDAU, 2008, p. 45). Considerando alguns acontecimentos na história da educação, dentre eles há – de grande importância – o surgimento do paradigma científico, com suas bases afincadas no positivismo, a organização escolar acabou por criar uma cultura padronizada, disciplinadora dos sujeitos (BASEI, 2008). Esse positivismo ainda predomina nas bases das ciências e da escola contemporânea, entrando em choque com a diversidade cultural que caracteriza nossa sociedade e assim formatando a exclusão.

Sobre o processo, Foucault (2005) via a educação enredada em seu contexto cultural. Sua proposta problematiza o conhecimento como instrumento de hierarquia e discriminação, dado que indicava serem as relações culturais construídas na história e, portanto, atravessadas por esferas de poder e fortemente marcadas por preconceito (CANDAU, 2008). No âmbito das etnias indígenas, elas são populações que sofreram ampla violência segregacionista ao longo da história da humanidade. No Brasil, por exemplo, somente a partir de 1988 deixaram de ser consideradas categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitadas como diferenciadas, com direito a manter organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Levando em consideração essas contradições, sugere-se que educação intercultural seja inserida na perspectiva individual e coletiva dos povos indígenas amazônicos. Alunos étnicos devem ser incentivados a desenvolver fortemente o pressuposto no convívio social, o que poderia orientá-los a dialogar com novos saberes. O Relatório Mundial da UNESCO (2009, p. 15) sobre esta questão aponta:

Considerada habitualmente sob o ângulo da transmissão de conhecimentos e do desenvolvimento de conceitos, muitas vezes uniformizados, das competências sociais e comportamentais, a educação é também uma questão de transmissão de valores – na

mesma geração, entre gerações e entre culturas. As políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação pela e para a diversidade. Assim se garante o direito à educação, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nômades) e a variedade dos métodos e conteúdos conexos. Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas. Os quatro princípios de uma educação de qualidade definidos no Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o Século XXI (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto) somente podem aplicar-se com êxito se a diversidade cultural for seu elemento central (IB., *op. cit.*).

A educação intercultural auxilia na construção da pessoa humana. O aprender a ser no mundo, para os alunos indígenas, ganha conotação renovada quando se compartilham crenças, atitudes e valores em correlação a saberes tradicionais. Ao mesmo tempo em que interagem no processo dialógico, com sua bagagem cultural e buscando adquirir conhecimentos, indígenas aprofundam construções étnicas e valorizam sua cultura para a formação de conhecimentos correlacionados a modos de vida não tradicionais.

Nessa formação, são incorporadas adaptações e assimilações, sobretudo a partir de instituições não indígenas, tal como se deu historicamente via colonizadores e povoadores da Amazônia, além de valores até hoje aportados por imigrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras (FRAXE *et al.*, 2007). Essas incorporações tendem a significar que saber mediar formas de conhecimento para se gerar aportes em ambientes multiculturais é um ato de fomento a diálogos interculturais.

Os povos indígenas, em seus constantes movimentos de interlocução com sociedades não indígenas, têm mostrado que não querem um processo escolar intercultural só para si e para suas escolas, mas também advogam que a conquista de direitos passa por modificações na educação escolar da nossa sociedade, aspirando que suas histórias e suas culturas sejam ensinadas ou ressignificadas no seio dessas instituições (PALADINO *et al.*, 2012, p. 55).

No contexto especificado, o professor tende a exercer o papel de interlocutor entre saberes tradicionais e não tradicionais, ou seja, entre etnoconhecimentos e novos conhecimentos gerados a partir de processos dialógicos. São os docentes, sobretudo, que devem tomar para si a responsabilidade de articulação dos saberes, ajudando alunos a fazerem conexões entre sua cultura elaborada e a cultura cotidiana mediada na escola, de modo que adquiram instrumentos conceituais, via formas de pensar e sentir, para interpretar a realidade e intervir nela (LIBÂNEO, 2013).

A perspectiva para a construção do objeto de pesquisa proposto se situa no âmbito da reflexão sobre a educação intercultural e as implicações dos etnoconhecimentos na interlocução de saberes indígenas e não indígenas. O universo abordado será o dos alunos indígenas da comunidade Y'Apyrehyt, pertencente a etnia Sateré-Mawé, na cidade de Manaus, Estado do Amazonas.

Tomou-se como hipótese i) que existe ampla influência negativa da família indígena e do Estado na construção social do indivíduo a partir de bases educacionais que dialoguem entre si; ii) que a baixa capacitação de professores que atuam na educação intercultural concorre para a não utilização de etnoconhecimentos em sala de aula; e iii) que a ausência de diagnóstico prévio da bagagem sócio-histórica dos alunos indígenas desestimula a afirmação identitária e o protagonismo do aluno indígena na apreensão de conhecimentos.

No decorrer da pesquisa, pressupôs-se explanação de análise crítica e reflexiva sobre a educação intercultural no âmbito amazônico, especificamente entre os Sateré-Mawé residentes na capital amazonense. A temática tende a se mostrar relevante na medida em que se observa o panorama da educação intercultural (escola regular e comunitária) na comunidade indígena Y'Apyrehyt, da etnia Sateré-Mawé, e as implicações dos etnoconhecimentos em processos de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas presentes em trabalhos desenvolvidos entre professores e alunos da etnia.

Com base nas questões diretivas mencionadas, foi possível, então, delimitar objetivo geral e específicos do estudo.

Geral) Explorar e descrever implicações dos etnoconhecimentos em processos de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas

dinamizados a partir de trabalhos desenvolvidos em ambientes escolares amazônicos.

Específico i) Descrever em que medida processos de transmissão e produção dos conhecimentos indígenas e não indígenas em salas de aula de escolas que atendem alunos indígenas tendem a facilitar o intercâmbio cultural;

Específico ii) Verificar até que ponto etnoconhecimentos tendem a influir em processos de transmissão e produção de conhecimentos indígenas e não indígenas em ambientes de educação intercultural junto à etnia Sateré-Mawé;

Específico iii) Estudar possíveis controvérsias existentes no perfil profissional de professores que trabalham com a educação intercultural no Estado do Amazonas.

A perspectiva da pesquisa versou sobre a verificação de aspectos socioculturais, bem como o processo de migração dos Sateré-Mawé para a cidade de Manaus. Procurou-se inferir acerca de aspectos de integração dos indígenas ao mundo do trabalho, como por exemplo, o processo de adequação ao tipo de empregabilidade mais comum da cidade, o Polo Industrial de Manaus.

Foi pressuposto que na Constituição do Estado do Amazonas³ é “[...] assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Governo do Estado do Amazonas, 2011). Nesse referido panorama, almeja-se projetar a importância do trabalho, tentando refletir implicações dos etnoconhecimentos para a educação intercultural na comunidade indígena Y’Apyrehyt da etnia Sateré-Mawé na cidade de Manaus/AM.

³ Capítulo VII da Educação, Cultura e Desporto: Seção I. Da Educação, Art. 199, I - de observância obrigatória por todos os integrantes do Sistema.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

A meta do capítulo foi descrever referencial teórico com base em literatura específica: interculturalidade, educação intercultural, educação escolar indígena, educação indígena, etnoconhecimentos e tradição deram base ao proposto. Ponderações a respeito desses enfoques foram delimitado a seguir.

2.1 Interculturalidade

Alguns aspectos da política atual estimulam a necessidade, ou, por vezes, a exigência de reconhecimento. Pode-se dizer que a necessidade, no âmbito da política, é uma das forças motrizes de movimentos nacionalistas. E a exigência faz-se sentir, na política de hoje, de determinadas formas, em nome dos grupos minoritários ou subalternos, em algumas manifestações de feminismo e naquilo que agora, na política, se designa por multiculturalismo (TAYLOR, 1994).

De acordo com Fleuri (2011) o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e as opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias.

Na América Latina, e particularmente no Brasil, a questão multicultural apresenta configuração própria. Nosso continente é construído com base multicultural forte, onde as relações interétnicas têm sido constante em toda a

história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito a grupos indígenas e afrodescendentes.

A formação histórica brasileira é marcada pela eliminação do outro ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação se dão no plano das representações e no imaginário social. A problemática multicultural coloca-se nesse âmbito, diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por direitos e cidadania plena (MOREIRA e CANDAU, 2010).

Os mesmo autores (IB., *op. cit.*) entendem que a interculturalidade é uma das três abordagens das diversas propostas do multiculturalismo, denominado também de multiculturalismo interativo, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que se acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, articuladoras de políticas de igualdade com políticas de identidade.

Há características básicas do multiculturalismo interativo ou interculturalidade. A primeira é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma denominada sociedade. A segunda é que a interculturalidade concebe as culturas em contínuo processo de elaboração. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. A terceira constitui-se pela afirmação de que, em sociedades onde vivemos, os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizados da construção de identidades abertas.

Ao se tratar de interculturalidade, refere-se ao contato entre pessoas de culturas distintas, de universos simbólicos compartilhados, cujo termo assinala dimensão de interação (DEMORGON, 1999). O conceito de interculturalidade tende a ser entendido enquanto dinâmica estabelecida entre comunidades culturais com identidades diferenciadas que coexistem em mesma sociedade (DIBBITS, 2010).

No âmbito da educação, a definição é pressuposto a partir da ideia de que a interculturalidade se produz quando grupos começam a entender e assumir o significado que as coisas e os objetos têm para os outros (HOFSTED, 1997). A questão indica que o contato entre culturas é antes fator de conflito do que de sinergia.

Processos de interação social que envolvem complexidades estão sujeitos a fricções, que se intensificam a partir da globalização, que tem fomentado contradições referentes a xenofobia, intolerância, discriminação étnica/racial, religiosa, conflitos culturais (DANTAS, 2012). Por isso, o debate sobre interculturalidade tem ganhado destaque em estudos em todo o país.

Compreender o encontro de culturas tem sido desafio urgente. Walsh (2001) pondera que interculturalidade pode ser

[...] um processo dinâmico e permanente e relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente, buscando desenvolver um novo sentido entre elas; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar (p. 10-11).

Dantas (2012) considera que a interculturalidade enfoca a necessidade de privilegiar-se o diálogo, a aspiração de interação e não de dominação. A interculturalidade, ao abranger postura além da questão étnica, requer interpretação e interação dialógica de classes, gêneros, regiões, comunidades, gerações e assim por diante, com diferentes representações e universos simbólicos.

Segundo Fleuri (2011), a perspectiva intercultural propõe estratégias de relação entre sujeitos e diferentes grupos. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Num mundo culturalmente diverso torna-se necessário desenvolver novas visões sobre o diálogo intercultural que superem as limitações do paradigma do “diálogo entre civilizações”. Entre os requisitos para obter esse fim, figura a análise sobre as diversas formas pelas quais as culturas se relacionam umas com as outras e uma maior consciência dos valores que partilham e dos seus objetivos comuns, para além de um inventário dos obstáculos a afastar para ultrapassar as diferenças culturais (UNESCO, 2009, p. 8-9).

A dimensão intercultural se reveste de significados específicos referentes a colonialismos e migrações, dominações e convivências, tendo induzido profundos processos de interpenetração de culturas: fusões sincréticas e violentas e perdas de identidade cultural, as quais se encontram na formação da sociedade brasileira. Verifica-se que o encontro/confronto entre culturas configura-se nas raízes da formação social brasileira e os processos de integração historicamente acontecem com profundidade (FLEURI, 2011, p. 49-50).

Sobre o processo intercultural no Brasil, Ribeiro (1995) aponta.

As formas futuras que deverá assumir a cultura brasileira com o desenvolvimento conduzirão, seguramente, ao reforço da unidade étnico-nacional pela maior homogeneização dos modos de fazer, de interagir e de pensar. Mas comportarão, por muito tempo ainda, variedades locais, certamente menos diferenciadas do que as atuais porque os fatores especializantes do meio são menos poderosos que os uniformizantes da tecnologia produtiva e de comunicação, apesar do processo transformador operar sobre contextos culturais previamente diferenciados. Assim, se preservará, positivamente, algo do colorido mosaico que hoje enriquece o Brasil pela adição, às diferenças de paisagens, de variações de usos e costumes de uma região a outra, através da vastidão do território (p. 264).

A respeito da interculturalidade, tem-se que “no diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis” (SOUZA SANTOS, 2002)

2.2 Educação intercultural: breve revisão histórica

Na Europa do século XIX, a alfabetização em massa foi substituída da educação religiosa, o que significa que a escolarização tendeu a constituir desde a origem um etnocentrismo em relação a grupos minoritários de populações, tradicionais ou não tradicionais (SANTIAGO *et al.*, 2013).

Iniciou-se, portanto, precipitação de uma segregação educacional, material e imaterial, tendo em vista supostamente apartar conhecimentos tradicionais de conhecimentos acadêmico-científicos, mantendo o saber orientado pelas elites em um patamar de dominação ante a saberes dispostos por simbologias e imaginação cosmológica.

A escolarização obrigatória, mesmo sendo fenômeno na sociedade, tem sido orientada em função da lógica da escola única, uma instituição educativa que arroga pra si a afirmativa de que os conhecimentos por ela transmitidos são legítimos e somente eles o são. Por isso, deve ser analisada com uma estratégia de poder que visa legitimar um conhecimento considerado oficial em detrimento a outros, locais e populares, desqualificando formas de cultura e modos de vida (LAHIE *apud* SOBRINHO, 2009).

Quando a corrente positivista passou a tomar corpo, abarcando ideais do legado iluminista, a escola pública foi influenciada por princípios de igualdade, do progresso e da emancipação, segundo valores universais. De fato, a escolaridade obrigatória incluiu em sua atividade a função de formar cidadãos esclarecidos, mas respondendo à agenda política dominante na época, ou seja, o nacionalismo (SANTIAGO *et al.*, 2013).

Na segunda parte do século XX três fatores principais perturbaram a certeza de uma escolar monocultural criada para servir como nação homogênea: a descolonização, a democratização crescente da vida pública e a internacionalização das migrações (ID., *op. cit.*, 2013).

A interculturalidade no contexto brasileiro foi influenciada pela transição democrática dos anos 1980, que marcam o início da visibilidade e do aumento da legitimidade da diversidade cultural no espaço público. Posteriormente, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e diferentes leis objetivando a valorização e a inserção das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar sugerem que a interculturalidade ganha espaço em sociedades que se tornam pluralistas e democráticas.

No Brasil, acredita-se que a educação intercultural surgiu de lutas sociais das chamadas “minorias”, como negros e indígenas, dentre outras, que buscaram e ainda buscam direitos fundamentais. Sobre esses movimentos das lutas sociais, Freire (1987), um dos defensores e integrante do Movimento Popular (MCP) e da educação libertadora, aborda a questão.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime

opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (p. 29).

Com a Constituição Federal de 1988 que assegurou a comunidades indígenas direito à educação escolar diferenciada e utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que garantiu a povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue, a educação intercultural começou a ser implementada em todos os estados do país.

Na Amazônia, o panorama da educação intercultural encontra-se em processo de efetivação, visto que a implementação dos cursos de formação de professores indígenas ainda é uma realidade tenra, apesar da adesão de estudantes indígenas que desde 1992 aproveitam o projeto de interiorização universitária para ingressar em cursos oferecidos nos campus municipais.

Só no município de São Gabriel da Cachoeira, situado na região do Alto Rio Negro, distante 1.323 km da capital Manaus, a noroeste, mais de 500 estudantes indígenas cursaram o Ensino Superior. Dois polos de ensino universitário, um federal e outro estadual, tentam concretizar a perspectiva das especificidades disciplinares condizentes a estudantes indígenas, aderindo a políticas de ações afirmativas por meio do sistema de cotas (GERSEM BANIWA, 2006).

Pressupondo o panorama, o curso de licenciatura intercultural oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas foi criado e aprovado em 2006. Ele foi denominado de “Licenciatura Plena Intercultural para Professores Indígenas do Alto Solimões”. Em seguida, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) passou a oferecer a “Licenciatura Plena para Formação de Professores Indígenas”, via Faculdade de Educação (FACED/UFAM), sendo destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas.

Também é importante registrar que o antigo Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), transformado atualmente em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), desde 1988 vem se reunindo em encontros anuais para discutir problemas comuns e objetivar linhas

gerais de ação e reivindicação, procurando mudar a situação das escolas indígenas na região. Como parte do trabalho, ajudou a elaborar e assumir como pauta nacional documento intitulado de “Declaração de Princípios”, elaborado em 1991 durante o IV Encontro, em Manaus, e reafirmado em 1994 no VII Encontro, novamente em Manaus (GERSEM BANIWA, 2006).

O panorama da formação superior de professores na educação intercultural no Estado do Amazonas tem reflexo direto na caracterização da educação de base. De acordo com a distribuição dos estudantes do Ensino Fundamental nas escolas indígenas pelo Brasil, na Região Norte o Amazonas possui 49.638 estudantes indígenas matriculados, ficando em terceiro lugar no quantitativo de pessoas indígenas em formação em relação a outros Estados da mesma região (ID., *op. cit.*).

No contexto dos Sateré-Mawé da comunidade Y'Apyrehyt, a educação intercultural não se diferencia ante o quadro apresentado no Estado. Há alunos que frequentam escolas públicas das redes municipais e estaduais, bem como participam de atividades desenvolvidas no centro cultural da comunidade. A aquisição de conhecimentos e a ressignificação da cultura em função do trato escolar intercultural fazem parte do processo educacional das crianças.

Mas ao adentrarem no ensino oferecido nas escolas da rede pública, os alunos se deparam com uma realidade educacional controversa, perguntando-se em que medida é possível construir um pensamento acerca daquilo que o outro denomina de educação intercultural?

2.2.1 Educação intercultural: o conceito

A educação intercultural abrange questões relacionadas à natureza política dos ambientes educacionais e das pessoas que constituem os ambientes (FREIRE, 1978). Quando é sublinhado o pressuposto, remete-se à política educacional, materializada na ideia de educação intercultural, projetada num currículo intercultural e assentada no princípio pedagógico do acolhimento da diversidade (LIBÂNEO, 2013).

A educação intercultural se configura em proposta à alteridade, aos direitos do outro e à igualdade de oportunidades. Uma ação democrática, ampla, que, no mundo anglo-saxão, define-se como educação multicultural e nos países europeus

assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação para igualdade de oportunidade ou, simplesmente educação intercultural (SANTIAGO *et al.*, 2013).

A educação intercultural propõe superar a tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria cultural e linguística que se acentuou desde o Brasil- Colônia, acentuando-se na República e ainda vigente em nível social, cultural, linguístico e, sobretudo, econômico até os dias de hoje (ROCHA *et al.*, 2010).

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro, visando a promoção de uma experiência profunda e complexa, em que o encontro e o confronto de narrações diferentes configuram-se enquanto ocasião de crescimento, dentro de uma experiência não superficial e incomum de conflito e/ou acolhimento (FLEURI, 2000).

A proposta de educação intercultural foi pensada partindo-se das próprias expectativas dos indígenas para a obtenção de conhecimentos que garantissem a posse e o gerenciamento de territórios, conseguindo meios para melhorar as condições de vida de suas comunidades, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições do povo e manter a cultura (ROCHA *et al.*, 2010).

A educação intercultural tem como perspectiva e como estratégia para potencializar o diálogo e o encontro, de modo que venha a constituir, nas escolas, espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente. A educação intercultural tem como pressuposto as trocas culturais mediadas pelo diálogo e pela possibilidade de aceitação do outro (SILVA, 2002).

A educação intercultural, na concepção da escola indígena, vem auxiliar na constituição desta referida escola como um espaço da ambivalência, do hibridismo, onde ocorre um vaivém de processos simbólicos de negociação ou tradução dentro de uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios, processos que abrem lugares e objetivos de luta e destroem as polaridades de negação entre os saberes e as práticas sociais (Bhabha, 1998).

A educação intercultural proporciona a troca de culturas, em um processo de transmissão e de produção de novos saberes, prevalecendo assim, o chamado “direito à diferença” o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros e isso é de suma importância no processo intercultural (Pierucci, 1999).

Esse direito a diferença não presenciamos na “escola regular”. Ainda vivemos em uma educação positivista e segregadora. Para Bourdieu (1998) um percurso na escolar regular, sem interrupções, a escola exige, consciente ou inconscientemente, de todos os agentes, uma relação natural, familiar, com a cultura e com a linguagem, privilegiando, assim, a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo, ou seja privilegiando a cultura dominante nesta relação simbólica de poder, tolhendo o outro tido como “diferente”. Por isso, o conhecimento sobre a educação intercultural se faz de suma importância num país tido como multi e pluri étnico (FLEURI, 2000), onde a inclusão escolar, seja um processo no qual haja respeito as diferenças, onde se desvele os limites segregadores da padronização e homogeneização, no sentido de construir uma cultura na qual a diferença tenha espaço para expressar e interagir.

A educação intercultural tem configurado nos dias atuais um componente na atual construção de sistemas educativos e sociais que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram (CANDAUI, 2012).

A educação intercultural configura-se na perspectiva intercultural, incentivando o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalhando a tensão entre o universalismo e o relativismo, na configuração epistemológica, assumindo assim, os conflitos oriundos deste debate, gerando a discussão entre os termos “saber e conhecimento” (Koff, 2009).

A educação intercultural tem o papel de potencializar os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, trabalhando assim, a autoestima, bem como os processos de

construção da autonomia num horizonte de emancipação social, contribuindo para a construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (CANDAUI, 2012).

A educação intercultural tem a incumbência de compreender e dialogar com a cultura dos grupos que nela adentram ou mesmo de um indivíduo que dela faz parte, sendo necessário olhar a sociedade de forma a observar onde o grupo e o indivíduo estão e vivem inseridos. Neste sentido, é dessa forma que as diferenças ganham o sentido e expressão como realidade e definem o papel da diversidade nas relações entre os homens. (GUSMÃO, 2003).

A educação intercultural proporciona o “conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, procedente das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira”. Oportunizando a construção de novas práticas pedagógicas e administrando processos de formação de professores, ganhando assim, o sentido de construção de outra cultura pedagógica que possa prevalecer nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, no âmbito escolar, firmando compromissos para a construção de novos projetos de educação e de educação escolar, tendo como base as relações interculturais e o diálogo entre as diversas culturas (SILVA, 2005).

Permeia também o conceito de educação intercultural o apreço a diversidade de “ser” do indivíduo, norteado por sua filosofia de vida, não podendo ser tratado à margem do que se pode chamar de “construção da pessoa”. É o respeito ao outro dentro de seus valores e projetos de vida. O outro é que permite perceber a diversidade (MELIÁ, 1979).

É pressuposto, dentro do conceito de educação intercultural, que esta referida educação, para ser de qualidade e equidade, seja uma educação de inclusão, onde as diferenças interétnicas emanem e adquiram novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições possam ser trocados e, assim, reinventados (TASSINARI, 2001).

Dentro das especificações e conceitos da educação intercultural é proposto dois universos cognitivos, conhecimento escolar convencional e conhecimento tradicional, que devem conviver e contribuir conjuntamente para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente os que fazem parte de etnias indígenas. O primeiro

com o propósito de garantir o acesso aos ensinos secundário, profissional e superior e o segundo proporcionando ao aluno o desenvolvimento com base na sua experiência cultural e a revalorização e resgate do conhecimento e de valores tradicionais que, até então, se mantinham fora da escola. (GASCHÉ, 2004).

O conceito de educação intercultural no Brasil ganha o sentido de uma educação comunitária, bilíngue, específica e diferenciada. Intercultural porque deve reconhecer e promover a diversidade cultural e linguística, estimulando o entendimento e o respeito entre pessoas de etnias diferentes. Comunitária porque deve ser conduzida pela própria comunidade indígena tanto no âmbito curricular como no administrativo. Bilíngue/multilíngue porque deve garantir a disseminação da língua própria indígena que carrega as tradições culturais, o pensamento e conhecimento acumulado daquele povo. Específica e diferenciada porque reflete, com autonomia, os anseios particulares de cada povo (BRASIL, 1998).

2.3 Educação escolar indígena, educação indígena e educação intercultural: expondo as diferenças

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (KAINGANG apud FREIRE, 2004, p. 28).

Propor uma análise sobre educação escolar indígena, educação indígena, educação intercultural e especificar suas diferenciações é de suma importância para uma reflexão sobre a temática abordada.

Sabemos que a escola para crianças indígenas no Brasil existe desde a vinda dos Jesuítas para cá, no século XVI. Ao longo do século XX, com a atuação do indigenismo oficial (SPI e depois de 1967, FUNAI) disseminaram-se escolas em áreas indígenas por todo Brasil e implantando os primeiros programas chamados de educação bilíngue. (D'ANGELIS, 2012).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que houve de fato o reconhecimento e valorização da cultura dos índios brasileiros. O texto assegura o direito das comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas no ensino obrigatório, bem como desenvolver processos próprios de ensino e aprendizagem, de acordo com seus hábitos, costumes, crenças, portanto, de condicente com sua cultura. (BERGAMASCHI, 2005).

Em 1991, a educação escolar indígena deixou de ser atribuição da Funai, passou para as mãos do MEC e foi criada, por meio da Portaria Interministerial MJ/MEC N°559 (16.4.91), a Coordenação Nacional de Educação Indígena. Em 1996, através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino que estabeleceu em seu artigo 78 que a educação deve: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação das memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas; valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. E, finalmente, em 1999, o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Nacionais para escolas indígenas.

Neste sentido, segundo D'ANGELIS (2012):

A educação escolar indígena não é exclusividade dos “especialistas” em índio, mas diz respeito também aos educadores revolucionários. Os não-índios (qualquer que seja sua vinculação ou não à questão indígena) só podem ser atores coadjuvantes nesse processo, se não querem continuar reproduzindo as práticas colonialistas dos últimos 500anos. Os índios precisam organizar-se para fazer desse processo de discussão e construção da escola indígena um momento de avanço político objetivando um saldo organizativo que coloque o movimento indígena um passo adiante do indigenismo, e não mais a reboque. (pg. 16-17).

O direito a uma educação “diferenciada” pelos povos indígenas também se originou nas lutas sociais, nas lutas das minorias (Freire, 1987), mais, a organização dos indígenas na luta pelos seus direitos promove um incessante processo de discussão sobre a construção dessa escola indígena, na busca de um avanço político que promova uma escola de acordo com os preceitos desejado pelos povos indígenas.

Pode-se, em função da caracterização abordada, conceituar educação escolar indígena como uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. (D'ANGELIS, 2012).

Os povos indígenas e suas respectivas lideranças distinguem a educação indígena da educação escolar indígena: a educação indígena é responsável pela transmissão e aprendizagem das tradições, costumes e saberes específicos da tribo, da etnia a qual o indivíduo pertence.

A educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não-indígenas. Proporcionando ainda, o trabalho em prol da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não-indígena e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos povos indígenas que fazem parte das pautas relativas à educação escolar indígena. (HENRIQUES et al., 2007)

A educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes conhecimentos são ensinados de forma oral no dia-a-dia, nos rituais e nos mitos. Entretanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como um instrumento de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais (D'ANGELIS, 2012).

2.4 Etnoconhecimento

O termo etnoconhecimento ou etnosaber implica definição relacionada a saberes tradicionais, transmitidos de geração a geração. Estima-se que a denominação é derivada da etnociência, sendo desta forma a ciência que busca pesquisar conhecimentos tradicionais e a partir deles inferir métodos com rigor experimental ou acadêmico, tendo em vista gerar conhecimentos científicos (FERNANDES, 2008).

O termo etnociência designa área do conhecimento multi, inter e transdisciplinar de documentação, estudo e valorização de conhecimentos e práticas produzidos por grupos e/ou comunidades com sociocultural própria e repassados por multimeios não convencionais (ID, *op. cit.*, 2008).

Está entre os enfoques que mais têm contribuído para se estudar o conhecimento das populações tradicionais, pesquisando processos naturais, socioculturais, simbólicos e artísticos etc., tentando descobrir lógicas subjacentes ao conhecimento humano do mundo natural, taxonomias, abstrações e concretudes relacionadas a crenças, atitudes, valores e ideologias.

Berlin (1972) define três áreas do estudo: i) a da classificação, que se preocupa em estudar os princípios de organização de organismos em classes; ii) a da nomenclatura, em que são estudados princípios para nomear classes folk (um dos métodos também empregados pelos antropólogos para analisar seus dados é a etnosemântica, que é o significado atribuído por um povo a categorias de realidades); iii) a da identificação, que estuda a relação entre os caracteres dos organismos e a classificação.

No Brasil, no que toca o estudo do conhecimento tradicional sobre o mundo natural, foram publicados conjunto de trabalhos inspirados na ecologia cultural na década de 1950, como foi descrito por Julian Stewart e outros. Posteriormente, a partir da década de 1970, foi elevada a quantidade de trabalhos em etnociência e suas diversas subdivisões, como a etnobiologia, etnobotânica, etnofarmacologia, etnomedicina, entre demais.

Também foram avaliadas etnoclassificações da flora e da fauna por populações tradicionais amazônicas ou não. Nos últimos anos, apareceram

trabalhos que, além do etnoconhecimento, incluem o etnomanejo de habitats e de espécies por essas populações. (DIEGUES *et al.*, 2001).

Morin (2011) aponta que etnoconhecimentos presentes na sociocultura de grupos fazem referência

[...] a uma cultura que caracteriza as sociedades humanas, sendo organizada/organizadora via o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. Assim se manifestam “representações coletivas”, “consciência coletiva”, “imaginário coletivo” (p. 19).

Saberes e conhecimentos adquiridos, bem como competências aprendidas e experiências de vida transmitidas e interiorizadas por meio de representações coletivas e passadas de geração em geração, tornam-se etnoconhecimentos ou etnosaberes dessas comunidades.

A transmissão de pensamentos e sentimentos constitui-se em processo sociocultural que alimenta a vida humana. É um processo de interação que define a realidade compartilhada e molda tradições e ressignificações consideradas no cotidiano de indivíduos e grupos (RADCLIFFE-BROWN, 2013).

Saberes tradicionais oriundos de processos socioculturais étnicos e que são fomentados a partir da interação entre pessoas que compartilham dada realidade são naturalmente passíveis de ressignificações. São saberes que se refazem e geram novos conhecimentos, os quais serão novamente posicionados por integrantes de gerações vindouras da mesma etnia.

No tocante à Amazônia, Benchimol (2009) relata a importância dos etnoconhecimentos.

A contribuição indígena-cabloca para ocupação e desenvolvimento da Amazônia foi, no entanto, considerável e sem ela a tarefa de descoberta e exploração teria sido impossível. Submissos, subordinados, adeptos ou integrados, eles ensinaram aos novos senhores e imigrantes os segredos do rio, da terra e da floresta (p. 260).

Lévi-Strauss (1989) enfatiza a importância dos saberes de populações tradicionais ao afirmar que a construção valorativa e ideológica desse tipo de

pensamento é complexa e tende a não passar necessariamente por sistemas de lógicos ocidentais de significação. Sobre esse aspecto, também pontua Fraxeet *al.* (2007).

O conhecimento das populações tradicionais ou etnoconhecimento é transmitido de geração em geração. É um saber passado pelas relações de parentesco e vivência. As crianças aprendem com os adultos, quando os acompanham nas atividades diárias. Alguns conhecimentos são passados para os mais jovens, por considerarem que há maior necessidade, como, quais os recursos extraídos da natureza que podem ser utilizadas contra picada de animais peçonhentos, etc. Outros conhecimentos como a cura de enfermidades com o uso das plantas são repassados a homens, mulheres e crianças com maior aptidão para o assunto (p. 96-97).

A transmissão de conhecimentos por meio de relações de parentesco ou compadrio, via contributos imagéticos adotados a partir da cosmologia da etnia ou grupo, é realizada servindo-se da oralidade para fomentar tipos mentais e corporais que saibam manejar e repassar a narrativa aprendida.

Amorozo (1996) relata que em sociedades tradicionais a transmissão oral é o principal modo pelo qual o conhecimento é perpetuado. O conhecimento é transmitido a partir de processos contínuos de ensino e aprendizagem. O acúmulo de conhecimentos ocorre à medida que os anos passam, de forma que os velhos transmitem assuntos de interesse vital para a comunidade a partir de suas considerações acerca do saber.

A importância na conservação dos etnoconhecimentos pelos povos tradicionais é de suma importância na conservação da própria memória histórica desses povos e se configura como pressuposto para se inferir acerca do sentido de etnoconhecimentos e implicações nas comunidades tradicionais.

Comunidades consideradas tradicionais se caracterizam por conhecimento aprofundado da natureza e dos ciclos transferidos para as gerações seguintes; noção do território, onde a comunidade se reproduz econômica e socialmente; importância das atividades de subsistência, mesmo gerem “mercadorias” e contato com o “mercado”; importância da unidade familiar, doméstica ou comunal; importância das simbologias; utilização de tecnologias simples e de baixo impacto sobre o ambiente; e autoidentificação ou identificação feita por outros com socioculturas distinta das outras (DIEGUES, 1994).

Para a comunidade o uso dos etnoconhecimentos deve ser evidenciado em diversas formas de aprendizagem dos seus habitantes, dado que a construção do saber tradicional ou do etnoconhecimento possui peculiaridades. É um saber alicerçado na vivência dos indivíduos, nas suas relações pessoais, sociais e também com o ambiente. Pode-se afirmar que o conhecimento tradicional é fruto do trabalho e das descobertas de um grupo, o que justifica sua riqueza e diversidade (FRAXE et al., 2007).

Morin (2001) aborda o saber coletivo de tal modo.

Se a cultura contém um saber coletivo acumulado em memória social, se gera uma visão de mundo, se a linguagem e o mito são partes constitutivas da cultura, então a cultura não comporta somente uma dimensão cognitiva: é uma máquina cognitiva cuja práxis é cognitiva (p. 20).

Etnoconhecimentos como parte viva integrante do processo histórico sociocultural são atos cognitivos de formação da pessoa, os quais podem ser passados segundo relações de parentesco e vivência. Inclusive crianças aprendem com adultos, quando os acompanham nas atividades diárias.

2.5 Tradição

A ideia de tradição tende a remeter-se a questões socioculturais e pode ser entendida como ancorada segundo reproduções simbólicas e cerimoniais de consanguineidade, parentesco e espiritualidade. Tradições indígenas tendem a carregar valores históricos que se expressam em rituais e costumes materiais e imateriais (ALVAREZ, 2009).

O conceito de tradição cliva-se de significado na medida em que se consideram temporalidades e espaços de formação dos povos, engendrados segundo a incorporação progressiva de ressignificações (GRUPIONI, 2005).

Tradição implica também em ordenamentos cosmopolíticos e linguísticos (TEIXEIRA, 2005). Por exemplo, para se almejar o embasamento do conceito em tela cabe inferir acerca dos Sateré-Mawé, alvo da pesquisa, os quais tem conseguido sobrepor-se a processos coloniais, no pretérito e ainda hoje, a partir da conservação da sua língua, ao contrário dos outros vizinhos de predominâncias

nômade e muito mais agressivos — entre eles Mundurucu, Pirahan ou Mura e Cauahib ou Parintintin (GONDIM, 1938).

Para inferir sobre o significado de tradição, pode-se ancorá-lo com constituintes da língua falada. Portanto, a proposta abordada indica que se constroem tradições mediante continuidades referentes a hábitos, costumes, valores e ideologias transmitida por oralidade e por meio de uma linguagem compartilhada (BERNAL, 2009; SILVA, 2007).

A palavra tradição pode ser empregada no sentido literal de herdar ou legar (BROWN, 2013). Nesse termo, evidencia-se que a tradição pode assumir papel central no processo de aprendizagem e construção da pessoa étnica (TEIXEIRA, *op. cit.*).

A ideia de tradição funda-se em processos históricos de etnias com grupos da sociedade envolvente, indígena e não indígena. Ela decorre de discussões e críticas internas e também relativas ao embate com diferentes segmentos sociais. Tal processo gera injunções e disjunções, operando-se transformações entre pessoas e coletivos (KAPFHAMMER, 2004).

O significado de tradição coaduna-se com a perspectiva de ancestralidade. Na medida em que se mantêm procedentes ritos, rituais, cerimoniais e gestuais simbólicos, o sentido de permanência e manutenção de parentesco e consanguinidade é envolvido na tradição (BOTELHO e WEIGEL, 2011).

Tradição, no âmbito indígena, envolve intrinsecamente perspectivas da transmissão de saberes e fazeres a novas gerações. O significado conceitual remete a relações de poder, as quais implicam em constituições cosmopolíticas (MARTINS, 2008). São constituições formadoras de comportamentos e escolhas práticas, que moldam o exercício da construção política cotidiana (ALVAREZ, 2009).

Aspectos relativos à tradição, atualmente, tem sido conjuminados em discussões amparadas por conteúdos cosmogônicos, xamanísticos, de parentesco e territorial, mas também por processos políticos e decisões atreladas a sistemas burocráticos criados pelos próprios indígenas, tal como ocorre no contexto do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM). Esta é a organização indígena mais representativa entre os Sateré-Mawé. O conselho reúne anualmente as lideranças tradicionais e não-tradicionais. Entre as lideranças tradicionais, estão

tuxauas e tuxauas-gerais, sendo que estes possuem poder de veto (ALVAREZ, 2009).

Tradição, em comunidades indígenas, como a comunidade Satré-mawé, caracteriza-se pela sujeição em referência aos recursos naturais com os quais são construídos os modos de vida, pelo conhecimento aprofundado e compartilhado sobre a natureza, transmitidos pela oralidade de geração em geração, pela ideia de território e espaço onde o grupo se reproduz social e economicamente, pela apropriação do mesmo território por várias gerações, pela relevância das atividades de subsistência da comunidade, pela importância dos mitos, símbolos e rituais ligadas diretamente a vida da comunidade, pela auto-identificação ou pela identificação por outros de pertencer a uma cultura diferenciada entre as outras (DIEGUES, ARRUDA, 2001).

Tradição aplicada ao contexto das populações tradicionais indígenas é a “cola” que une as ordens sociais, propiciando uma hierarquia nos modos de transmissão e produção de conhecimentos acumulados de geração em geração e que une, em uma teia de ensino e aprendizagem todo um povo e seus respectivos descendentes (GIDDENS et al., 1997).

A tradição, segundo a Recomendação da UNESCO de 1989, conceitua-se como O conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural e são fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e reconhecidas porque atendem às expectativas da comunidade enquanto expressão da identidade cultural e social, das normas e dos valores que se transmitem oralmente, por imitação ou outros modos. Suas formas de expressão compreendem, entre outros: a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os ritos, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (GALLOIS, 2006).

A tradição na acepção das sociedades tradicionais e suas culturas, consistente na existência social de um povo ou nação, com hábitos costumes e valores contidos no processo cultural único desta referida sociedade, dando conta das características desses agrupamentos a que se refere, preocupando-se com a totalidade dessas características, digam elas respeito às maneiras de conceber e organizar a vida social ou a seus aspectos materiais (SANTOS, 1987).

A tradição na concepção de cultura nas comunidades indígenas tradicionais tem suas formas de representação, e elas, por sua vez, correspondem a todo o conhecimento adquirido, desenvolvido e reelaborado pelas comunidades. O desenvolvimento de línguas pelas civilizações, por exemplo, promoveu o surgimento de várias representações sonoras e gráficas dotadas de sentidos, respectivamente, significantes e significados. A língua, neste sentido, é um sistema sujeito a regras, além de considerá-la um produto social, que sendo um produto social, refletirá toda a tradição e cultura de um povo (SAUSSURE, 20014).

A tradição, ganhando o viés de patrimônio cultural imaterial – que se transmite de geração em geração – é constantemente recriada pelas comunidades e grupos em função de seu entorno, de sua interação com a natureza e sua história, e lhes fornece um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo assim a promover o respeito pela diversidade cultural e a criatividade humana. (GALLOIS, 2006)

A tradição no sentido de herança cultural e dos conhecimentos tradicionais, a mais significativa para os indígenas da etnia Sateré-Mawé foi a “descoberta” do guaraná e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo a partir de seu cultivo. Essas informações foram importantes para novas técnicas serem desenvolvidas e adaptadas por alguns descendentes dos Sateré-Mawé, ao longo do tempo o conhecimento tradicional que vem sendo passado as gerações seguintes e que fazem parte da tradição e da herança cultural deste povo (LORENZ et al., 2007).

A tradição em conformidade com os grupos sociais, determina que os saberes e as práticas só existem na medida em que são usados ou exercidos por grupos sociais. Por isso, o trabalho de tradução é sempre realizado entre representantes desses grupos sociais. O trabalho de tradução, como trabalho argumentativo, exige capacidade intelectual, que a tradição em seu processo de transmissão de conhecimentos desenvolve nos grupos sociais pertinentes, levando os saberes tradicionais de geração a geração engendrados por uma teia de conhecimentos e de saberes tradicionais (SANTOS, 2006)

A tradição, no processo sistêmico, em populações tradicionais são reconhecidas por características peculiares, tais como transmissão oral da história,

uso da terra, relação com a natureza, crenças e sistema de produção (ARGUELLO, 2001).

A tradição culmina em um processo de transmissão de conhecimentos culturais acumulados por várias gerações e, por meio de relações sociais se pretende observá-la na medida em que são atualizadas nesse trâmite interpessoal crenças e ideologias coletivas (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

A tradição tem o papel de manter nas populações indígenas tradicionais o vínculo com os símbolos, crenças, rituais, mitos e todo o mais que forma a cultura desta referida população, visando à manutenção identidade étnica destas populações tradicionais (BOTELHO e WEIGEL, 2011).

A tradição tem o papel formador da identidade cultural de um povo, baseado em seus costumes, hábitos, mitos, lendas, rituais, transmitidos e aplicados oralmente, reconhecidos e repassados coletivamente, formando assim uma sabedoria milenar nas manifestações culturais de povos com sistemas de conduta próprios (MARTINS, 2008). A tradição estabelece estruturas interligadas que traçam modos de vida que compõem fronteiras entre etnias (CARNEIRO DA CUNHA, 2012).

A tradição como capital cultural de um povo, tece a rede de relações que mobiliza e faz todos da mesma etnia trabalhar em prol do bem comum a todos. Bourdieu (1982) afirmava, sobre capital social, que

[...] O volume do capital social que um agente singular possui depende da rede de relações que ele pode mobilizar e do volume de capital econômico, cultural ou simbólico que é posse exclusiva de cada agente que pertence a essa rede de relações a que está ligado (p. 67)

Neste sentido, a tradição de um povo proporciona a geração capital econômico, cultural ou simbólico que é posse exclusiva de cada agente pertencente a respectiva etnia A violência simbólica, se observa, então, na imposição de outro capital cultural dominante ao tradição da respectiva etnia.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Abordagem

Optou-se por abordagem qualitativa, tendo como método a etnografia, baseada em observação participante, buscando amparo em referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa aproximados a vertentes que ponderam sobre as etnociências.

O caminho se deu a partir da delimitação dos objetivos do estudo, visto que, os mesmos requereram aprofundamento acerca das interpretações de mundo sobre os sujeitos participantes e ainda com relação a processos dialógicos de produção e transmissão de conhecimentos indígenas e não indígenas.

Os etnoconhecimentos, contribuintes para o ensino na educação intercultural, foram utilizados na pesquisa para investigações referentes às diversas relações estabelecidas entre processos dialógicos de produção e transmissão de informações. Para Chizzotti (2000, p. 52), a pesquisa qualitativa fundamenta-se “[...] em dados coletados nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta”.

O autor comenta que estudos com esse viés não podem ser produto de um observador isolado das significações que indivíduos (observados) atribuem a seus atos. Deve-se processar reflexões implicadas a partir dos modos com os quais os sujeitos constroem interações. O objetivo de pesquisas qualitativas é importar-se com preocupações sociais tais quais elas se dão (POUPART *et al.*, 2010).

Ludke e André (1986), no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, destacam a importância de se investigar conhecimentos construídos por sujeitos dentro e fora do espaço escolar, objetivando-se inferir sobre relações estabelecidas entre ensino e aprendizagem, supondo a interação pesquisador/pesquisado.

Segundo Dias (2000), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que tende a interpretar a realidade a partir da vivência, da imersão na realidade do outro, descrevendo fenômenos e comportamentos manifestos ou latentes.

Parcela das informações obtidas a partir de respostas dadas dependeu do comportamento e das relações desenvolvidas com o grupo estudado. Uma autoavaliação sobre o tipo de pesquisa fez-se, entretanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. Essa autoavaliação diz respeito à presença do pesquisador sendo justificada no meio em que se encontra a partir de uma construção cordial com os entrevistados (VALLADARES, 2007).

O método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos.” (MAGNANI, 2002, p.17).

Sobre a observação participante, os objetivos do estudo tendem a ser revelados ao grupo pesquisado desde o início para se ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais. Pedindo cooperação ao grupo, o pesquisador aceita o controle do grupo, a mediação, sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A observação participante como técnica exige sistematização prévia (roteiro de observação) que deve focar os objetivos da investigação, a fim de fundamentar o planejamento de estratégias para o melhor desenvolvimento das ações no âmbito estudado (QUEIROZ *et al.*, 2007).

Sobre a observação participante, Minayo e Deslandes (1998) citam que essa sistemática de coleta de dados é pertinente quando se pretende apreender o máximo de conhecimento dinâmico sobre dada situação ou fenômeno. Na pesquisa qualitativa, procura-se decodificar componentes de sistemas complexos de significados, podendo a análise ser realizada de maneira concomitante com a coleta (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

3.2 Universo

O campo de investigação foi a comunidade indígena Y'Apyrehyt (terceira luva da Tucandeira), pertencente a etnia Sateré-Mawé, localizada no conjunto habitacional Santos Dumont, bairro da Redenção, zona Centro-Oeste de Manaus, próximo a igarapés que formam a bacia do rio Tarumã, antigo Parque das Seringueiras.

O universo da pesquisa foi composto por turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, com média de 24 alunos cada turma. Os sujeitos abordados foram quatro professores que lecionam nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos participantes da pesquisa, média de seis por turma, foram alunos indígenas pertencentes a etnia Sateré-Mawé, que estão na faixa etária entre 7 e 11 anos, do gênero feminino e masculino, bem como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de faixa etária diversa, do gênero feminino, pertencentes a referida comunidade escolar.

Ambos os participantes da pesquisa encontraram-se envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que norteiam a prática escolar da referida escola.

3.3 Amostra

O critério da amostragem por acessibilidade aos dados e conveniência foi considerado levando-se em conta tempo e recursos para o estudo.

Para a escolha dos participantes foi utilizado como critério i) o grau de envolvimento e aproximação com a problemática estudada e ii) a respectiva participação e interação no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Professores entrevistados fizeram parte das turmas selecionadas.

O critério de inclusão para a faixa etária dos alunos foi considerado tomando-se como base o fato deles participarem das séries iniciais, onde hipoteticamente a problemática da interculturalidade tende mais a ocorrer.

O critério de exclusão para a faixa etária dos demais alunos foi determinado pelo fator idade (variante nominal). Assumiu-se que alunos com mais idade tendem a possuir protagonismo maior que alunos indígenas de faixa etária inferior, o que angula positivamente o fator.

Para os professores, o critério de inclusão foi determinado pela formação para trabalhar séries iniciais do Ensino Fundamental e que tenham alunos indígenas matriculados em sua turma. O critério de exclusão para demais professores foi determinado por não trabalharem com alunos indígenas, nem com alunos das séries iniciais.

3.4 Instrumentos

O instrumento de registro das observações foi o diário de campo, além de gravações de depoimentos e registros fotográficos e a entrevista semi-estruturada. Segundo Ludke e André (1986) há formas variadas de registrar observações. Alguns o fazem apenas por escritos, outros combinam anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registram eventos através de filmagem ou fotografia.

3.5 Procedimentos de coleta

O primeiro procedimento foi a imersão no contexto social dos participantes da pesquisa através de uma observação participante. O segundo foi a realização de entrevistas semiestruturadas com professores. No terceiro momento, sugeriu-se que fosse a técnica de grupo focal junto aos alunos, para melhor interação e coleta de depoimentos.

Quanto à entrevista semiestruturada, Triviños (1987) esclarece que a técnica oferece expectativas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária. Cruz Neto (2002) relata que esse tipo de entrevista caracteriza-se pela articulação tanto da entrevista aberta ou não-estruturada (o informante é livre para abordar o tema proposto), quanto da entrevista estruturada (pressupõe questões previamente formuladas).

Quanto a utilização do grupo focal, Guimarães *et al.* (2006) destaca que:

É um procedimento investigativo que se aproxima, de alguma maneira, a uma entrevista coletiva. Significa centrar o foco, um aspecto específico de uma questão a partir de um ou mais grupos. Sua utilização pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo. Constitui-se num processo muito rico de coleta de dados, uma vez que, além de informações verbais, possibilita também observar as reações dos diversos membros do grupo frente a questões instigadoras e aos conflitos cognitivos

causados por opiniões divergentes que, comumente, aparecem nos grupos; além de poder ser utilizado com finalidade pedagógica. (pg. 157).

Iervolino e Pelicioni (2011) comentam que a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre participantes e pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos.

Flick (2004) sugere que se pode distinguir três formas de direcionamento a serem adotadas pelo moderador (pesquisador): i) direcionamento formal via controle da agenda, como por determinação do início, do curso e do final da discussão; ii) direcionamento do tópico, o qual introduz perguntas e aprofundamento dos tópicos; e iii) direcionamento das dinâmicas, com aplicação de questões provocativas.

Outra possibilidade é o aproveitamento de textos e imagens para se continuar a estimular a discussão de tópicos. Para Barbour (2009) usar grupos focais em fases preliminares é prática comum. A autora indica o uso com o intuito de desenvolver itens para incluir em questionários, para adaptar questionários, para formular questões contextualmente relevantes. Importa também fornecer bases para projetar questionários culturalmente delicados e ainda com grupos de minorias étnicas.

Borges e Santos (2005) abordam que se deve levar em consideração fatores no recrutamento do grupo. É ideal que as pessoas não pertençam ao mesmo local de trabalho ou círculo de amizade, visando evitar constrangimentos em opiniões emitidas. O grupo deve ter homogeneidade em relação a algumas características, com o cuidado para que indivíduos não se sintam intimidados por algum atributo ou característica.

O local onde se realizaram os encontros deve ser neutro; a duração das reuniões é de em média uma hora e trinta minutos; o moderador é encarregado de integrar o grupo; e por fim, nota-se ser corriqueiro solicitar que os (as) participantes sejam ordenados por idade, sexo e profissão (IB., *op. cit.*).

3.6 Procedimentos de análise

Os dados coletados e registrados foram transcritos e organizados em unidades de sentidos que respondam aos objetivos propostos pela pesquisa, bem

como melhor favoreçam ao confronto dos mesmos ao referencial teórico apontado no capítulo II deste trabalho.

A partir da metodologia utilizada, pretendeu-se trabalhar as unidades de sentido o mais próximo possível dos discursos dos sujeitos entrevistados e de seu campo de emanção. Focou-se no sentido de produzir novas discussões e, quiçá, algumas possíveis respostas para o problema apresentado, tendendo a fomentar investigações sobre o tema, tendo em vista que o mesmo encontra-se em evidência no meio escolar na educação intercultural.

Dados coletados foram organizados em primeiro momento com a interpretação e análise da observação participante através de registros escritos no diário de campo. Num segundo momento foram realizadas análises das entrevistas semiestruturadas através da transcrição e interpretação do questionário de entrevista aplicado aos professores, comparando as ideias, ressaltando pontos de divergência e/ou concordância em um quadro semântico. A meta foi a realização do confronto das falas entre si e com o referencial teórico que embasa a pesquisa realizada.

Em um terceiro momento foram realizadas análises de falas e depoimentos do grupo focal junto aos alunos, onde foram ouvidas as gravações de áudio dos diálogos e interpretadas confrontando com as respostas dos questionários aplicados aos professores e com o referido referencial teórico. As falas foram gravadas e foi realizada leitura flutuante para que as possíveis interpretações pudessem ser confrontadas de forma sistemática com as respostas dos questionários aplicados com os professores, bem como com o referencial teórico abordado.

A técnica deixa possível a espontaneidade necessária para a clareza das falas dos alunos no sentido de construir assim interpretações fidedignas a temática exposta ao grupo de alunos pesquisados. Inferências relacionadas a categorias foram propostas na medida em que as narrativas apresentarem padrões de repetição ou angulação.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Apresentando a comunidade indígena Y'apyrehyt: contexto socioambiental e histórico dos indígenas urbanos Sateré-Mawé na cidade de Manaus/AM

Ao chegar à comunidade Y'Apirehyt pertencente ao povo Sateré-Mawé percebi que muitas coisas haviam mudado. Esperando para falar com o Tuxaua Moisés, observei que não existia mais o grande barracão de palha, que abrigava a escolinha da comunidade, e onde eram também realizados os rituais e as danças da referida etnia. Nem mesmo as barraquinhas de palhas menores onde eram vendidos os artesanatos. No lugar dos mesmos, foram erguidas pequenas casas de alvenarias e uma igreja evangélica e, a escola ainda estava sendo construída também de alvenaria, enquanto as crianças tinham suas aulas ao ar livre (Trecho do caderno de campo escrito em julho de 2014. Pesquisa exploratória).

A denominação de comunidade foi legalizada pelo Estado no ano de 1975, a partir de uma inspiração de organização espacial.

Segundo Bottomore (1996), o termo comunidade designa um grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada, que interagem dentro de instituições comuns e que possuem senso comum de interdependência e integração.

De acordo com Ramos (1948), cujas pesquisas nortearam estudos sobre comunidade em diferentes aspectos, como etapa importante para a construção de interpretações sobre a sociedade brasileira, há a necessidade de "compreensão do

ethos de determinada cultura parcial, bem como do registro dos contatos e das mudanças e a apreensão da personalidade cultural para a formação do conceito sobre comunidade” (p. 118).

Mas aqui usaremos o conceito de comunidade baseado a partir da cartografia social (método cartográfico segundo as perspectivas metodológicas de Michel Foucault – *Arqueologia do saber, Genealogia do poder e Genealogia da ética*). Segundo Fonseca e Kirst (2003), cartografia social é um instrumento fundamental da geografia física e da geografia humana.

O termo “cartografia” utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre “territórios” e dar conta de um “espaço”. Assim, “Cartografia” é um termo que faz referência à ideia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorrias no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado (p. 92).

É no sentido de espaço organizado a partir de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações, práticas de resistência e liberdade que se constitui então o conceito originado a partir da cartografia social para definir Y’Apyrehyt como comunidade.

Segundo Almeida (2007), a formação da comunidade Y’Apyrehyt se deu, segundo depoimento do Tuxaua Moisés Ferreira de Souza, durante oficina realizada no ano de 2005, pelo projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, da seguinte forma:

A comunidade foi formada por dificuldade financeira e também pela nossa...É...A cultura de que não possa perder. Só não ficar em mente por causa das criancinhas que nasceram agora, iriam descobrir o porque do ritual da tucandeira, os artesanatos, as lendas, a história, os cantos. Então tudo isso foi o que levou a gente a formar comunidade (p. 9).

Neste sentido, a comunidade foi formada por grupo étnico dentro de uma área geográfica, de acordo com interação propiciada por atividade praticada mediante

cultura própria, justificada também por semelhantes necessidades e senso comum de interdependência e integração.

O relato do caderno de campo no qual se inicia este tópico procura demonstrar mudanças no contexto socioambiental e histórico dos indígenas Sateré-Mawé da comunidade Y'Apyrehyt, localizada na área urbana de Manaus, onde seu entorno é todo ocupado por casas de “não índios”, escolas, postos de saúde, mercados e toda a infra estrutura de uma capital como a capital amazonense.

Desde os primeiros processos migratórios dos Sateré-Mawé para Manaus nos anos entre 1970 e 1980, que estudos buscam compreender o contexto do grupo (BOTELHO e WEIGEL, 2011).

Ao chegarem na região, a inserção no mercado de trabalho foi mais fácil para as mulheres, como empregadas domésticas. Foi o caso da matriarca Sateré “Dona Tereza” (Wotaite Piã) que fundou a comunidade Y'Apyrehyt em Manaus.

Vinda da aldeia de Ponta Alegre, no rio Andirá, no final da década de 1960, foi morar no bairro Morro da Liberdade, zona sul de Manaus, pois duas de suas três filhas já tinham vindo para a capital para trabalharem como domésticas em casas de família.

Todavia, quando soube que estavam ocorrendo doações de terrenos no bairro da Alvorada, denominado na época de “cidade das palhas”, conseguiu assim um terreno grande e, desta forma, pode buscar toda a família que havia ficado na aldeia no rio Andirá. Logo após, participou de ocupação de terras no bairro da Redenção, onde também conseguiu obter um terreno e, ergueu assim, com a ajuda dos familiares, as casas para sua família e, posteriormente, obteve licença do prefeito para ocupar um terreno no entorno deste local inicial, dando início assim à comunidade indígena Y'Apyrehyt.

Esse evidente protagonismo feminino sugere que houve pioneirismo das mulheres no processo de deslocamento e pertencimento dos Sateré-Mawé em Manaus (ANDRADE, 2012).

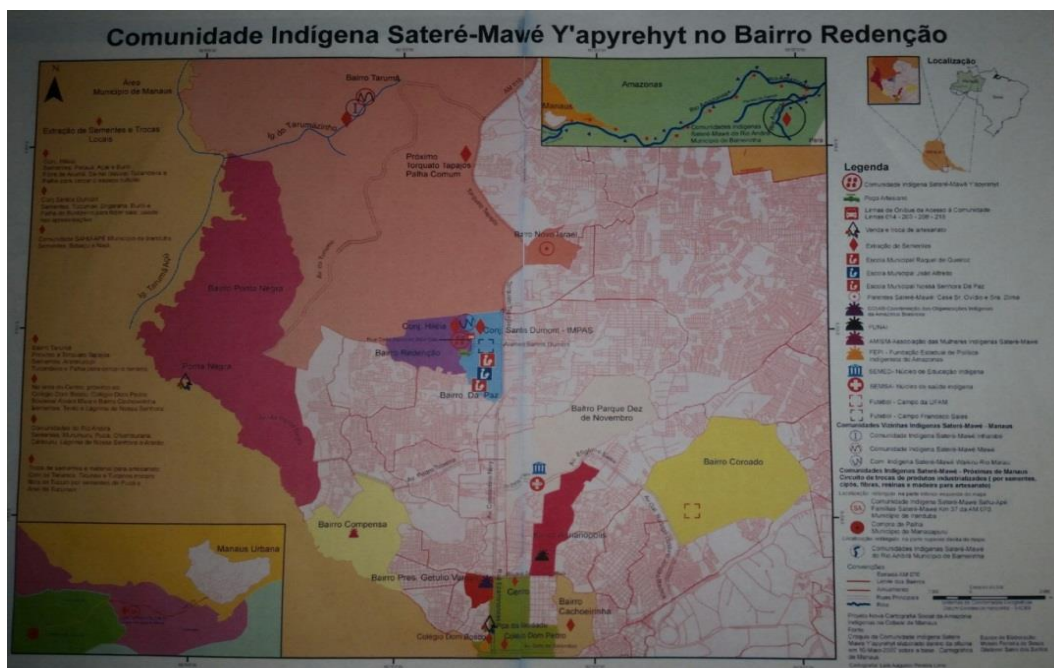


Figura I. Mapa Comunidade Y'Apryehyt (ALMEIDA, 2007)

O censo de 2000 quantificou, dentre os índios migrantes Sateré-Mawé, que dos 333 moradores da comunidade, 146 tiram parentesco patrilinear, ou seja, eram da mesma família ou parentes consanguíneos próximos (BERNAL, 2009). Outras famílias também pertencentes à etnia foram formadas levando em conta processos de ocupação e parentela mais distante, bem como desentendimentos entre familiares também forçaram distanciamentos da grande família de Dona Tereza.

No período de consolidação da ocupação e implementação da comunidade Y'Apryehyt no bairro da Redenção, três filhas de Dona Tereza tiveram a iniciativa de criar a Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé (AMISM), justificada pela dificuldade de encontrar emprego e pelo fato de não puderem levar seus filhos enquanto trabalhavam em casas de família como domésticas, surgindo assim a ideia de utilizar técnicas de confecção de artesanato para vender a produção na cidade.

Após toda essa fase de implementação da comunidade, ocorreram novos desentendimentos familiares e outros grupos da referida família saíram em busca de novas ocupações na cidade e novas buscas por pertencimentos territoriais se solidificaram. Os desentendimentos também foram a causa da retirada de Zenilda (filha de Dona Tereza e fundadora da AMISM) e sua família da comunidade do bairro

da Redenção (ANDRADE, 2012). Desta forma, na periferia urbana de Manaus, onde foi executada a pesquisa, existem as seguintes comunidades Sateré-Mawé: Y'Apryrehyt, Maué, l'nhã-bé e Waikiru.

Nessas famílias, atualmente os homens ocupam-se atuando no segmento da construção civil e contribuem na construção de diversos conjuntos habitacionais em Manaus, o que lhes proporcionou um conhecimento muito particular sobre a cidade. No referido panorama, crianças Sateré-Mawé foram crescendo: entre muros feitos de bambu das comunidades e o entorno de concreto que os cerca; entre índios e não índios, observando a luta diária de seus pais e avós na busca de inserção na sociedade que os circunda.

Na luta diária pela sobrevivência e permanência na cidade, a educação dessas crianças vai seguindo caminhos entre tradição de um povo e necessidade de aprender língua, ofícios artesanais e cultura do índio e do não índio, tendo em vista a permanência na urbe. Surge a necessidade da escolarização das crianças e conhecimentos da escola regular dos não índios não satisfaz essa necessidade. No entorno da comunidade Y'Apryrehyt há várias escolas pertencentes tanto ao sistema estadual como municipal e a oportunidade de oferecer uma educação de revitalização da cultura Sateré-Mawé existe no próprio centro cultural da comunidade.

Todavia, a necessidade de adquirir culturas escolares formais, de “não índio”, na formação educacional, tornou-se imprescindível para os indígenas urbanos, mais precisamente para os Sateré-Mawé da comunidade Y'Apryrehyt, tendo em vista sua inserção social. Para Bourdieu (1998), o ato reflete o fazer e o fazer crer.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos em forma de uma *illocutionary force*, mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a subverter, é a crença na legitimidade

das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é competência das palavras (p. 14-15).

A busca pela escola, pelo trabalho, pela cultura do não-índio, se torna então necessidade contingencial, e não um querer de fato. A premissa de estudar na escola formal, de aprender a língua e a cultura do outro, é uma busca incessante dos pais da comunidade Y'Apryrehyt para que seus filhos tenham, no futuro, chances igualitárias de entrar no mercado de trabalho que os filhos dos não-índios possuem.

Apesar da incisão no ambiente escolar do não índio, crianças da comunidade Y'Apryrehyt tem uma escola no centro cultural com professora escolhida pela própria comunidade e com planos didáticos similares à ambientação sociocultural da etnia, iniciando pela revitalização da língua Sateré-Mawé e de conhecimentos tradicionais. De forma ambígua, porém, os pais ficam na fronteira entre a tradição e a necessidade de ver seus filhos adquirirem futuramente um emprego para uma “vida melhor” dentro do espaço da urbe.

“Eu quero que meu filho trabalhe no distrito industrial aqui de Manaus, acho que é um bom emprego” (Pesquisa de campo, mãe entrevistada em estudo, 2014). Denota, portanto, certa preferência pela escola regular, o que não tem inviabilizado a frequência à escola da comunidade, visto que a local funciona mais como reforço e revitalização dos conhecimentos da cultura do povo.

A escolha do que é melhor para a comunidade e seus membros é de suma importância no processo de escolarização das crianças. Nessa busca de superar obstáculos e desenvolver motivação necessária para a inclusão de conhecimentos indígenas na sala de aula no processo de ensino e aprendizagem, visa-se a expansão de conhecimentos tradicionais com o conhecimento escolar científico convencional (GASCHÉ, 2004). Nesta perspectiva, o processo educacional na Y'Apryrehyt vive a influência causada pelos impactos do contexto social e cultural em que a comunidade encontra-se inserida.

A preparação para o mercado de trabalho, bem como as opções oferecidas, estabelecem presunções de uma educação voltada também para o mundo do trabalho do não índio, todavia essa educação necessita fazer-se em meio a diálogos entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos. Uma educação

intercultural que proporcione a inclusão e o diálogo como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

O diálogo intercultural orienta, neste sentido, processos que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra formas de discriminação e desigualdade social que possam estar presentes não só em práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, mas em trocas culturais e relacionamentos desenvolvidos dentro do espaço escolar (CANDAUI, 2003).

A interculturalidade supõe a abertura diante de diferenças étnicas, culturais e linguísticas, bem como a aceitação positiva da diversidade, o respeito mútuo, a busca pelo consenso e, ao mesmo tempo, o reconhecimento e a aceitação do dissenso. Querer ser igual ou diferente ao não índio passa a ser uma escolha que envolve atmosferas ideológicas conflitantes, mas que podem interagir. É o direito à diferença (PIERUCCI, 1999; LOPEZ-HURTADO QUIROZ, 2007).

4.2 Primeiras impressões

Antes de iniciar o relato, importa destacar que parte dele foi realizado em primeira pessoa, dando ênfase a pontos importantes considerados pela pesquisadora em conjunção à orientação do estudo.

O primeiro contato no âmbito da pesquisa exploratória foi no dia 23 de julho de 2014. Após sete anos da minha primeira entrada na comunidade indígena Y'Apyrehyt, onde pude começar a perceber o contexto implicado no local, pertencente a etnia Sateré-Mawé, retornei então para realizar as observações deste estudo em nível de mestrado.

De acordo com as anotações feitas no diário de campo em comparação às primeiras observações, foi constatado o enorme impacto na aparência visual da comunidade. A entrada já não era a mesma. Encontrava-se com o aspecto de abandono, em parte quebrada, não havia mais a placa com a identificação da comunidade, nem a escada feita de bambu que levava até o barracão de palha onde eram feitas as apresentações da dança da Luva da Tucandeira (ritual da etnia) e também funcionava a escola da comunidade, isso também não tinha mais, como era sete anos atrás.



Figura II: Entrada da Comunidade Y'Apyrehyt (Pesquisa Exploratória, 2004)

A aparência da comunidade não difere das outras comunidades instaladas nos barrancos e beiras de igarapés em diversos bairros da capital Manaus. Em uma encosta íngreme, a comunidade Y'Apyrehyt encontra-se instalada com casas híbridas, simples, feitas de alvenaria e madeira, com cobertura feita de telhas e madeiras, algumas com papelões na parede. O chão da comunidade é arenoso, de cor amarela, e quando chove fica lameado, dificultando o trânsito.

Existem muitas árvores no local, principalmente os “bambus” que estão por toda a área da comunidade e proporcionam um sombreado para as casas da comunidade e temperatura amena à noite. É debaixo dessas árvores onde as crianças costumam também brincar de bola. O sombreado traz vento e os bambuzeiros fazem um barulho diferenciado no fim da tarde. O cheiro da comunidade é de folhas do bambu.

Atualmente a comunidade é bastante tranquila. Pela manhã é ligado um alto-falante, via som que fica na igreja da comunidade e colocado pelo Tuxaua uma música bem alta de “louvor a Deus”, fazendo parte da religião de parcela da comunidade, acompanhada de um trecho da pregação do evangelho cristão.

Todos pertencerem à mesma família parental. São muito participativos na vida da referida comunidade e estão sempre dialogando uns com os outros. As mulheres

adultas sempre estão conversando sobre afazeres domésticos e de manutenção do seio familiar; os homens realizam trabalhos da comunidade em conjunto e as crianças, as quais sempre brincam juntas também e se divertem ao mesmo tempo em que aprendem sociabilidades.

A atmosfera é de tranquilidade, apesar das dificuldades encontradas no dia a dia, tais como alimentação, escola e saúde e, de um passado de desentendimentos entre familiares. Todos parecem estar dispostos a se ajudarem mutuamente e transmitem isso a quem os visitam, buscando harmonias e imaterialidades relacionadas a afetos e segurança.

Onde era o barracão, ao largo da comunidade, agora havia casas novas de alvenaria, muito simples. Nem mesmo as casinhas de palha onde eram vendidos os artesanatos existiam mais. Havia no lugar mais a frente, onde era o antigo barracão, uma construção inacabada, que mais tarde, ao conversar com o Tuxaua da comunidade, soube ser a futura escola e o centro comunitário, em um espaço de dimensão bem menor do que o anterior.

Uma igreja evangélica havia sido construída no local e soube que os Sateré desta comunidade tinham adotado como doutrina a “religião evangélica”, onde o Tuxaua denominou o referido espaço de “casa de Tupã”.

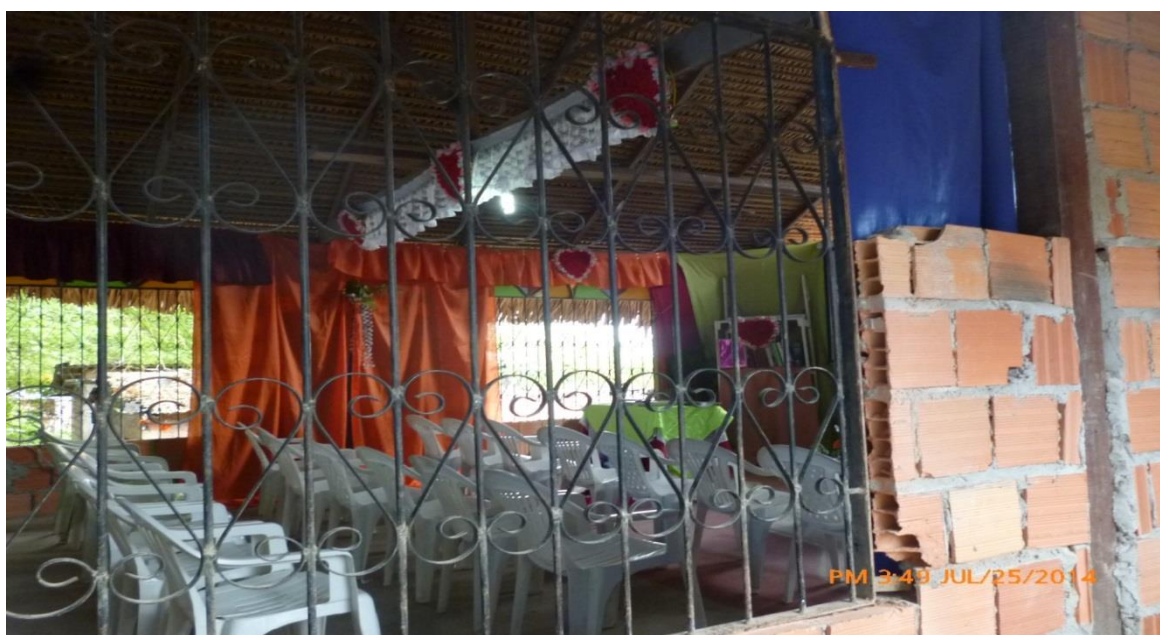


Figura III: Igreja Evangélica da Comunidade Y'Apirehyt (Pesquisa Exploratória, 2004)

Ao entrar conversei com o Moisés, tuxaua e representante da comunidade, e me apresentei a ele. Perguntei se lembrava de mim? O mesmo tinha uma vaga lembrança e na conversa falei que havia estado lá há sete anos passados, com minha professora de graduação, e que nas observações, realizadas naquela época, feitas na escola da comunidade e na escola regular, esta por último, em que presenciei problemática muito pertinente, que envolvia os alunos indígenas da comunidade e os professores da escola regular, foram notadas controvérsias.

Moisés Ferreira de Souza, nome completo do Tuxaua da comunidade Y'Apyrehyt, homem de fala mansa, porém firme, sempre pronto a atender e defender a referida localidade. Sempre recebe seus visitantes com a frase “waku sese”! Que na língua Sateré-Mawé quer dizer “bem vindo”. Moisés se divide entre a liderança indígena da comunidade e os afazeres de pedreiro (sua profissão na cidade) que desempenha tanto em sua comunidade, quanto no entorno, na casa de não índios.

É um representante desta comunidade bem articulado entre as lideranças indígenas, expressa sempre com muita firmeza seus posicionamentos perante as questões tradicionais e da etnia. É bastante crítico e reflexivo sobre as problemáticas relacionadas a seu povo. Moisés está sempre de braços abertos a quem vem para ajudar seu povo, tanto no desenvolvimento de pesquisas, quanto na área de saúde, educação, dentre outras, que poderão trazer melhorias e benefícios para toda a comunidade.

Expliquei minha intenção em estudar implicações de etnoconhecimentos em processos dialógicos de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas realizados entre alunos da etnia Sateré-Mawé e professores da escola pública da comunidade Y'Apyrehyt e estava ali para pedir permissão para desenvolver o estudo, bem como a pesquisa exploratória com algumas observações iniciais.

O tuxaua aceitou, mas fez uma exigência: queria um ofício da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) para a comprovação de que essa seria realmente uma pesquisa que falasse dos problemas da comunidade Y'Apyrehyt. Ele também quis conferir se eu era aluna do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). O tuxaua falou que essa temática seria importante, pois ainda

continuava o sistema de educação onde os alunos indígenas Sateré-Mawé estudavam na escola da comunidade e na escola regular e achava que esse tipo de problema acontecia mesmo, só que não tinha como acompanhar.

Moisés relatou também que os pais da comunidade afirmam querer que seus filhos estudem para adquirir novos conhecimentos, “cursar a faculdade” é o sonho de muitos deles, para assim dar o retorno para a própria comunidade, como foi o caso da professora que leciona na escola do centro comunitário Y’Apyrehyt. Ela estudou Licenciatura Intercultural na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), se formou e agora ministra aula para os alunos da referida comunidade. Aceitei a exigência e combinamos que eu iria trazer as documentações no dia seguinte.

No dia 24 de julho de 2014 retornei à comunidade Y’Apyrehyt e Moisés sugeriu que se direcionasse para uma conversa com a professora, visto que eu havia trazido o combinado: o ofício da instituição. A professora me recebeu desconfiada e fui me apresentando para ela e expondo minha intenção de estudar a temática mencionada. Na conversa, contou-me que dava aula na escola da comunidade e que tinham duas crianças apenas que não queriam estudar na escola regular, e que as outras todas estudavam distribuídas nos três colégios (dois estaduais e um municipal) no entorno da comunidade. Pedi a ela que pudesse observar seu trabalho na escola com as crianças e ela disse que tudo bem, eu poderia ir sim.

No dia 25 de julho, retornei para observar a aula da professora da comunidade. Juraci estava lendo em Sateré-Mawé quando cheguei pela parte da manhã ao local. Havia seis alunos indígenas, de um total de 26 e todos estavam bem dispostos. Ela apresentou-me aos alunos e falou que estava ali para observar como eles aprendiam e eles me receberam muito bem. Ela começou a cantar uma música de boas vindas, de cunho religioso, em Sateré e em português. O ensino (reforço) é bilíngue (língua Sateré e língua portuguesa).

As crianças estavam animadas e Juraci disse que dar aula ao ar livre não era legal porque as crianças ficavam no sol, no calor e quando chovia tinha que suspender as aulas, pois o centro onde deveriam ser ministradas as aulas ainda estava em construção, sem previsão para ficar pronto. As crianças não recebiam

merenda, as famílias dos alunos é que chamam os estudantes no intervalo para que os mesmos possam comer, tomar água e retornar à sala.

A professora disse que os alunos gostam mais da escola da comunidade do que da escola regular, pois na escola indígena não há horário, nem currículo definido. Os alunos é que dizem o que querem estudar. Perguntei se ela planejava as aulas, ela disse que não, estava tudo em sua “memória”. Ela é funcionária da Secretaria Municipal de Educação (Semed) para a comunidade e escolhida pela mesma. Perguntei se fazia capacitações na área da educação intercultural e ela disse que só participava deste projeto dos “Saberes Indígena” pela Semed em parceria com a Universidade Federal do Amazonas, e que ganhava três salários mínimos para trabalhar.

A professora relatou ainda que os pais dos alunos indígenas da comunidade preferiam que os filhos estudassem na escola regular do que na escola da comunidade e que havia certa resistência dos mesmos em ter os filhos na escola da própria comunidade e que achava que as tradições e os costumes de sua etnia estavam se perdendo por conta deste comportamento dos pais, visto que essa comunidade é dos Sateré-Mawé do Andirá e que existem outras etnias morando na comunidade, como por exemplo, os Parintintins.

Nas primeiras observações, foram analisadas escolas regulares para perguntar e ver como estavam as matrículas dos alunos indígenas. No dia 29 de julho, estive na Escola Municipal Nossa Senhora da Paz e verifiquei que só havia três alunos indígenas desta referida comunidade e que os mesmos eram regulares e, ao conversar com uma das professoras, a mesma relatou que uma das dificuldades dos alunos indígenas era o relacionamento da direção com os pais deles, que só iam às reuniões quando eram solicitados e que os mesmos não permitiam que seus filhos participassem das festas da escola, como por exemplo das festas juninas.

No dia 31 de julho, foi realizada visita à Escola Estadual Olga Falcone onde se constatou que somente dois alunos da comunidade Y'Apirehyt estudavam e que os mesmos eram alunos regulares e iam diariamente às aulas. Mas um fato chamou a atenção fortemente: ao conversar com o gestor da referida escola, o mesmo não sabia que havia alunos indígenas matriculados em sua escola. Na terceira escola,

notou-se que havia número bem maior de alunos, mas não se conseguiu fazer contato nestas primeiras observações, ficando para serem realizadas em seguida, por etapas vindouras de pesquisa.

Constatou-se nessas observações preliminares que:

- a) A professora que leciona na escola do centro comunitário Y'Apyrehyt não faz planejamento das aulas;
- b) Existem dois alunos indígenas que não querem estudar na escola regular;
- c) Existe resistência por parte dos pais que seus filhos, alunos indígenas, estudem na escola da comunidade;
- d) Não há merenda para os alunos que estudam na escola da comunidade Y'Apyrehyt;
- e) Não há espaço adequado para a escola funcionar;
- f) A professora não recebe capacitação adequada para a educação intercultural;
- g) Os saberes tradicionais, de acordo com a professora da comunidade, não estão sendo passados pelos pais e familiares para os alunos indígenas;
- h) O gestor, de uma das escolas regulares, não sabia que havia alunos indígenas matriculados em sua escola.
- i) A proibição dos pais para com seus filhos, os alunos indígenas da comunidade Y'Apyrehyt, em não participarem das festas da escola regular e a ausência no acompanhamento da vida escolar regular de seus filhos.

Dispondo as problemáticas observadas nestas primeiras impressões, pode-se tecer algumas inferências sobre cada uma das mesmas aqui citadas. A intenção é concretizar reflexões com base no marco teórico estipulado anteriormente.

No que se refere sobre uma professora que leciona na comunidade Y'Apyrehyt e prefere não fazer planejamento das aulas, pode-se indicar que todo o processo educacional é intencional e, neste sentido, mesmo para a educação intercultural oferecida à referida comunidade de forma a revitalizar e reforçar a cultura da etnia Sateré-Mawé, o planejamento se faz necessário para que todos os assuntos a serem trabalhados sejam repassados em correlação aos saberes

tradicionais. Todavia, doutra maneira, faz parte do ensino oferecido na escola da comunidade um currículo aberto, flexível e não formal, como justificou a professora da referida escola.

Aqui o aluno vem pra escola quando ele tem vontade! Tem que partir dele a vontade de estar aqui para aprender. E também partir dele a escolha do que ele quer estudar. Por isso, não me preocupo muito com o planejamento e sim em suprir as necessidades educacionais deles (os alunos)! (Professora entrevistada, pesquisa de campo, 2015).

Essas implicações devem ser analisadas levando em conta todo o contexto dessa escola intercultural, instalada na comunidade Y'Apyrehyt da etnia Sateré-Mawé, através de um projeto do órgão municipal de educação e que foi almejada pela liderança da própria comunidade, que pensa em uma educação que prepare os seus filhos para o mundo do trabalho e que ainda assim revitalize a cultura da etnia.

Sobre os dois alunos indígenas que não querem estudar na escola regular, não étnica, pode-se inferir que os mesmos, além de não serem incentivados pelos pais a buscarem a escola regular devido a falta de proximidade existencial com ela, preferem a escola da comunidade justamente porque a mesma se diferencia da escola regular no sentido de seguir as normas e regras da mesma.

Enquanto na escola regular as normas e regras implicam diretamente em uma disciplina formal e sistemática com relação ao ensino e aprendizagem, na escola da comunidade, mesmo pertencendo ao projeto do órgão municipal de ensino e trabalhando na perspectiva intercultural e de revitalização da cultura, oferece como contraponto a liberdade de escolha de conteúdos e flexibilidade de horário, implicando assim em uma educação mais informal de acordo com os preceitos da etnia Sateré-Mawé. Essa liberdade parece estar mais de acordo com o modo de vida da comunidade.

No tocante à resistência por parte de alguns pais para que seus filhos, alunos indígenas, estudem na escola da comunidade, podemos então perceber que o acontecido neste caso é o contrário da situação exposta acima. Em uma comunidade com 14 famílias numerosas a maioria dos pais quer que seus filhos estudem na escola regular, porque justificam:

Quero que meu filho estude, se forme, seja doutor, para que ele tenha uma condição de vida melhor, pois aqui na cidade só vive “melhor” quem estuda para se empregar no distrito (industrial) ou em outro local de carteira assinada”! (Professora entrevistada, pesquisa de campo, 2015).

Esse sempre foi um sentimento a acompanhar os pais desses alunos que almejam um futuro melhor para seus filhos, como eles afirmam, mas querem também que os filhos mantenham a tradição de ser Sateré-Mawé. A busca por uma condição de vida melhor para esses alunos que são o futuro da comunidade tornou-se uma necessidade e não uma escolha, mas a identidade indígena não é escolha.

Quanto à problemática observada, sobre não haver merenda para os alunos que estudam na escola da comunidade Y'Apyrehyt, ela foi sem dúvida o que mais nos chamou a atenção nestas observações preliminares. A professora entrevistada afirmou fazer de tudo para facilitar o aprendizado dos alunos e solicitar o máximo da atenção deles, principalmente por ser um ensino bilíngue que requer muita atenção para aprender a língua Sateré-Mawé e, simultaneamente, a língua portuguesa, pois a maioria dos alunos não sabe nem a língua materna e sabe muito pouco a língua portuguesa. Não é fácil! Exclama a professora e continua:

Aprender já tem as dificuldades cotidianas, mas, aprender com fome se torna mais difícil. Chega uma determinada hora que clamar pela atenção deles fica quase que impossível, pois eles tem fome, como posso continuar a aula dessa maneira? Dispensar todo mundo para merendarem em suas casas, os que tem saciam a fome, os que não tem nem voltam para continuar a assistir a aula (Professora entrevistada, pesquisa de campo, 2015).

Esta é uma realidade enfrentada diariamente pelos alunos que estudam na escola da comunidade Y'Apyrehyt, implicando diretamente no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. A responsabilidade de suprir a necessidade básica na escola é jogada diretamente pelo órgão municipal de ensino para a liderança da comunidade, mais precisamente para o Tuxaua que responde pela mesma, alegando que isto não é responsabilidade do órgão e sim da comunidade.

No que se refere sobre não existir um espaço adequado para a escola funcionar, esse é um outro problema muito pertinente observado nestas primeiras impressões.

Estudar em um ambiente aberto, sob o sol e o calor escaldante que faz na cidade de Manaus, tanto no turno do dia quanto no turno da tarde, é difícil até para se promoverem outras atividades que demandam esforço físico ou quaisquer que concorram para os alunos se cansarem e fiquem mais agitados e menos concentrados, provocando a dispersão da turma. As cadeiras da escola, a maioria em estado de abandono, provoca má postura nos alunos e não tem um número suficiente para atender a demanda de todos os alunos.

A professora, às vezes, quando estão todos os alunos, fica sentada em um toco de árvore ou em um banco de madeira para poder acomodar-se e aos alunos. A justificativa dada pela professora foi que o órgão municipal de ensino à qual pertence o projeto da escola da comunidade afirma que a questão do espaço oferecido é de responsabilidade da liderança da comunidade, podendo somente ajudar com as cadeiras da sala de aula, mas só poderá fazer isso quando o novo espaço que funcionará a escola for totalmente construído e puder receber as cadeiras escolares novas.

Isso implica em uma longa espera na melhoria do espaço oferecido para a escola. Só a partir de tais determinações, a professora poderá desenvolver trabalhos escolares em um ambiente que ofereça o mínimo de conforto para os alunos, visando assim também a um melhor processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à ausência de capacitação adequada para trabalhar a educação intercultural, a professora afirmou ainda não ter recebido nenhuma atividade programada por parte do órgão municipal de ensino. Mas mesmo sem serem realizados workshop ou oficinas, nenhuma restrição a ela foi apontada, podendo assim continuar com os trabalhos na escola da comunidade, visando uma práxis mais aperfeiçoada, na busca da positividade em vistas da revitalização da cultura Sateré-Mawé.

Todavia, se não há capacitação, como melhorar a práxis? Capacitação envolve aperfeiçoamento, reflexão, busca de soluções, principalmente na educação intercultural, onde há trocas de saberes. Para haver esse diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes globais, é necessário conhecer a cultura do outro e vice-versa. Ainda mais no caso da comunidade indígena Y'Apirehyt, que se encontra ladeada pela urbe e necessita deste diálogo para poder sobreviver.

A falta de capacitação adequada implica diretamente na práxis do professor que está na linha de frente da sala de aula, sendo o mesmo responsável em facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, sem a devida capacitação, deixa de refletir sobre o fazer diário e acerca de como poderia facilitar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos saberes tradicionais, de acordo com a professora da comunidade, não estão sendo repassados pelos pais e familiares para os alunos indígenas. Bem pertinente a fala da professora, que bastante preocupada, alegou que a maioria dos pais não ensina a língua materna da etnia a seus filhos, dentre outros saberes tradicionais, deixando a responsabilidade somente para a escola, o que implica diretamente na fragmentação da aprendizagem desses saberes tradicionais ou etnoconhecimentos por parte dos alunos.

São alunos, hoje, que apresentam dificuldades no ensino bilíngue da escola, preferindo cantar, falar na língua portuguesa, do que na língua Sateré-Mawé, dificultando também o trabalho da professora, que não tem o apoio dos pais no que diz respeito ao acompanhamento escolar de seus filhos e na revitalização da própria cultura da referida etnia. Essa situação ambígua de índios que pouco sabem falar e compreender na língua materna é uma questão difícil de assimilar.

Acerca da escola regular, problemática observada nessas primeiras impressões foi em relação à gestão da instituição, que em dado momento afirmou que não sabia que havia alunos indígenas matriculados em sua escola, que se localiza no bairro da Redenção, cidade de Manaus, exatamente vizinha à comunidade indígena Y'Apyrehyt, pertencente à etnia Sateré-Mawé.

É de causar no mínimo uma impressão de ambiguidade que o gestor de uma das escolas do bairro – a que está inclusive localizada mais próxima da comunidade Y'Apyrehyt – não tenha conhecimento da existência de alunos desta comunidade na escola onde desempenha o cargo de gestor. Conhecer o público com o qual vai trabalhar é um dos preceitos que embasa os estudos acadêmicos da gestão escolar.

E quando isso não acontece, o que é o caso desta escola, não se pode pretender que haja conhecimento também por parte do conjunto do corpo técnico da escola, nem solicitar que os professores participem também de capacitações que abordem a interculturalidade na educação para que assim fosse proporcionado um

melhor processo de ensino e aprendizagem para os alunos indígenas, não só os da etnia Sateré- Mawé, mas, para quaisquer outros alunos de outras etnias, visto que, o estado do Amazonas abriga 64 etnias conhecidas e que muitas delas migraram de suas aldeias de origem para a capital Manaus.

Desta forma, infere-se que conhecer o público que compõe a escola deve preceder a práticas e ações desenvolvidas pelo gestor na busca da melhoria no atendimento de seus alunos e de seus respectivos familiares. E com relação à proibição dos pais para com seus filhos, os alunos indígenas da comunidade Y'Apyrehyt, em não participarem das festas da escola regular e a ausência no acompanhamento da vida escolar, pode-se ponderar que a doutrina religiosa adotada na comunidade Y'Apyrehyt influencia no modo dos pais educarem seus filhos.

Algumas festas não são permitidas segundo a doutrina religiosa adota por grande parte das pessoas da comunidade, por isso é que os pais não permitem que seus filhos, alunos Sateré-Mawé que estudam na escola regular, venham a participar, por exemplo, de uma festa junina, onde se festejam vários santos. Outro motivo observado é que nem todos os pais possuem condição financeira de patrocinar a roupa de seus filhos nas festas da escola, bem como os acessórios que compõe a mesma.

Os pais ficam sem o direito de reclamar e, para não se indisporem com o corpo técnico da escola, proíbem seus filhos de participarem dos festejos. O que acaba por implicar em um processo de anulação e discriminação para com esses alunos Sateré da comunidade Y'Apyrehyt. Na questão da ausência nas reuniões escolares por parte dos pais dos alunos da comunidade Y'Apyrehyt, percebe-se que professores da escola regular são bem enfáticos quando afirmam “que os pais dos alunos” indígenas da comunidade Y'Apyrehyt não acompanham a vida escolar de seus filhos e nem costumam participar de reuniões organizadas pelos professores e corpo técnico da escola, o que implica diretamente na ausência no acompanhamento do processo de aprendizado de seus filhos, deixando a responsabilidade da escola regular e dos professores da mesma esse acompanhamento que deveria ter maior atenção por parte desses pais.

Todavia, o que está implicado nessa conjuntura é que a pouca escolaridade formal desses pais inibe, de certa forma, o contato mais direto com os professores e com o corpo técnico escolar, causando a ausência até mesmo no acompanhamento em casa dos trabalhos escolares de seus filhos.

4.3 Elaboração de material didático ilustrado com uma proposta de utilização em cursos e capacitações dos professores das séries iniciais do ensino fundamental das escolas regulares do entorno de comunidades indígenas urbanas

Com base nas disponibilidades dos estudantes, foram feitas visitas as aulas nas escolas (regular e comunitária) em que eles desenvolvem atividades educacionais, visando estabelecer os primeiros contatos com os participantes da pesquisa nesses espaços (LUDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994). A partir disso, foram realizadas observações participantes a fim de estabelecer vínculos de confiança (MINAYO e DESLANDES, 1998; QUEIROZ *et al.*, 2007).

A partir dos dados das entrevistas sobre de que modo os estudantes utilizam os etnoconhecimentos, bem como as implicações dos mesmos em processos de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas dinamizados a partir de trabalhos desenvolvidos pelos referidos professores em sala de aula, das tabelas de cognição comparada e dos desenhos realizados pelos alunos sobre os conhecimentos tradicionais, foi pensada elaboração e confecção de material didático acompanhado por proposta de intervenção a ser trabalhada na capacitação dos professores da escola regular do entorno da comunidade Y'Apyrehyt.

Este material foi construído com base nas aulas da professora da escola da comunidade Y'Apyrehyt e de leituras direcionadas sobre a temática da interculturalidade, dos conhecimentos tradicionais e de tradição, a fim de facilitar a reflexão da prática de professores da escola regular sobre os indígenas Sateré-Mawé que moram na comunidade Y'Apyrehyt, bem como trazer-lhes leituras pertinentes às temáticas abordadas. Foram descritas informações sobre os principais saberes tradicionais ou etnoconhecimentos da etnia Sateré-Mawé, como língua materna (expressões, textos, numerais), ritual da tucandeira (o que é? como é

organizado?), brincadeiras e demais dados necessários para que os professores conheçam de fato os referidos alunos indígenas.

O material didático contém imagens do cotidiano da comunidade Y'Apyrehyt, bem como das atividades desenvolvidas na escola do centro comunitário e das brincadeiras dos alunos.

No material destaca-se a importância de realizar sondagem no tocante à bagagem histórica sociocultural desses alunos. E, por fim, foram colocados referenciais teóricos para a consolidação do pensamento nativo dentro da proposta intercultural de educação. Ajudar em investigações referentes à inclusão dos conhecimentos tradicionais dos estudantes influencia o processo de ensino e aprendizagem, bem como processos de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas, é uma das metas a serem afirmadas mediante o material. A expectativa é propiciar diálogos entre conhecimento tradicional e conhecimento científico nas salas de aula, verificando as implicações destes para as práticas pedagógicas.

Foi objetivo disponibilizar para as escolas regulares do entorno da comunidade Y'Apyrehyt a possibilidade de trabalhar nas capacitações ou cursos oferecidos aos professores destas escolas, a fim de que os mesmos pudessem ter um conhecimento a respeito da cultura dos seus alunos Sateré-Mawé e de seu respectivo povo, visando o diálogo entre os saberes tradicionais ou etnoconhecimentos e os saberes científicos nos processos de produção e transmissão de saberes, no caso, saberes indígenas e não indígenas.

Após a elaboração do material didático, o mesmo foi apresentado às duas professoras da escola regular, que não se interessaram muito pelo material produzido e houve resistência também por parte do corpo técnico das referidas escolas regulares. A alegação foi que deveríamos levar para que os órgãos responsáveis pela educação, municipal e estadual, pudessem analisar, testar e aprovar o mesmo. A professora da comunidade também não se interessou pelo material produzido, alegando que “nem tudo deveria ser revelado” para as outras instituições, principalmente o conhecimento da língua materna, não sendo interesse da comunidade a produção em massa do referido material.

O destaque da professora entra diretamente em divergência com a fala do Tuxaua da comunidade – que ressaltou a importância da produção do material para que as escolas do sistema público pudessem tomar conhecimento da cultura e do cotidiano de sua etnia. Como liderança, o Tuxaua vê na produção do material uma oportunidade de levar a sociocultura de seu povo ao conhecimento de quem é responsável pela formação dos alunos Sateré-Mawé nas escolas do sistema público de ensino, como professores e corpo técnico escolar – na busca de uma educação que evidencie e promova novos conhecimentos. Essa ancoragem a conhecimentos tradicionais do povo ameríndio, em sua visão, também promove a afirmação da identidade do aluno Sateré-Mawé na escola do não índio.

Todavia, o material foi elaborado e será disponibilizado para os sistemas de educação pública para ser utilizado como ferramenta pedagógica nas capacitações dos professores que atuam nas escolas regulares do entorno da comunidade Y'Apyrehyt com a proposta de refletir criticamente sobre a prática em sala de aula e este material didático será o retorno dado a comunidade Y'Apyrehyt como contribuição a melhoria do ensino e aprendizado dos alunos indígenas urbanos da etnia Sateré-Mawé na cidade de Manaus.

4.4 Observações das cenas escolares

Foram descritas cenas escolares observadas de forma direta e participativa a partir do cotidiano dos alunos indígenas da etnia Sateré-Mawé e professores que integram a escola da comunidade Y'Apyrehyt, bem como a escola regular do entorno da referida comunidade.

4.4.1 Escola da Comunidade Y'Apyrehyt

O cotidiano da escola da comunidade Y'Apyrehyt onde moram e estudam os alunos pertencentes a etnia Sateré-Mawé está dividido em: turno da manhã e turno da tarde.

O turno da manhã começa às 8h e as crianças vão chegando sem pressa, vêm por vontade própria e não por exigência dos pais. Aos poucos, vão aparecendo com cadernos desgastados e apenas um lápis e a maioria não traz borracha. Primeiro, vem chegando para assistir às aulas; os mais novos e depois os mais

velhos que quase sempre vem acompanhados pelos irmãos pequenos que ainda não estão em fase escolar, mas que mesmo assim, acompanham e interagem nas aulas.

Uma necessidade em trazer o irmão mais novo, já que os pais saem para trabalhar, a maioria como pedreiros e as mães saem para trabalhar nas casas de famílias do entorno da comunidade como domésticas. As mães que ficam em casa, fazem o serviço doméstico e trabalham na produção de artesanato também para ajudar na renda da família, justificando assim, que o filho mais velho tome conta do mais novo.

A professora da escola da comunidade já aguarda os alunos. Chega cedo, pois reside na própria comunidade, onde sobe as escadarias da encosta do morro para vir para a escola que fica atualmente, ao ar livre, debaixo das árvores, entre o prédio novo que está sendo construído para abrigar a referida escola e a igreja evangélica que fica dentro da comunidade.

A professora sempre recebe os alunos com a palavra *waku sese*, que tem o sentido de “sejam bem vindos”. Depois da saudação e do bom dia, a professora começa a cantar uma música, primeiro na língua Sateré e depois na língua portuguesa. A música é: “bom dia, professora, como vai”. Os alunos sentam em um grande círculo de cadeiras escolares, de forma que um fica ao lado do outro e todos conseguem ver a professora e os outros colegas. Após a professora explica qual será a atividade desenvolvida no dia corrente e como vai ser realizadas as tarefas e lembra: “quem completa quatro tarefas sai para brincar” (professora da comunidade). Esse contrato é feito desde o início das aulas e os alunos já sabem que se completarem quatro tarefas tem o direito de brincar do que quiserem.



Figura IV: aula turma da manhã (escola da comunidade Y'Apyrehyt, pesquisa de campo 2015)

A professora então explica sobre os números que serão desenhados, em primeiro momento e, depois será escrito o número em Sateré-Mawé. Ela não trabalha a escrita dos números na língua portuguesa, justificando que, dessa forma, os alunos aprendem na escola regular, mas se caso houver dúvidas na escrita na língua portuguesa ela esclarece as dúvidas trazidas pelos alunos, lembrando que a sala é de aula multiseriada, onde a professora tem vários alunos de várias séries da escola regular misturados e tem que ensiná-los e tirar as dúvidas de cada um quando assim surgirem.



Figura V: escrita dos numerais em Sateré (escola da comunidade Y'Apyrehyt, pesquisa de campo 2015)

A aluna de sete anos que está na segunda série do ensino fundamental da escola regular pergunta a professora: “Professora, não sei fazer (escrever) o número quatro em Sateré! Meus pais não tem tempo para me ensinarem isso! Só sei fazer (escrever) quatro assim... (escrita na língua portuguesa)”. (aluna da escola comunitária, 2015).

Ao perceber a dificuldade da aluna em escrever na língua materna o referido número e após ensinar para aluna a forma correta da escrita, constrangida fala:

Os pais possuem a escolaridade baixa, não tem como acompanhar a vida escolar de seus filhos adequadamente. Eles não costumam ensinar seus filhos na língua Sateré-Mawé como deveriam por falta de conhecimento. Os pais jogam para a professora da escola da comunidade a responsabilidade de ensinar os saberes tradicionais para seus alunos (Professora entrevistada, pesquisa de campo, 2015).

A baixa escolaridade dos pais é um dos fatores negativos observados durante a pesquisa na comunidade e na referida escola em relação à revitalização e conservação dos saberes tradicionais ou etnoconhecimentos, implicando assim diretamente e de forma ambígua nos processos de produção e transmissão de saberes indígenas.

Sendo a língua materna um dos principais saberes tradicionais passados de geração em geração pelos mais velhos nas comunidades e aldeias das etnias indígenas, esse saber tradicional ou etnoconhecimento não poderia ficar delegado apenas as escolas comunitárias ou aldeadas. A família, representada pelos mais velhos (pais, avós, tios...) tem o papel de suma importância na transmissão dessa língua materna. Mas isso acontece na comunidade Y'Apyrehyt por um motivo: os pais desses alunos que vieram com seus pais e avós migrantes das margens dos rios Andirá e Marau, na região do Baixo Amazonas e que aqui chegaram e se instalaram na urbe não aprenderam também a língua materna porque saíram de lá de suas terras de origem, muito pequenos, perdendo o contato com os mais velhos das famílias de origem e os familiares que aqui chegaram, devido as lutas sociais por seus direitos e pela sobrevivência na cidade, não dispunham de tempo para ensinar a língua materna a seus filhos.

Configurando assim, em um ciclo vicioso, onde os pais dos alunos atuais não aprenderam com os avós, a língua materna e os alunos perderam o contato com a mesma. Existem as exceções, os filhos e os sobrinhos do Tuxaua, por exemplo, aprenderam a língua materna, porque o Tuxaua aprendeu com a avó e os ensinou.

Neste sentido, os pais da comunidade Y'Apyrehyt tem que trabalhar para sustentar a família. Tanto o pai, que trabalha na profissão de pedreiro, quanto a mãe, que trabalha como doméstica nas casas de família, numa jornada de oito horas por dia, dispõem de pouco tempo para estar com os filhos – como antepassados faziam – o que impacta em uma nova realidade no cotidiano dos habitantes da comunidade indígena urbana Sateré-Mawé da cidade de Manaus.

A produção do artesanato é hoje meio secundário de sobrevivência, assim como apresentações do ritual da tucandeira realizadas nas comemorações datadas, as quais atraem espectadores para a compra dos artesanatos também. Situação esta que pode se entende e analisa por serem filhos da segunda geração de Sateré-Mawé; serem homens e mulheres nascidos e criados no entorno da urbe, na faixa etária entre 30 e 55 anos, espectadores de choques de matrizes culturais.

São pessoas que de certa forma conseguiram se integrar em diferentes setores da sociedade e não possuem ligação direta com sua condição étnica e que, para obterem os empregos, bem como o respeito social, dentre outros direitos, deveriam dominar referentes e lógicas da sociedade onde foram recebidas. No entanto, não se sentiam nem convidados nem bem-vindos (BERNAL, 2009).

A necessidade de se manter na sociedade urbana e a busca por melhores condições de vida justifica a saída desses pais do lado de dentro dos muros da comunidade em busca do trabalho, buscando o conhecimento do não índio na procura por novas oportunidades de emprego. Nesse panorama, a escola do centro comunitário é de suma importância para os pais dos alunos da comunidade Y'Apyrehyt, no que diz respeito à manutenção e valorização de saberes tradicionais e culturais.

Dentre saberes tradicionais observados na escola da comunidade, foram os desenhos usados nas atividades dos alunos que chamaram atenção. Em uma das aulas no turno da tarde – o turno com o maior número de alunos – pareceu que os discentes estavam bem mais dispostos às aulas que os do turno da manhã. A

professora começa por volta das 14h e pedia para que todos começassem a desenhar uma espécie de moldura no caderno, tanto em cima como embaixo da folha do caderno e toda a atividade deveria ser realizada dentro dessa moldura, que era representada por desenho característico da etnia Sateré-Mawé, sendo que todos deveriam aprender a forma correta de fazê-la.



Figura VI: aluno Sateré-Mawé desenhando moldura da etnia (escola da comunidade Y'Apyrehyt, pesquisa de campo 2015)

Neste dia, a professora pediu aos alunos que fizessem desenhos, dentro dessas molduras, sobre a *Wawori*, nome dado à tartaruga, ao cabeçudo ou ao tracajá, pois esses animais trazem sabedoria, e por isso teriam de ser deixados livres na natureza, como evidenciava a professora. Outros desenhos foram abordados na aula utilizando os saberes tradicionais, a exemplo de *Pira*, nome dos peixes que habitam os rios. Tem que ser respeitados principalmente quando são pequenos não podem ser pescados para que cresçam e se reproduzam, explicou a professora. Explanou também sobre “*Weitar*”: Pássaro grande que voa livre no céu. Os desenhos seguem a linha dos conhecimentos tradicionais ou etnoconhecimentos da cultura Sateré-Mawé, na escola de revitalização da comunidade Y'Apyrehyt.



Figura VII: mural desenhos dos alunos Sateré-Mawé (escola da comunidade Y'Apyrehyt, pesquisa de campo 2015)

No turno da tarde, por ainda estar funcionando ao ar livre, a escola fica muito quente, mesmo com a arborização no terreno da comunidade. Neste horário, em pleno verão amazônico, é difícil manter a concentração dos alunos. Mas a professora leva sempre uma garrafa com água gelada e cada um dos alunos trazem seus copos para beber. A professora costuma também levá-los para fazer, como ela denomina, “pesquisa de campo”, e com isso ameniza-se o calor. Ela promove então um passeio à praça do conjunto residencial no entorno da comunidade, onde os alunos observam plantas e verificam se já possuem algum conhecimento sobre as mesmas. Em uma dessas visitas, os alunos encontraram uma planta que a professora denominou de “capeba” e mostrou aos alunos aquela planta e disse:

Essa planta serve para curar qualquer tipo de inflamação na pele, coceira e também erisipela. Meus avós só curavam essas doenças com essa planta quando eu era pequena. Quem de vocês conhece essa planta? (Professora entrevistada, pesquisa de campo, 2015).

Ao perguntar para os alunos sobre a capeba, a professora constatou que vários conheciam aquela planta e pediu que cada um narrasse a sua história. Um

dos alunos contou que a mãe de seu pai também usava-se daquela planta para curar coceiras que ele e os irmãos tinham.

A dinâmica da aula se aprofunda após o campo. No retorno à comunidade, a professora pede que os alunos elaborem desenhos sobre o que observaram naquela “pesquisa de campo”. Desta maneira, a docente também trabalha saberes tradicionais usando desenhos como forma de registro e interpretação do que foi para cada um aluno esse aprendizado. A professora estimula, via técnica de desenho, interpretações do aprendizado com intencionalidade de trabalhar a manutenção dos saberes tradicionais ou etnoconhecimentos.

Foi observado também, tanto no turno da tarde como no turno da manhã, o comportamento dos alunos nas aulas proferidas pela professora da comunidade. Os alunos, embora sendo em uma turma multisseriada, são bem tranquilos, conversam pouco, sendo que os mais velhos respeitam os mais novos e vice-versa e interagem sempre nas horas de lazer, quando terminam as quatro tarefas. A professora é de falar pouco, mais é firme, gosta de ordem e não tolera bagunça em suas aulas. Mas conhece cada um de seus alunos e suas respectivas famílias o que facilita na hora de cobrar dos pais e dos próprios alunos um comportamento adequado e empenho nas atividades desenvolvidas.

A professora é admirada e querida pelos alunos e por seus respectivos pais também. Trabalhar com poucos recursos, em um ambiente inadequado, sem ter nem a merenda para oferecer para seus alunos e ainda ter que ensinar vários alunos e de variadas idades é uma tarefa no mínimo árdua para quem estudou e se dedicou a vida do magistério. A professora desenvolve um projeto de sua autoria intitulado de: “A Música no Ritual da Tucandeira” escolhido pelo Tuxaua da comunidade, projeto este levado para ser trabalhado no programa Saberes Indígenas que faz parte do órgão municipal de educação. O professor trabalha para facilitar o aprendizado dos alunos através dos saberes tradicionais, sendo assim, mais uma das muitas atribuições da professora da comunidade para implementar e revitalizar os Sateré-Mawé junto à escola da comunidade Y'Apirehyt.

O que mais deixa a professora da escola da comunidade Y'Apirehyt triste é a falta da merenda para os alunos da referida escola. Ela comenta:

O que a Gerência Escolar Indígena da secretaria municipal de educação alegou sobre a falta de merenda para os alunos foi: “As crianças já merendam na escola regular e não necessitam merendar novamente, no caso na escola da comunidade.

A professora perguntou para a gerente, então: “quantas vezes ela tomava café em sua casa”? A professora tentava, desse modo, juntamente com a liderança da comunidade, reverter o quadro de descaso com a escola da comunidade, com os alunos e com seu povo. Outro problema que deixa a professora muito desanimada, de acordo com o relatado nas entrevistas, é a estrutura não adequada para a escola funcionar.

Não tem como organizar, não tem condições de se fazer um bom trabalho sem estrutura nenhuma. Precisamos de material didático como: quadro, pincel, cartolina, lápis etc. Não temos o apoio da Gerência Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação. De 3 a 4 anos para cá, a Gerência Escolar Indígena da Semed jogou a responsabilidade para a comunidade e sua respectiva liderança. Durante o ano todo, somente por duas vezes a assessora pedagógica apareceu e só para cobrar.

Oferecer educação de qualidade com falta de estrutura adequada gera resultados não satisfatórios para a comunidade Y'Apyrehy e para ameríndios integrados no local. Segundo a professora da comunidade, a Secretaria Municipal de Educação alega que toda a estrutura necessária para a escola funcionar tem que ser de responsabilidade da liderança da comunidade e que cabe à Secretaria arcar com os recursos didáticos e ajuda com carteiras escolares, além dos salários de docentes da escola da comunidade. Neste sentido, a professora da comunidade diz: “não podem esquecer as lideranças indígenas, das comunidades indígenas e de nós professores indígenas”.

A realidade econômica e social da comunidade é bem diferente da imaginada pela Secretaria Municipal de Educação, sendo a renda da comunidade inferior ao valor das necessidades que a escola da referida comunidade precisa suprir. O artesanato e o trabalho em casa de família, realizado pelas mães da comunidade, bem como o trabalho como pedreiro e a venda do artesanato, realizado pelos pais e pela liderança da comunidade, mal custeiam as obras de conservação e limpeza do terreno onde está assentada a comunidade.

Embora com muitos problemas a serem ainda solucionados, a escola da comunidade Y'Apyrehy chega a ser exemplo de determinação popular, tendo em vista que a educação intercultural deve ser implementada e os saberes tradicionais e toda a cultura Sateré-Mawé devem ser fortalecidos de forma a fazerem diferença na educação dos alunos que serão o futuro desta comunidade.

A proposta é formar, assim, as futuras lideranças que saberão que tudo o conquistado por este povo que na urbe chegou, foi, em verdade, fruto de muitas lutas, lutas essas por direitos e por uma qualidade de vida melhor para as famílias que na comunidade habitam.

4.4.2 Escola Regular

A primeira escola regular observada, que aqui chamaremos de escola 1, pertence à Secretaria Municipal de Educação e fica bem próxima à comunidade Y'Apyrehyt. Nesta referida escola, a maioria dos alunos estuda no turno da manhã. Focou-se na turma onde havia um número considerável de alunos Sateré-Mawé da comunidade Y'Apyrehyt.

Na sala de aula, com total de 26 alunos, dois eram pertencentes à etnia Sateré-Mawé. A professora estava revisando o tópico “divisão” na disciplina de matemática e a aluna Sateré era elogiada tanto pelos colegas quanto pela referida professora, pois a menina, no quinto ano do Ensino Fundamental, resolvia com desenvoltura e rapidez cálculos dessa monta. Durante toda a aula, a menina estava bem tranquila, comportada, mais que os alunos não índios, e apresentava aparentemente certa timidez, principalmente quando tinha de falar na frente de todos os colegas e da professora ou mesmo quando ia resolver os cálculos no quadro da sala de aula.

No intervalo, acompanhamos a aluna e, mesmo de longe, foi observada sua interação com outros colegas. Todos pareciam gostar muito da referida aluna. Quando soou a campainha para entrar de volta para a sala de aula, indicando o término do recreio, os alunos foram convocados a participar de um bingo que estava acontecendo como forma de arrecadar dinheiro para a festa que a escola iria realizar no mês de junho.

A aluna Sateré não quis participar, pois, como havia premiação e todos teriam que contribuir com a quantia de cinquenta centavos, a aluna se recusou, pois não tinha dinheiro para pagar e disse que os pais não davam dinheiro para ela levar para o colégio. Foi quando uma colega emprestou para ela participar da brincadeira e após participarem retornaram para a sala de aula.

Quando indagada sobre a aluna Saterá-Mawé, a professora elogiou muito a aluna no que diz respeito ao comportamento e ao comprometimento com os estudos, mas foi enfática em dizer que os pais da aluna não costumavam participar das reuniões escolares, nem mesmo das festas que a escola organizava e que temia porque achava que esses pais também não acompanhavam a filha nas tarefas escolares. E ainda, que o esforço em estudar demonstrado pela menina era maior que os dos pais, no que tange ao acompanhamento familiar para com os trâmites escolares da referida aluna.

Nesta escola, a secretaria tinha conhecimento da origem da aluna. Sabia que a mesma pertencia à etnia Sateré-Mawé, bem como a pedagoga da escola e a direção. Essas pessoas sabiam da existência da comunidade Y'Apyrehy e que já havia matriculados muitos alunos dessa comunidade. Durante as observações realizadas nesta escola, em nenhum momento na sala de aula percebeu-se alguma fala ou mesmo explanação por parte da professora regente da classe sobre os povos indígenas ou mesmo sobre a etnia Sateré-Mawé ou sobre a sondagem de saberes tradicionais dessa etnia.

Mesmo conhecendo o público que frequentava a escola e sabendo assim que existiam alunos indígenas da etnia Sateré-Mawé e que os mesmos eram moradores do entorno da escola, como disse a pedagoga, nunca houve nenhuma capacitação que abordasse a interculturalidade enquanto prática de integração social, ou mesmo sobre os saberes tradicionais desses povos indígenas.

A fala da pedagoga pareceu, portanto, estar em desacordo com o regimento da própria escola, pois é mostrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que “reflexão e troca de experiências” são indicativos para a ação pedagógica. O que nos levou a pensar e a refletir sobre as trocas de experiências na instituição, onde em nenhum momento se trabalham princípios, em sala de aula, acerca do trato com alunos indígenas que lá estudam. Infere-se, assim, que há amplos

pressupostos de padronização educacional, onde tudo parece direcionado a ser ensinado de uma mesma maneira a todos – mas não é ensinado e nem são abordadas as partes diferentes deste todo. Não se trata de saberes indígenas e não indígenas, mas sim de trocas culturais e de interação dessas trocas.

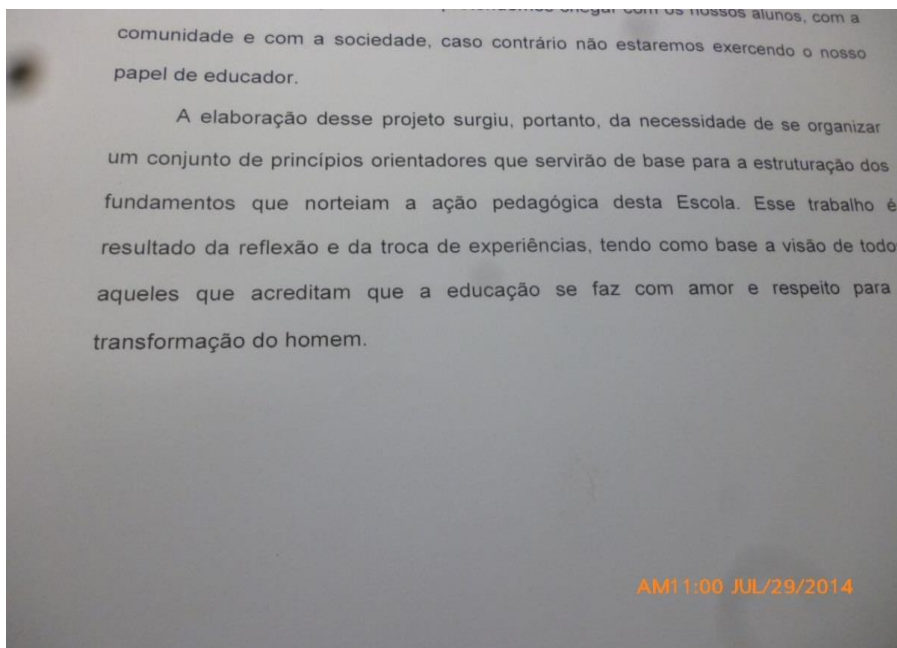


Figura VIII: Projeto Político Pedagógico (Escola municipal, pesquisa de campo 2015)

Na escola 1, foi percebido um discurso escrito no papel e uma prática pedagógica contrária ao que o projeto político pedagógico da referida escola propõe. As implicações dos etnoconhecimentos em processos de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas dinamizados a partir de trabalhos desenvolvidos nas escolas, tanto regulares como comunitárias, pelos professores, aponta para possíveis controvérsias existentes no perfil profissional dessas pessoas que trabalham com processos educacionais.

A falta de conhecimento sobre conceitos referentes à educação intercultural e sobre trocas culturais engendrava, acreditou-se, deficiências em ações pedagógicas, de forma a desregular práticas pedagógicas e aprendizados em sala de aula, dificultando assim trocas de conhecimentos entre alunos e professores. Essa ausência ou deficiência na aquisição de conhecimentos acerca da referida temática abordada reflete diretamente nas ações pedagógicas (FLEURI, 2003) e, por isso,

necessita-se que o foco central da prática educativa deixe de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa, e passe, assim, a resultar em preocupação fundamental da educação para a elaboração da diversidade de modelos socioculturais que interajam na formação de educandos. Em uma educação plural e intercultural, trocas culturais tendem a interagir de maneira a fomentar uma educação menos seletiva e mais igualitária.

A segunda escola regular observada, que aqui chamaremos de escola 2, pertence à secretaria estadual de educação e está localizada próxima a comunidade Y'Apirehyt. Nesta referida escola, a maioria dos alunos estuda no turno da tarde. Focamos na turma onde havia um número pequeno de alunos Sateré-Mawé da comunidade Y'Apirehyt. Apenas dois desses alunos tinham faixa etária entre 7 e 8 anos.

Na sala de aula, com total de 25 alunos, esses dois eram pertencentes à etnia. Nessa semana de observações das cenas escolares na escola 2, pode-se ter a nítida certeza que a escola pertencente ao sistema estadual é mais distante ainda no que se refere ao conceito de relações interculturais. A começar pelo gestor da escola que, indagado sobre o conhecimento a respeito da quantidade de alunos Sateré-Mawé matriculados na instituição, desconhecia totalmente a existência de alunos dessa etnia como público estudantil pertencente ao quadro da escola, bem como suas respectivas famílias. Ele também não tinha conhecimento da existência de uma comunidade indígena instalada no entorno. Somente a pedagoga pode informar sobre os alunos e em que sala se poderiam realizar as referidas observações.

O relato de uma aluna da etnia Sateré-Mawé sobre a rotina da escola incluiu fala pertinente no que diz respeito a saberes tradicionais e também a processos interculturais que acontecem em ambientes escolares amazônicos. Se não, vejamos: certo dia, a aluna Sateré, ao entrar na sala de aula da escola 2, desejou um “bom dia” à professora em sua língua materna. Em referência ao *waku sese* falado, a mesma ouviu em alto e bom tom da professora que aquela expressão estava errada e perguntou o que ela significava. A aluna se calou e foi sentar na fila encostada na parede e nada mais falou depois deste episódio ocorrido.

Calar “aquele” que parece não estar em acordo com a sociocultura dominante e, por conseguinte, com a educação majoritária, demonstra relações de força dentro de um processo de legitimação cada vez mais atuante na conjuntura da perpetuação da ordem social dentro das salas de aula e que, segundo Bourdieu (2001), ocorre de maneira que:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (p. 311).

As relações de força são notórias dentro das escolas do sistema público de ensino, onde é imposto ao aluno a cultura dominante e mostrado a ele de que maneira a escola é reprodutora da sociedade e do sistema socioeconômico, formando alunos para estarem dentro desse sistema.

Nas observações em sala de aula da escola 2, a rotina para os dois alunos da etnia Sateré-Mawé parecia ser igual a dos outros colegas, sem nada a acrescentar, sem falar nada a respeito de seu povo, sem trocas culturais, nada. Tudo parecia uma regência de conteúdos novos ou de revisões incessantemente cansativas, abordando apenas o que sistematicamente foi programado para a semana de aulas através de um plano descrito.

Esses alunos, quando estavam na escola da comunidade Y'Apyrehyt, tinham um outro comportamento. Eram espontâneos. O padrão de atividades desses alunos na escola regular 2 aparentava ser bem diferente ao apresentado na escola da comunidade. Na escola regular 2 eram tímidos, quase não falavam e pouco interagiam com os colegas e com a professora regente.

Perguntamos à professora da sala de aula em questão se a mesma sabia que aqueles dois alunos pertenciam a etnia Sateré-Mawé e se a mesma sabia que moravam em uma comunidade indígena próxima à escola, ao que a professora respondeu:

Eu já sabia porque esses alunos tinham um ritmo de aprendizado lento e quase sempre não entregavam as tarefas completas passadas para fazer em casa. Foi quando chamei os pais dos dois e eles na primeira reunião não compareceram e só fui ter contato com

os mesmos na segunda reunião que realizei (Professora entrevistada, pesquisa de campo, 2015).

Percebeu-se no relato que a professora tendeu a fazer prejulgamento sobre o ritmo de aprendizado dos referidos alunos pertencentes à etnia Sateré-Mawé, sugerindo que os mesmos eram “lentos”, sem ao menos procurar conhecer suas dificuldades. Ela poderia ter, desta forma, realizado sondagem referente à “bagagem” formativa prévia desses alunos, ou mesmo da dificuldade de interagir dentro de um cenário diferente a que os mesmos estavam ou estão acostumados, necessitando aprender a língua portuguesa e convivendo com costumes e hábitos diferentes, ou seja, com uma outra cultura.

Se de fato a escola 2, a começar pela pessoa do gestor, soubesse que existem alunos indígenas estudando e que os mesmos moram no entorno da instituição e que fosse proposto pelo corpo técnico a capacitação sobre educação intercultural ou ao menos leituras a respeito das trocas culturais, sobre interculturalidade, a situação poderia melhorar. Os alunos poderiam ter outras formas de expressão sociocultural, outras formas de aprendizado, em que trocas culturais de fato fossem significativas para os modos de transmissão e produção de conhecimentos.

Incluir fomento a esses tópicos nas capacitações com professores que trabalham com alunos indígenas em salas de aula do Estado em geral também contribuiria de forma significativa para facilitar modos de transmissão e produção de conhecimentos, facilitando assim processos de ensino e aprendizado para discentes e proporcionando também trocas de saberes em sala de aula.

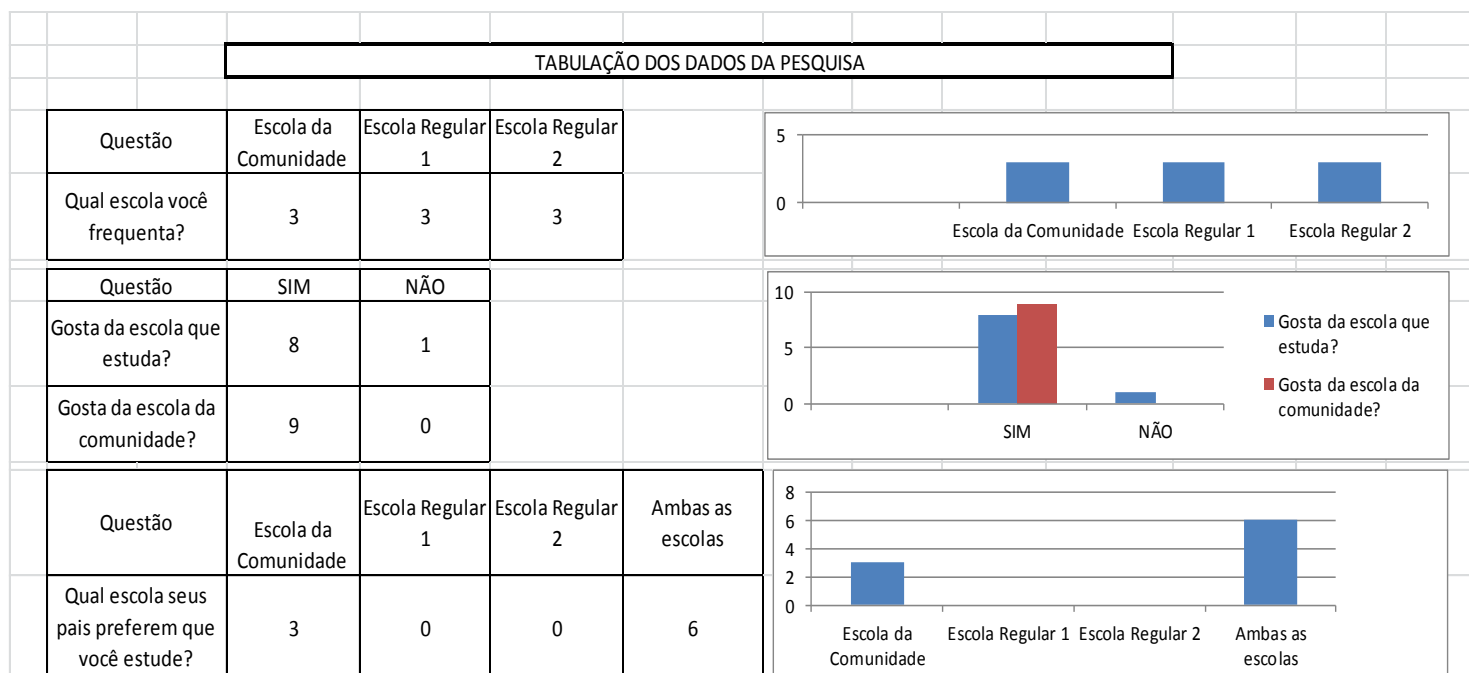
4.5. As entrevistas e o grupo focal

Sobre a utilização dos conhecimentos tradicionais ou etnoconhecimentos na sala de aula, os estudantes da etnia Sateré-Mawé da comunidade Y'Apyrehyt afirmaram que os professores da escola regular – tanto a que pertence à secretaria municipal quanto a que pertence à secretaria estadual – não promovem atividades didáticas que abordem o conhecimento tradicional, o que tem gerado, em alguns estudantes, desmotivação para participação nas aulas.

Essa questão-problema é evidenciada no quadro dos resultados do grupo focal, onde o tema gerador foi i) escola e ii) família, e mostra a desmotivação e a ausência da abordagem dos conhecimentos tradicionais pelos professores dessas escolas. A preferência pela escola da comunidade é evidente no quadro a seguir.

IMPLICAÇÕES DOS ETNOCONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE INDÍGENAS URBANOS SATERÉ-MAWE									
TABULAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA									
TÉCNICA: GRUPO FOCAL			DATA:	28/07/2015					
TEMÁTICA: ESCOLA E FAMÍLIA									
IDADE	4	7	8	6	9	6	8	9	10
SEXO	FEM	MASC	FEM	FEM	FEM	FEM	FEM	FEM	FEM
NATURALIDADE	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM
ETNIA	SATERÉ-MAWE	SATERÉ-MAWE	MUNDURUKU/SATERÉ	SATERÉ-MAWE	SATERÉ-MAWE	SATERÉ-MAWE	SATERÉ-MAWE	PARINTINTIN	PARINTINTIN
Qual escola você frequenta?	Escola da Comunidade	Escola da Comunidade	Escola Regular 1	Escola da Comunidade	Escola Regular 2	Escola Regular 2	Escola Regular 1	Escola Regular 1	Escola Regular 2
Gosta da escola que estuda?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Qual escola seus pais preferem que você estude?	Escola da Comunidade	Escola da Comunidade	Ambas as escolas	Escola da Comunidade	Ambas as escolas	Ambas as escolas	Ambas as escolas	Ambas as escolas	Ambas as escolas
Gosta da escola da comunidade?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Dois saberes tradicionais que aprendeu em casa com os pais ou na escola da comunidade	A professora ensinou a cantar em Sateré	A professora ensinou a cantar em Sateré	o pai ensinou sobre uma planta que sara coceira	Aprendeu a ler em Sateré com os pais	A vó ensinou a falar a língua Sateré. Ensinou que a planta	A vó conta histórias sobre mitos	O pai ensina a falar em Sateré. A mãe conta histórias	A mãe ensinou a ler na língua em Parintintin	Os pais ensinaram o nome dos animais na língua parintintin

Quadro 1: Organização dos dados



Quadro 2: Tabulação dos dados

Na leitura do quadro 1 pode-se observar que apenas 2 alunos, na faixa etária entre 4 e 7 anos, um do sexo feminino e o outro do sexo masculino, estudam na escola da comunidade, sendo essa para eles a que mais gostam de estudar e que os pais tem a preferência que estudem nessa escola e que estejam aprendendo a língua materna, Sateré-Mawé, através de cantigas de músicas e de forma bilíngue.

E essa preferência é evidenciada e justificada neste quadro, pois, para Miliá (1999) modos de ser e agir são importantes para que venham a se reproduzir nas novas gerações melhores práticas de igual vertente. Segundo o autor, os povos indígenas sustentaram a alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Por isso, repassar sob forma de ensino saberes tradicionais às novas gerações é de suma importância para a perpetuação da cultura do povo Sateré-Mawé.

Existe, na escola do centro cultural da comunidade Y'Apyrehyt, alunos de outras etnias, Parintintin e Munduruku. Esses estudantes aprendem da mesma forma que os demais, o ensino bilíngue, a língua Sateré-Mawé e a língua portuguesa. Esses alunos, filhos de pais Sateré com mãe Parintintin, ou vice versa,

ou com cônjuge da etnia Munduruku, querem que os filhos estudem na escola da comunidade e aprendam a língua Sateré-Mawé.

Crianças da faixa etária entre 8 a 10 anos compreendem a maior parte do alunado que está estudando em ambas as escolas, tanto da comunidade quanto da regular. A maioria compreende como positivo o fato de estudar na comunidade, sendo que um aluno, somente, não demonstrou percepção de aceitação ante a escola regular. Os pais desses alunos que representaram a maioria preferem que seus filhos estudem em ambas as escolas. Em relação aos saberes tradicionais, a quase totalidade recebe etnoconhecimentos transmitidos pelos mais velhos da família e a ação é reforçada pela professora da comunidade.

A escola regular não foi citada nenhuma vez como fonte propagadora de saberes tradicionais, o que, de certo modo, proporciona desmotivação nos alunos no que diz respeito a trocas de saberes e ao aprendizado em sala de aula, ocasionado pela ausência da abordagem dos conhecimentos tradicionais pelos professores dessas escolas, prejudicando assim dinâmicas de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas.

A escola não foi citada nenhuma vez como fonte propagadora de saberes tradicionais porque, como justifica Costa (1998), podemos entender “as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política da identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular” (p. 189). E, neste caso, a cultura particular é a dominante na sociedade urbana, portanto não é de interesse propagar conhecimentos tradicionais dessa ou daquela etnia, o que poderia ser de grande valia para as aulas de alunos que estudam em ambientes escolares amazônicos e que pertencem a diversas etnias indígenas, justificando assim, também, a falta de capacitação de professores especialistas na temática intercultural.

O quadro 2 apresenta a tabulação desses dados. Na questão 1, ao se observar o gráfico equivalente, podemos constatar que a maioria dos alunos da comunidade Y'Apyrehyt frequenta ambas as escolas: a escola do sistema regular de ensino e a escola do centro comunitário da referida comunidade. Neste sentido, a educação desses alunos vai seguindo o caminho da tradição de um povo. Há,

naturalmente, a predisposição em se adquirirem conhecimentos de “não índio” para a permanência na urbe, surgindo a necessidade de escolarização desses estudantes nos conhecimentos da escola regular de não índios.

Na questão 2, constatou-se que a ausência da abordagem dos conhecimentos tradicionais é evidenciada como um dos processos que mais ocasionam a desmotivação dos alunos da comunidade Y'Apyrehyt, pois estudar na escola regular parece ser mais uma exigência dos pais desses alunos do que a vontade própria dos mesmos. Por isso, poucos conseguem interagir na sala de aula. As trocas de saberes e vivências parecem seguir um só padrão; parece não haver lugar para o diálogo com culturas diferentes.

Em relação à questão 3, verificou-se que a maioria dos alunos afirma aceitar positivamente a condição dentro da escola da comunidade Y'Apyrehyt. Pode-se considerar então que a liberdade, o horário flexível, um currículo informal, a leveza no modo de aprender, o respeito ao ritmo de aprendizado de cada aluno e a revitalização dos saberes tradicionais ou etnoconhecimentos sejam atrativos para que estudantes da escola do centro comunitário Y'Apyrehyt a tenham por preferência.

Na questão 4 apurou-se que a maioria dos pais prefere que seus filhos estudem em ambas as escolas e apenas 3 desses pais querem que seus filhos estudem somente na escola da comunidade. Dessa forma, podemos inferir que os pais indígenas da comunidade incentivam os filhos a adquirirem novos saberes. A necessidade de aprender a cultura do não índio, porém, aparece como ponto inserido no incentivo aos filhos, mas que pode ser visto como contraditório. Pois juntamente a esses incentivos há ações individuais na tentativa de manutenção de saberes tradicionais às gerações presentes.

Em relação aos professores que trabalham com alunos indígenas Sateré-Mawé da comunidade Y'Apyrehyt, as entrevistas apontaram que todos possuem nível superior e que os professores das escolas regulares de ensino não participaram de nenhuma capacitação contínua voltada para educação intercultural, o que significa dizer que há equívocos indiretos no trabalho de capacitação para lidar com a comunidade étnica do entorno.

PROFESSORA ESCOLA REGULAR 1			
Idade		34	
sexo		FEM	
Naturalidade		AM	
Pertence a alguma etnia?		NÃO	
Qual área do conhecimento é graduado?		Licenciada em Pedagogia	
Possui pós-graduação?		SIM	
Tempo de serviço		14	
Instituição		SEMED	
Possui capacitação ou formação na educação intercultural?		NÃO	
Tem como prática pedagógica realizar sondagem prévia do público discente?		SIM	
Participa de capacitação contínua?		SIM	
Trabalha no sentido de implementar o protagonismo dos alunos indígenas?		SIM	
Possui bom relacionamento com os discentes indígenas?		SIM	
Dificuldades em trabalhar com alunos indígenas		Os pais não permitem que os filhos participem das festas da escola	

Quadro 3: Tabulação entrevista com a professora escola regular 1

PROFESSORA ESCOLA REGULAR 2			
Idade		36	
sexo		FEM	
Naturalidade		AM	
Pertence a alguma etnia?		NÃO	
Qual área do conhecimento é graduado?		Licenciada em Pedagogia	
Possui pós-graduação?		SIM	
Tempo de serviço		12	
Instituição		SEDUC	
Possui capacitação ou formação na educação intercultural?		NÃO	
Tem como prática pedagógica realizar sondagem prévia do público discente?		SIM	
Participa de capacitação contínua?		SIM	
Trabalha no sentido de implementar o protagonismo dos alunos indígenas?		SIM	
Possui bom relacionamento com os discentes indígenas?		SIM	
Dificuldades em trabalhar com alunos indígenas		Os pais não costumam comparecer nas reuniões da escola	

Quadro 4: Tabulação entrevista com professor escola regular 2

Nos quadros 2 e 3, o perfil dos professores da escola regular é correlativo e revela níveis de formação de professores tanto da Secretaria Municipal quanto da Secretaria Estadual de Educação. Eles possuem formação superior, são pós-graduados (especialização), de faixa etária entre 30 a 40 anos, com tempo de serviço entre 10 a 20 anos.

Nenhuma das professoras entrevistadas que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e possuem alunos indígenas em sua sala de aula participa de capacitação ou formação na educação intercultural ou que aborde a interculturalidade. Elas afirmaram trabalhar durante as aulas no sentido de fomentar

o protagonismo dos alunos indígenas e que mantêm um bom relacionamento com os mesmos. Como dificuldades apontadas, ambas indicaram o comportamento dos pais dos alunos indígenas – no sentido de acompanhar a vida escolar de seus filhos em reuniões escolares e festas que a escola promove – enquanto uma das principais causas para o bom andamento da vida escolar dos alunos indígenas. O que mais evidencia essa distância entre o falar e o agir, ou entre a intenção e a prática, segundo as professoras demonstraram no cotidiano escolar, é aquilo que difere da ação praticada em sala de aula.

Quando a professora diz para a aluna indígena que a expressão “bom dia” na língua Sateré-Mawé está errada e pede para que a mesma fale corretamente, ela tende a distorcer realidades e deixa de incentivar o protagonismo ameríndio desses alunos. Essa seria a oportunidade para se realizar a troca de saberes. Infere-se, partindo desses dados, que a observância à pessoa étnica, à tradição sociocultural nela engendrada, deveria preceder todos os trabalhos em sala de aula; deveria ser uma prática pedagógica constante, pois em ambientes escolares amazônicos a construção dos saberes a partir de concepções nativas é corrente. Exemplifique-se: escutar o que o(a) aluno(a) sabe sobre “tartaruga”, ou como o mesmo denomina o “tracajá” ou “cabeçudo” torna a aula interativa e permite trocas de significados.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o Brasil tem 896,9 mil indígenas em todo o território, somando a população residente tanto em terras indígenas (63,8%) quanto em cidades (36,2%). No Amazonas, existe, segundo a Fundação Estadual de Política Indigenista (FEPI), da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SDS), população indígena de 120 mil indivíduos de 66 etnias, que falam 29 línguas. É a maior população indígena do Brasil. Mesmo com alta na taxa de alfabetização, a população indígena ainda tem nível educacional mais baixo que o da população não indígena, especialmente na área rural.

Rever a formação e a capacitação dos professores das redes municipal e estadual no Estado do Amazonas, no intuito de promover nessas capacitações a inclusão de temas que abordem a educação intercultural e a interculturalidade, é fator decisivo para a construção dialogada de temáticas comuns. A elaboração de materiais didáticos para se trabalhar questões que abordem interculturalidade,

educação intercultural e saberes tradicionais ou etnoconhecimentos específicos de etnias que possuam comunidades instaladas no entorno da urbe e tenham indígenas matriculados nas escolas pertencentes aos sistemas educacionais locais, seria outro atrativo para facilitar o ensino e a aprendizagem desses referidos alunos.

A maioria desses pais da comunidade Y'Apyrehyt, que conta com filhos matriculados em escolas regulares, tem pouca ou nenhuma escolaridade, o que em alguns casos proporciona certo desconforto em participar de reuniões com professores ou mesmo com a pedagoga ou diretora da escola. Na maioria das vezes, nem se consegue entender alguns termos técnicos referentes ao processo escolar, o que gera desconforto porque a professora cobra o acompanhamento dos deveres de casa.

Em relação à participação nas festas que a escola organiza, a maioria desses pais, por pertencerem à religião evangélica, não autoriza seus filhos a participarem de certas festividades. E, também, a questão financeira é muito pertinente, pois os pais da comunidade Y'Apyrehyt possuem amplas dificuldades para sustentar a família. Há mães indígenas que trabalham como doméstica em casa de não índios e boa parte dos pais realiza trabalho de pedreiro e vende artesanato para sobreviver. As roupas para festas juninas e coisas do gênero, dentre outras, são caras para serem confeccionadas e a escola deveria perceber esse tipo de situação, conhecer bem o público que nela frequenta, para assim evitar constrangimentos.

O quadro a seguir aborda entrevista com a professora da escola de revitalização da cultura Saterá-Mawé do centro comunidade Y'Apyrehyt. Mostra-se que ela possui formação superior na área da Pedagogia voltada para a interculturalidade e que apesar de ainda não ter feito pós-graduação possui capacitação contínua na referida área. Tem relacionamento muito bom com os pais e com os alunos da comunidade e pertence à etnia Sateré-Mawé. A professora trabalha saberes tradicionais ou etnoconhecimentos com os alunos e suas práticas pedagógicas são no sentido de revitalizar a cultura da referida comunidade.

A professora acredita que a educação mais propícia para a escola do centro comunitário da comunidade Y'Apyrehyt é a educação intercultural. Em relação à educação oferecida pelas escolas regulares aos alunos da comunidade, ela tende a crer que é importante no sentido de capacitar e preparar estudantes para o mundo

do trabalho dos não índios, facilitando também ao aprendizado sistemático da língua portuguesa.

PROFESSORA ESCOLA DA COMUNIDADE	
Idade	42
Sexo	FEM
Naturalidade	AM
Pertence a alguma etnia?	Sateré-Mawé
Qual área do conhecimento é graduado?	Pedagogia Intercultural
Possui Pós-Graduação?	NÃO
Tempo de serviço	4 ANOS
Instituição	SEMED (Saberes Indígenas)
Possui capacitação ou formação na educação intercultural?	SIM
Realiza sondagem prévia do público discente?	SIM
Participa de capacitação contínua?	SIM
Implementa o protagonismo dos alunos indígenas?	SIM
Possui bom relacionamento com os discentes indígenas?	SIM
Dificuldades em trabalhar com os alunos indígenas?	Falta de material didático e espaço físico adequado para a escola funcionar
Possui leitura sobre etnoconhecimentos ou saberes tradicionais?	SIM
Participou de capacitação abordando os etnoconhecimentos ou saberes tradicionais?	SIM
Realiza atividades lúdicas com os alunos em sala de aula utilizando os etnoconhecimentos ou saberes tradicionais?	SIM
Exemplifique duas	Pinturas e cantigas em Sateré sobre a dança da Tucandeira e a lenda do graraná
Qual o modelo de educação você acha que é a melhor a ser seguida pela a escola da comunidade?	Educação intercultural
Qual sua opinião sobre a educação que os alunos indígenas de sua comunidade recebem na escola regular?	Os alunos indígenas ficam mais capacitados e facilita o desenvolvimento da língua portuguesa

Quadro 5: Tabulação da entrevista(professora da escola comunidade Y'Apyrehyt)

A professora da escola do centro comunitário da comunidade Y'Apyrehyt, por pertencer a mesma etnia, sabe da importância da revitalização da cultura Sateré-Mawé para o alunado que vive na fronteira entre saberes tradicionais e saberes globais pertencentes à cultura urbana. A professora é o próprio exemplo de que esse modelo de educação tem dado certo, pois a mesma conseguiu entrar em uma universidade pública e cursar Pedagogia Intercultural e agora já está dando o retorno para a própria comunidade, ensinando aos estudantes.

Em depoimento, a professora ponderou sobre o disposto: “[...] quantos médicos, advogados e engenheiros sairão daqui desta escola? Eles podem tudo o que quiserem. Só não podem é perder a identidade de ser Sateré-Mawé e de ajudar os que aqui ainda estão” (professora comunidade Y'apyrehyt, entrevista de campo, 2015).

Esta maneira de agir, crítica e reflexiva, expõe de forma objetiva o pensamento sobre a educação que o povo da comunidade indígena Y'Apyrehyt quer para seu povo. Uma educação intercultural onde saberes tradicionais dialoguem com conhecimentos globais, que a transmissão e a produção de conhecimentos implique em um novo conhecimento.

A professora da comunidade tem um excelente relacionamento com os alunos e pais e faz uma crítica em relação a transmissão dos etnoconhecimentos por parte dos pais desses alunos:

[...] Os pais não repassam aos seus filhos a língua materna, porque os mesmos sabem pouco e o pouco que sabem não ensinam a seus filhos. Deixam a cargo da escola da comunidade esse papel de transmissão. Os mesmos necessitam acompanhar mais a vida escolar de seus filhos e ter mais ânimo para ensinarem, mesmo que seja o pouco que sabem (professora da comunidade Y'apyrehyt, Entrevista de Campo, 2015).

Trabalhar saberes tradicionais e etnoconhecimentos é prática efetiva nas aulas desenvolvidas pela professora. Ela usa a dança e a música do ritual da Tucandeira para desenvolver a linguagem e reforçar a substancialidade nativa, trabalhando textos e também utilizando a língua Sateré-Mawé. Nota-se motivação no esforço que a professora faz para que os alunos da comunidade estudem.

Apesar disso, o espaço de revitalização da cultura Sateré-Mawé não é formalizado como pertencente à escola, sendo inserido a um contexto de projeto que a Secretaria Municipal de Educação/AM, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), desenvolve. Esse espaço também é vinculado à ideia de que só existe porque é oriundo também do incentivo do Tuxaua da comunidade para o lugar, tendo sido efetivado para que houvesse condições, mesmo precárias, de instalação da referida escola.

A impossibilidade de ofertar merenda para os alunos e de não possuir instalações adequadas para o funcionamento da escola deixa de fato a professora da comunidade desanimada com o processo educacional indígena. Todavia, a formação e a capacitação da professora da escola da comunidade são fatores precedentes para os resultados serem positivos. Ser formada na linha intercultural faz toda a diferença na hora de pensar em uma educação que revitalize a cultura de seu povo.

A importância da entrevista com o Tuxaua se evidencia pelo fato do mesmo ter papel de liderança na comunidade e ser pai de um dos alunos na faixa etária estipulada para a pesquisa. A sua fala foi de importância pelo fato de conter a pretensão do processo educacional que o mesmo afirma ser o ideal para a sua comunidade e expor o papel dos pais diante deste referido processo.

O Tuxaua começa contando que uma educação adequada para seu povo sempre foi uma preocupação dele como líder. O mesmo afirma que buscou solicitar a instalação da escola na comunidade porque assistiu a uma palestra em uma convenção indígena e recebeu a informação que seu povo, mesmo sendo uma comunidade instalada na urbe, tinha o direito a ter uma educação diferenciada e, a partir desse momento, foi reivindicar junto ao poder público esse direito. Foram três longos anos de luta, para enfim, na gestão do Prefeito Serafim Corrêa (início dos anos 2000), conseguir a instalação da escola dentro do espaço coletivo da comunidade indígena urbana.

O foco da educação é o ensinamento da língua materna dentro da escola de revitalização da cultura Sateré-Mawé. A preocupação teve início porque crianças nascidas na comunidade, em Manaus, não falavam a língua Sateré-Mawé e não entendiam o que velhos que vinham do rio Andirá falavam. As crianças que iam para a escola regular passaram a ter vergonha de ser Sateré-Mawé e demonstravam sentimento de exclusão manifesto. O Tuxaua relembra que na época em que estudava em escola regular de Manaus o ensino era superficial. Foi um período difícil, diz ele, que ficava entre a educação oferecida por meio de saberes tradicionais que os velhos ensinavam e saberes científicos transmitidos na escola regular.

O Tuxaua diz que a educação ideal para seus filhos é a educação intercultural, onde conhecimentos científicos e saberes tradicionais dialogam e produzem novos conhecimentos. A escola que idealizam é intercultural, onde seus filhos possam ter o conhecimento tanto do não índio como do seu povo. Mas, apesar da conquista de uma escola de revitalização da cultura de seu povo na comunidade, o Tuxaua tem consciência que essa escola ainda está “engatinhando”, segundo palavras usadas por ele para expressar que ainda falta muito para ser feito na direção de se melhorar a referida escola. Nela, falta estrutura física, merenda e material didático adequado. A professora da escola da comunidade foi contratada pela Secretaria Municipal de Educação, via projeto “Saberes Indígenas”, e recebe salário em regime de contrato que foi renovado na virada de 2015 para 2016.

Antes, os pais da comunidade – para que seus filhos tivessem o profissional de educação para lecionar na escola – tinham que vender artesanato para pagar o

almoço do professor, em troca de serviços educacionais oferecidos aos alunos da comunidade.

Afirma o Tuxaua:

[...] Há uma necessidade pedagógica de criar um material voltado especificamente para a comunidade que venha abordar a cultura de nosso povo. Desejo que este material pedagógico seja aplicado também para os professores da escola regular pública do entorno da comunidade, onde a maioria dos alunos da comunidade estudam. Acho importante que contenha este material conhecimento de meu povo, o conhecimento do povo da Amazônia, um dia todo o preconceito para com os povos indígenas será extinto (Tuxaua da Comunidade Y'apyrehyt, Entrevista de Campo, 2015).

Conhecer a cultura dos alunos Sateré-Mawé que estudam nas escolas do entorno da comunidade é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos e para seus professores – que não possuem nenhuma noção de como lidar com essas questões em sala de aula. Mas o Tuxaua adverte que os conhecimentos da área científica do seu povo que não podem ser revelados por causa de biopirataria e demais adversidades contingenciais.

Ao ser indagado sobre saberes tradicionais ou etnoconhecimentos de seu povo, responde que, depois dos ensinamentos da língua materna, o conhecimento sobre o ritual da Tucandeira é um dos principais saberes tradicionais ou etnoconhecimentos transmitidos às gerações. O ritual da Tucandeira é milenar e é ensinado na escola do centro de revitalização da cultura Sateré-Mawé, na comunidade Y'Apyrehyt.

Na escola da comunidade, todo o ritual é explicado aos alunos e todas as etapas com suas respectivas simbologias agregam significados. Hoje, as crianças têm opção de não fazer ou participar do ritual, mas elas mesmas procuram o Tuxaua e se oferecem para participar. É um ritual que marca a passagem da infância para a vida adulta, um ritual que exige coragem, força e resistência e tem 20 etapas. De acordo com o Tuxaua, tem jovem que termina cedo e outros não. Na aldeia do Andirá, é realizado em uma semana; porém, para se fazer aqui na comunidade da urbe, o custo é alto, ficando com um médio de R\$ 3 mil em se realizando no prazo de sete dias ininterruptos.

Observa-se que o aluno tem conhecimento sobre alguns desses animais que habitam os rios, pois fornece evidências interessantes sobre as concepções tradicionais acerca da fauna e flora da Amazônia, as quais fazem parte de sua vivência e cotidiano. Observa-se também nesta figura o aprendizado da língua materna. O Sateré-Mawé é descrito através dos nomes dados aos animais dos rios. Pode-se observar o traçado do aluno de nove anos desenhando a formiga Tucandeira.



Figura X: desenho Formiga Tucandeira (aluno 9 anos, entrevista de campo, 2015).

O desenho com o traçado característico da etnia Sateré-Mawé exemplifica a importância do ritual da Tucandeira para o aprendizado dos alunos da escola da comunidade, pois este ritual é considerado como o mais importante etnoconhecimento da referida etnia. É “a raiz de toda cultura de um povo”, como disse o Tuxaua da comunidade Y'Apyrehyt.

Na figura abaixo podemos verificar o traçado da moldura que envolve todos os desenhos dos alunos da escola, desenho característico da etnia Sateré-Mawé.



Figura XI: Moldura dos desenhos (mural da escola da comunidade Y'Apyrehyt entrevista de campo, 2015)

Os desenhos expostos nesse mural improvisado tem em comum a moldura características dos traçados da etnia Sateré-Mawé. Essas pinturas são feitas também no rosto e no corpo dos indígenas Sateré quando participam de festas e rituais e são de suma importância no aprendizado dos alunos desta etnia é a cultura e identidade desse povo.

Esse desenho mostra o nascer do sol e animais que fazem parte do cotidiano dos alunos da comunidade Y'Apyrehyt.

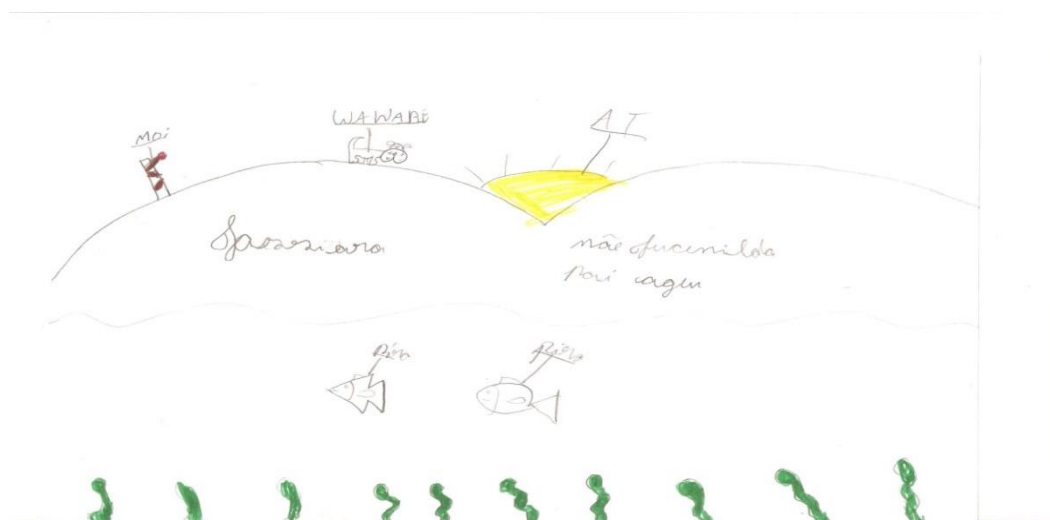


Figura XII: Desenho da paisagem da comunidade. (aluno de 8 anos, entrevista de campo, 2015)

Esses elementos do cotidiano dos alunos da comunidade Y'Apyrehyt estão escritos todos na língua materna e são trabalhados de forma intercultural na escola da comunidade, visando o reforço e a revitalização da cultura Sateré-Mawé.

4.7 Relações entre conhecimento tradicional, conhecimento científico, escola da comunidade e escola regular

As comparações de trechos das entrevistas sobre os saberes tradicionais ou etnoconhecimentos utilizados na escola da comunidade e os saberes científicos transmitidos e produzidos na escola regular mostraram diferenças entre o conhecimento tradicional dos alunos e os conhecimentos científicos da escola regular.

Na escola da comunidade Y'Apyrehyt, os saberes tradicionais são de suma importância na revitalização e fortalecimento da cultura Sateré-Mawé. Tais diferenças encontradas são mostradas na Tabela 1 (quadro 6).

CONHECIMENTO TRADICIONAL/ETNOCONHECIEMNTOS	CONHECIMENTO CIENTÍFICO
<p>Caieba: Essa planta serve para curar qualquer tipo de inflamação na pele, coceira e também erisipela. Meus avós só curavam essas doenças com essa planta quando eu era pequena.</p>	<p>Nome científico: <i>Piper umbellatum L.</i></p> <p>Propriedades: anti-reumática, antianêmica, antiespasmódica, antigonorréica, antiinflamatória, colagogo, desobstruente, desopilante do fígado, diurética, emoliente, estomáquica, febrífuga, hemorróidas, laxativa, sudorífera, tônica, vermífuga.</p>
<p>Wawori: tartaruga, cabeçudo ou tracajá traz sabedoria, por isso tem que deixá-lo livre na natureza.</p>	<p>Nome científico: <i>Testudines</i></p> <p>Esse grupo está representado pelas tartarugas (as marinhas e as de água doce). Esses animais apresentam placas ósseas dérmicas, que se fundem originando uma carapaça dorsal e um plastrão ventral rígidos, que protegem o corpo. São todos ovíparos.</p>
<p>Ritual da Tucandeira (formiga): É um ritual milenar que marca a passagem da infância</p>	<p>Nome científico: <i>Paraponera clavata.</i></p>

para a vida adulta, um ritual que exige coragem, força e resistência.	É muito conhecida por seu tamanho gigante e sua picada severa. Operárias apresentam entre 18 a 25 mm, coloração avermelhada-escura, guardando diversas semelhança com as vespas.
Pirarucu: peixes que habitam os rios. Tem que ser respeitados principalmente quando são pequenos não podem ser pescados para que cresçam e se reproduzam.	Nome científico: <i>Arapaima gigas</i> É um peixe que habita águas rasas dos rios e lagos. É um peixe omnívoro.
Weitar: Pássaro grande que voa livre no céu.	Nome científico: <i>Harpia harpyja</i> Também chamada gavião-real. É a mais pesada e uma das maiores aves de rapina do mundo, com envergadura de 2,5 metros e peso de até 10 quilogramas.

Quadro 6: Diferenças entre trechos das entrevistas sobre conhecimento tradicional e conhecimento científico.

As comparações de trechos das entrevistas sobre os saberes tradicionais ou etnoconhecimentos utilizados na escola da comunidade e os conhecimentos científicos transmitidos e produzidos na escola regular mostraram semelhanças entre o conhecimento tradicional dos estudantes e a abordagem dos conteúdos ministrados na escola regular, no que diz respeito às metodologias aplicadas na transmissão e produção desses conhecimentos. Tais semelhanças encontradas são mostradas na Tabela 2 (quadro 7).

CONHECIMENTO TRADICIONAL ETNOCONHECIMENTOS (ESCOLA COMUNIDADE)	CONHECIMENTO CIENTÍFICO (ESCOLA REGULAR)
CANTAR na língua Sateré-Mawé	CANTAR na língua Portuguesa
DESENHAR saberes tradicionais e com	DESENHO livre

características da etnia Sateré-Mawé	
ESCREVER em Sateré-Mawé	ESCREVER em Português
DANÇAS (Rituais da etnia Sateré-Mawé)	DANÇAS (típicas, clássicas, outras)

Quadro 7: semelhanças das metodologias aplicadas na transmissão e produção desses conhecimentos indígenas e não indígenas.

As semelhanças na utilização das metodologias trabalhadas em sala de aula pelos professores, tanto da escola comunitária quanto da escola regular, evidenciam que mesmo empregando metodologias pariformes a escola da comunidade tem o foco de revitalizar e fortalecer os saberes tradicionais ou etnoconhecimentos sem esquecer de preparar o aluno Sateré-Mawé para o mundo da educação e do trabalho dos não índios, ressignificando os conhecimentos, visando o retorno desse aluno para o desenvolvimento da comunidade, enquanto que a escola regular tem o foco na transmissão dos conhecimentos científicos preparando de uma maneira geral apenas para o mercado de trabalho dos não índios.

Mas o conhecimento científico também é feito pelos povos indígenas. De acordo com D'angelis (2012, p. 68) "ciência (ou etnociência) é todo conhecimento construído pelo povo indígena, ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, e da fauna, da flora, do clima etc". Neste sentido, o conhecimento sobre etnociência ou etnoconhecimentos devem ter a mesma relevância no cenário educacional amazônico, visto que, mesmo na escola regular os saberes dos povos tradicionais estão presentes no cotidiano da vida dos habitantes da Amazônia e do Brasil, pois em nosso país, a matriz étnica indígena é a base da formação do povo brasileiro.

Em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a atual LDB delinea como um dos objetivos: "II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias", sendo de direito o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade

nacional, a escola regular tem o papel de formar o aluno indígena para ser o que ele quiser, sem perder a sua identidade étnica.

Duk (2005) afirma que assumir as diferenças na escola deve preceder as práticas pedagógicas nos ambientes escolares amazônicos, assumindo também um perfil de educação inclusiva, onde essas escolas desenvolvam a capacidade de educar todos os alunos, sem qualquer tipo de exclusão, acolhendo a diversidade, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente.

Observa-se que, apesar das semelhanças entre as metodologias aplicadas tanto na escola da comunidade quanto na escola regular, parece que a distinção no aprendizado está na formação e no aperfeiçoamento docente. Enquanto a professora da escola da comunidade usa as mesmas metodologias para revitalizar e fortalecer a cultura Sateré-Mawé, ao mesmo tempo em que prepara o aluno Sateré para a educação e o mundo do trabalho do não índio, incluindo o mesmo e fortalecendo o protagonismo desse aluno indígena, o professor da escola regular, utilizando metodologia similar mas sem ter recebido formação e capacitação para lidar com a diversidade na escola, não é capaz de incluir esse aluno indígena em uma educação que o leve a ter orgulho de sua identidade.

A intenção em evidenciar semelhanças e diferenças entre saberes tradicionais ou etnoconhecimentos utilizados na escola do centro comunitário Y'Apirehyt e o conhecimento científico utilizado nas escolas regulares do entorno da referida comunidade não foi o de “legitimar” etnoconhecimentos (no caso das diferenças), nem o de estipular proeminência do conhecimento científico utilizado nas escolas regulares.

Implicações dos etnoconhecimentos em processos de produção e transmissão de saberes indígenas e não indígenas dinamizados a partir de trabalhos desenvolvidos em ambientes escolares amazônicos ganham conotações positivas ou negativas no decorrer do processo escolar.

Tornam-se positivas quando os etnoconhecimentos são utilizados e interagem de forma dialógica nos trabalhos desenvolvidos pelos professores, tanto da escola

da comunidade, quanto da escola regular, envolvendo alunos indígenas na construção de novos conhecimentos ou ressignificando os mesmos de forma a implementar o protagonismo dos mesmos na identidade Sateré-Mawé.

A ideia de poder ser o que quiser, mas sem esquecer de ser Sateré, torna-se negativa na medida em que os etnoconhecimentos são suprimidos e negados pela cultura dominante em escolas regulares que possuem alunos indígenas em suas aulas de aula e que colocam o tema diversidade em Projetos Políticos Pedagógicos, mas, na verdade, sem condizer com práticas de professores em sala de aula. Professores esses que desconhecem ou ignoram a existência de alunos indígenas.

Parece tão obvio, tão simples, mas quando alguém é tolhido de falar, de expor experiências cotidianas ou culturalidades próprias, há uma violência simbólica implícita nas práticas pedagógicas de quem está ali para ser um facilitador do ensino e aprendizagem, sendo que a questão fica bem mais séria quando este aluno indígena desiste de estudar por tal motivo, que parece simples, mas que não é resolvido por órgãos competentes de educação, os quais poderiam implementar a análise e as discussões dessas questões nas capacitações desenvolvidas com professores.

Envolver o corpo técnico da escola e a comunidade do entorno das comunidades indígenas instaladas na urbe facilitaria o planejamento de ações que visam a melhoria do ensino e aprendizado para esses alunos.

4.8 O que revelam as implicações dos etnoconhecimentos em processos de produção e transmissão de saberes na educação escolar dos alunos indígenas Sateré-Mawé da comunidade Y'apyrehyt

O processo de escolarização dos alunos indígenas Sateré-Mawé da comunidade Y'apyrehyt é complexo no sentido em que os mesmos vivenciam mundos escolares diferenciados. A professora da escola do centro comunitário Y'apyrehyt trabalha os saberes tradicionais ou etnoconhecimentos de forma dialógica, dentro de uma perspectiva intercultural, enquanto que as escolas regulares no entorno da referida comunidade ofertam uma educação voltada para a

aquisição de conhecimentos científicos e a partir deles professores prepararam seus alunos para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo trabalho.

Na escola regular não há nenhuma capacitação para que professores possam trabalhar saberes tradicionais ou etnoconhecimentos de alunos indígenas de forma intercultural e dialógica. Não está na proposta, apesar de abordar sobre inclusão, o trabalho das diferenças, de interação entre culturas na prática a interculturalidade.

Na escola da comunidade, o trabalho da professora com a utilização dos saberes tradicionais ou etnoconhecimentos como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem expõe de maneira dialógica e positiva o simbolismo da realidade ameríndia e a compreensão dos conhecimentos que os alunos detêm sobre saberes da etnia Sateré-Mawé.

Através do ensino e revitalização da língua materna, dos desenhos, das pinturas, das canções e dos rituais, os trabalhos desenvolvidos na escola com a utilização dos saberes tradicionais evidenciam a importância para o aprendizado dos alunos desta etnia no sentido de fortalecimento da cultura e da afirmação da identidade desse povo.

A implementação do protagonismo do alunado Sateré-Mawé é outra implicação confirmativa dos etnoconhecimentos no processo de escolarização desses alunos, pois ter orgulho de ser “Sateré” em tudo que faz, aonde for, é de suma importância para os indígenas da comunidade Y'apyrehyt.

Ao frequentarem as escolas do entorno da comunidade, por exigência dos pais, os alunos indígenas Sateré-Mawé da comunidade Y'apyrehyt enfrentam dificuldades para se afirmarem como indígenas da referida etnia, pois na escola regular são tolhidos de exporem sua cultura e, como consequência, acabam desistindo de estudar, ou calam-se, apresentado comportamento extremamente tímido e fechado.

A prática na escola regular se distancia da teoria. Capacitações são feitas com professores, e a partir delas são inclusas leituras e debates acerca da inclusão social, das diferenças e da interculturalidade. Na prática, o professor vai para uma sala de aula onde não conhece seu público.

Que os saberes tradicionais ou etnoconhecimentos não sejam trabalhados em sala de aula nas escolas regulares é de razoável compreensão, visto que há pouco

incentivo por parte do Estado e remuneração específica, mas, nas escolas regulares onde existem comunidades indígenas no entorno, a situação dar-se de igual monta é algo negativo. Nelas, o uso dos saberes tradicionais como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem deveria ser imprescindível. As secretarias de educação, municipal e estadual, deveriam mapear bairros na urbe onde existam comunidades indígenas para fazer um planejamento geral, que abordasse todas essas questões.

4.8.1 Que educação queremos?

Na fala do Tuxaua da comunidade Y'apyrehyt, a escola que se idealiza para os alunos da comunidade é uma escola intercultural, em que eles possam ter o conhecimento tanto do não índio como dos saberes de seu povo; ter orgulho de ser cidadão e cidadã Sateré-Mawé. Na opinião do Tuxaua Moisés, a educação ideal para seus filhos e para todos os outros alunos da comunidade é a educação intercultural, onde os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dialoguem entre si.

O Tuxaua também quer que seus filhos e os outros alunos estudem na escola regular, pois acalenta o sonho de que, através da educação, eles possam se formar, entrar na universidade e possam sempre ter orgulho de ser Sateré-Mawé e dar o retorno esperado para a comunidade, terminando e voltando para ajudar seu povo. Nesse âmbito, a professora da escola do centro comunitário, que também pertence a etnia Sateré-Mawé, afirma que a educação ideal para os alunos da comunidade Y'apyrehyt é a educação intercultural, onde trocas culturais interajam entre si. “Quer formar crianças preparadas para o futuro. O aluno Sateré é preparado para ir para a sociedade formal, e é imprescindível que seja formado como um historiador, que saiba depois contar a sua própria história” (professora escolar, coleta de campo, 2015).

Sobre a escola regular, a professora Sateré adverte que a escola regular não trabalha questões indígenas, por isso há a necessidade de se trabalhar na revitalização da cultura Sateré. Essa seria a linha mais adequada de educação segundo a professora, para a comunidade. Os pais da comunidade, por sua vez, preferem a educação regular para seus filhos. A escola dos não índios proporcionará a eles um futuro melhor, bom emprego – argumentam os pais dos alunos.

Por isso mesmo, nessa linha de pensamento, a maioria dos pais migraram da aldeia do rio Andirá, terra natal, e estudaram a vida toda na escola regular do entorno da comunidade. A escola da comunidade para a maioria desses pais é somente um “reforço”, como os mesmos costumam dizer, pois, como há pouco esforço para ensinar a língua materna da etnia e também outros saberes tradicionais, a escola da comunidade ficou com a incumbência de suprir essas necessidades. Para os pais, a educação da escola regular é mais importante, ficando assim um conflito entre a escola da comunidade e os pais dos alunos em relação a melhor educação a ser oferecida aos alunos.

Neste sentido, percebemos que há diferenciações na forma de ver a melhor educação para os alunos Sateré-Mawé da comunidade Y'apyrehyt. Como líder da comunidade, o Tuxaua tem o dever de estabelecer esse perfil de educação a ser oferecido aos alunos da referida comunidade, mas o mesmo tem que levar em consideração a vontade dos pais da comunidade em relação à educação que os mesmos querem para seus filhos. Entre tantos embates, tantas dificuldades, a educação intercultural parece ser a melhor opção de educação para a comunidade Y'apyrehyt e, por isso, levar uma proposta de capacitação para os professores que atuam nas escolas regulares do entorno da comunidade é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos da etnia Sateré.

Esta reivindicação antiga do Tuxaua deve ser colocada em análise e discussão pelas secretarias de educação, tanto do Estado quanto do município, visto que comunidades indígenas são uma constante na cidade de Manaus, necessitando de um planejamento de ações adequadas a cada uma dessas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aportes teóricos e a metodologia do presente estudo – sobre as implicações dos etnoconhecimentos na educação intercultural de indígenas urbanos Sateré-Mawé – permitiu tomar caminhos que apontam à seguinte conclusão: que alunos indígenas urbanos da comunidade Y'Apyrehyt vivenciam dois ambientes educacionais de produção e transmissão de conhecimentos distintos e as implicações do etnoconhecimentos ou saberes tradicionais ganham conotações positivas e negativas em determinados contextos do processo educacional em ambos ambientes escolares frequentados pelos alunos indígenas da comunidade Y'Apyrehyt.

O primeiro ambiente educacional é vivenciado na escola do centro comunitário Y'Apyrehyt, onde, apesar de ser uma escola não formalizada, oriunda de um projeto do sistema público municipal, que promove a revitalização da cultura da etnia Sateré-Mawé, a professora trabalha na linha da educação intercultural, em que os saberes tradicionais ou etnoconhecimentos são utilizados como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, um dos objetivos na utilização dos saberes tradicionais ou etnoconhecimentos é utilizá-los de forma a facilitar processos de produção e transmissão dos saberes alicerçados na vivência dos indivíduos, nas suas relações pessoais, sociais e também com o ambiente, sendo este fruto do trabalho e das descobertas de um grupo, significando sua riqueza e diversidade (FRAXE *et al.*, 2007).

Isso significa que quando trabalhado de forma adequada em ambiente escolar pelo professor, saberes tradicionais ou etnoconhecimentos implicam positivamente nos modos de produção e transmissão de saberes. Desta forma, o que se percebeu foi que o professor necessita ser capacitado para lidar com saberes tradicionais dentro da perspectiva da educação intercultural. O que ficou projetado através dos

quadros comparativos 3 e 4 sobre a formação de professores que trabalham com os alunos indígenas da comunidade Y'Apyrehyt (escola do centro comunitário e escola regular) é que a formação e a capacitação voltadas para a linha intercultural evidenciam um melhor desempenho dos professores em trabalhos desenvolvidos em sala de aula nesta referida proposta educacional.

Na perspectiva, a educação intercultural deve ser trabalhada conceitualmente configurando-se como uma pedagogia do encontro, promovendo uma experiência profunda e complexa, a partir da qual se venha a promover o encontro e o confronto de narrativas diferentes, configurando o ato como ocasião de crescimento, dentro de uma experiência não superficial e incomum de conflito e/ou acolhimento (FLEURI, 2000).

Apesar da escola da comunidade não possuir estrutura física adequada para funcionar, nem merenda para os alunos, nem mesmo carteiras suficientes para acomodar o público estudantil, o trabalho da professora da comunidade tem apresentado resultados satisfatórios no ensino e aprendizagem do alunado, pois a mesma está empenhada ao máximo na contiguidade sociocultural e no ensino da língua materna, bem como em atividades nativas de dança, de cantigas e da explanação sobre o Ritual da Tucandeira, todos esses citados, considerados raízes da cultura étnica Sateré-Mawé.

O reforço à língua materna, aos costumes e às tradições do povo são tomados como imprescindíveis ao fortalecimento da referida etnia (ROCHA *et al.*, 2010). Os alunos indígenas da escola do centro comunitário Y'Apyrehyt preferem estudar na escola da comunidade, pois o ritmo das aulas é diferenciado e a liberdade de expressão é maior nesse espaço escolar. E esse fato é evidenciado nos quadros comparativos 1 e 2, gerados após a realização do grupo focal, o qual sugere dados concretos sobre a preferência pela escola do centro comunitário.

As trocas de saberes compartilhados durante as aulas promovem interatividade sobre tradições relacionadas à etnia Sateré-Mawé. Reconhecer e ter orgulho de pertencer à etnia e manejar a cultura implicada a partir dessa natividade, em meio a saberes tradicionais ou etnoconhecimentos, representa avanços ao processo de produção e transmissão de saberes. Dentro da tradição do povo Sateré-Mawé, reproduções territoriais, simbólicas e cerimoniais de consanguinidade,

parentesco e espiritualidade engendram diretamente processos de ensino e aprendizagem dos alunos da referida etnia (ALVAREZ, 2009).

Daí que, apesar de haver controvérsias sobre o ensino dos etnoconhecimentos ou saberes tradicionais por parte dos familiares dos alunos da comunidade Y'Apyrehyt, questões singulares são observadas. Tais como pais que ensinam aos filhos saberes tradicionais como a língua materna, os rituais, os desenhos e pinturas e as danças; e em contrapartida, há pais de dentro da comunidade étnica que delegam apenas à escola do centro comunitário essa tarefa de reforço e revitalização da cultura e dos saberes tradicionais da etnia Sateré-Mawé, o que dificulta o processo de transmissão e produção de conhecimentos.

Como se pode perceber, na escola do centro comunitário Y'Apyrehyt consequências da aplicação dos etnoconhecimentos são positivas no que diz respeito ao desempenho dos trabalhos desenvolvidos pela professora da escola, o que se reflete diretamente nos modos de produção e transmissão do conhecimento junto aos alunos, revelando da parte deles maior interesse pela escola do centro comunitário.

Porém, a baixa escolaridade e a falta de interesse de alguns dos pais desses alunos que delegam à escola da comunidade a responsabilidade de ensinar sobre a sociocultura étnica, concorre negativamente em um processo de decaimento dos saberes tradicionais ou etnoconhecimentos, nos modos de produção do conhecimento e no processo de escolarização dos alunos indígenas urbanos pertencentes à etnia Sateré-Mawé.

Concluiu-se que, no ambiente educacional, a formação e a capacitação da professora da escola do centro comunitário é de suma importância para o sucesso da revitalização da cultura Sateré-Mawé, o que fomenta o processo de escolarização e evidencia a preferência dos alunos pela escola no centro social da comunidade Y'Apyrehyt. Notou-se que no segundo ambiente educacional, nas escolas do sistema público de ensino, municipal e estadual, onde os alunos indígenas urbanos da etnia Sateré-Mawé se deparam com um processo de escolarização formal, dentro da cultura dos não índios, o contexto da vergonha em expressar a cultura e, até mesmo, assumir a identidade, é notório. Neste sentido, o primeiro ponto observado nas entrevistas dos alunos foi que, na questão 4, apurou-se que a maioria dos pais

prefere que seus filhos estudem em ambas as escolas e apenas 3 desses pais querem que seus filhos estudem somente na escola da comunidade. Pode-se assim inferir que pais indígenas incentivam filhos a adquirirem novos saberes e a necessidade de aprender a cultura do “não índio” aparece como ponto inserido no incentivo aos filhos.

A necessidade de serem adquiridos saberes e aprendizados da cultura do não índio para a imersão futura no mercado de trabalho em busca de “vida melhor” – expressão usada pela maioria dos pais entrevistados – aparece como primordial na preferência de pais em função da escola regular para a educação de seus filhos. Na escola regular, o que evidenciam as entrevistas é que nenhuma das professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental e possuem alunos indígenas em sala de aula participa de capacitação ou formação na educação intercultural ou que aborde a interculturalidade. A ausência de formação e capacitação adequada voltadas para a linha da interculturalidade implica de forma negativa no trabalho com os alunos em sala de aula, no que diz respeito a saberes tradicionais dos mesmos.

Ficou evidente que professores da escola regular não realizam sondagens referentes às informações prévias sobre conceitos formadores de mentalidades de alunos, o que implica de forma negativa em processos de escolarização de estudantes indígenas urbanos da comunidade Y'Apyrehyt, bem como nos modos de expressão e da afirmação da identidade étnica desses alunos. A distância entre o falar e o agir, ou entre a intenção e a prática, que essas professoras demonstram no cotidiano escolar da escola regular, é o que difere da ação orientada em ações pedagógicas em sala de aula.

Essa seria uma oportunidade para a realização da trocas de saberes. Portanto, rever a formação e a capacitação dos professores das redes municipal e estadual no Estado do Amazonas, no intuito de promover nessas capacitações a inclusão de temas que abordem a educação intercultural e a interculturalidade, é fator decisivo para a construção dialogada de temáticas comuns. O apreço à diversidade de “ser” do indivíduo, norteador por sua filosofia de vida, não podendo ser tratado à margem do que se pode chamar de construção da pessoa, é um ato de respeito ao outro dentro de seus valores e projetos de vida. O outro é quem permite perceber a diversidade (MELIÁ, 1979).

Concluiu-se que existe necessidade do uso de material didático voltado para leitura e conhecimento da interculturalidade e da educação intercultural em escolas que fazem parte do entorno de comunidades indígenas urbanas, para que se possa conhecer melhor o público com o qual professores e corpo técnico de escolas vão lidar, tendo em vista refletirem dentro da perspectiva intercultural qual ser humano se pretende formar para a sociedade. Por conseguinte, a elaboração de materiais didáticos para se trabalhar questões que abordem interculturalidade, educação intercultural e saberes tradicionais ou etnoconhecimentos seria atrativo para facilitar ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a manufatura do material didático foi um dos retornos que se procurou ofertar para a comunidade Y'Apyrehyt como contribuição prática deste estudo. O material foi elaborado, editado e impresso para ser disponibilizado a sistemas de educação pública enquanto ferramenta pedagógica nas capacitações de professores. E, finalmente, em relação a qual educação querem os indígenas urbanos Sateré-Mawé da comunidade Y'Apyrehyt para seus filhos, conclui-se que a educação ideal é a educação intercultural, cujo teor se fundamenta no fato de que os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dialogam entre si.

Docentes da escola do centro comunitário deverão dar ênfase à educação oferecida aos alunos indígenas urbanos da etnia Sateré enquanto ação voltada para a interculturalidade. Os alunos Sateré, igualmente, deverão estar preparados, considerando crenças, atitudes, valores e ideologias nativas. Sobre a escola regular, observando o disposto, para professores atuais ou vindouros, que venham a trabalhar no centro comunitário indígena, é mister que se importem com a revitalização da sociocultura ameríndia. Nesta linha de análise reflexiva, conclui-se sobre a importância das implicações dos etnoconhecimentos na educação intercultural de indígenas urbanos Sateré-Mawé, em função da melhoria dos modos de produção e transmissão de conhecimentos gerados dentro do processo educacional dos alunos.

Assim, todos ganham, levando em conta que formação e capacitação de professores que trabalham com esses alunos deveriam ser voltadas para a perspectiva intercultural. Nessa conjuntura, os pais devem comprometer-se em repassar ensinamentos e saberes tradicionais ou etnoconhecimentos da cultura

Sateré-Mawé aos mais novos, implementando de forma positiva o aprendizado coletivo. Entremedio a essa dinâmica, o sistema público de ensino necessitaria ajudar a comunidades indígenas urbanas na melhoria do espaço físico da escola do centro comunitário da mesma, oportunizando materiais didáticos adequados, merenda e carteira, visando a oferta do ensino de qualidade.

O material didático produzido como contribuição para a comunidade poderá auxiliar até mesmo a escolas regulares, como forma de ajudar nas capacitações de professores, oportunizando conhecimentos sobre a referida etnia e leituras voltadas para a perspectiva intercultural. Nesse sentido, preconizamos a possibilidade de organização e realização de cursos e capacitações que permitam intercâmbios entre universidade e escola. Nesses cursos, acredita-se ser essencial a abordagem da história e da cultura étnica dos povos indígenas da Amazônia e, do mesmo modo, da importância da investigação para a ação docente.

Pimenta (2003), com base no enfocado, ressalta a importância de se preparar professores para que adotem ação reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, reconhecendo nessa tendência reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores. Tais decisões coletivas devem ser mantidas na comunidade indígena Y'Apyrehyt, principalmente no que diz respeito à mais importante forma de preservação da cultura Sateré-Mawé, a educação. Nesse encontro/confronto/desencontro vivenciado pelos alunos indígenas urbanos em dois mundos escolares, o equilíbrio na busca por uma educação de qualidade deve sobrepor-se ao contraditório sistema público de ensino.

Por meio da educação, é possível fortalecer a sociocultura nativa, oferecendo retorno a comunidades locais. Que isso não seja sempre uma utopia, mas sim uma sólida realidade no Estado do Amazonas, que atualmente não dispõe organizadamente de estratégias que possam inserir a pessoa indígena à sociedade branca.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Gabriel Omar. Satereria – Tradição e Política Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer, Capes/Prodoc, 2009.

ALVAREZ, Gabriel Omar. Política Sateré-Mawé: do movimento social à política local. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.9-44, dez. 2004

ANDRADE, José Agnello Alves Dias de. Indigenização da Cidade: etnografia do circuito Saterá-Mawé em Manaus e arredores. Dissertação de mestrado, Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARGUELLO, Carlos. Etnoconhecimento na escola indígena. Natal, 2001.(Palestra proferida na sociedade brasileira de Física).

AMOROZO, Maria Christina de Mello. 1996. Abordagem etnobotânica na Pesquisa de Plantas medicinais. In: DI STASI, L. C. (Org). Plantas medicinais: Arte e Ciência. Um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo. EDUSP. p. 47-68.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia (Fascículo 17) Indígenas na Cidade de Manaus: os Sateré- Mawé no Bairro da Redenção. Manaus, 2007.

BERNAL, Roberto Jaramillo. Índios urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Manaus: EdUA. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso: 19/03/2014

BERLIN, Brent. Speculations on the growth of ethnobotanical nomenclature. In Journal of Language and Society 1: 63-98, 1972.

BENCHIMOL, Samuel. Amazônia - Formação Social e Cultural. 3ª edição. Editora Valer, 2009.

BOTELHO, João Bosco; WEIGEL, Valéria Augusta C.M. Comunidade sateré-mawé Apyrehyt: ritual e saúde na periferia urbana de Manaus. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.3, jul.-set. 2011, p.723-744. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 21/03/2014.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Tradução Fernando Tomaz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, p. 14-15.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982

BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal, Editora Porto, 1994.

BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BORGES, Camila Delatorre e SANTOS, Manoel Antônio dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. Ribeirão Preto: Rev. SPAGESP v.6 n.1, 2005.

BARBOUR, Rosaline. Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASEI, Andréia Paula. As práticas corporais na cultura escolar: a estrutura do contexto e a construção de significados. Revista Digital - Buenos Aires – Ano 13 - N° 121 - Junho de 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nhembo'e. Enquanto o Encanto Permanece! Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/CON1988.shtm. Acesso em 03/03/2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 9394/96.

BRASIL, Universidade do Federal do Amazonas. Disponível em: <http://ensino.superiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/li-ufam2/>. Acesso em: 06 de junho, 2014

BATISTA, Djalma. O complexo da Amazônia. 2ª. Edição. Manaus: Editora Valer, 2006.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

COLOMBO, Fábio et al. Tribos indígenas na periferia de Manaus. Relatório de Trabalho de Campo. Disciplina História da Medicina. Centro Universitário Nilton Lins, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: Idem, org. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2000, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. Revista Educação e Sociedade, vol.33, jan-mar 2012, PUC-Rio.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 439-464, 2012.

CZARNY, Gabriela e PALADINO, Mariana (org.). Povos Indígenas e Escolarização: Discussões para se Repensar Novas Epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro, Garamond, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo, 8ed: Cortez, 2006.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 21. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002. P. 51-66.

DANIEL MUNDURUKU. Histórias que ouvi e gosto de contar. São Paulo: Callis, 2004.

DEMORGON, Jacques. _ Explorações interculturais: Possibilidades e limites da Educação Internacional, 1ª ed. Campus Fachbuch, 1999.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DIBBITS, Ineke. "A Interculturalidade Deve Apontar para a Atitude de Assumir Positivamente a Situação de Diversidade Cultural". Revista RETS, n. 6, pp. 2-4, 2010.

DIEGUES, Antonio Carlos (ORG). Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil. COBIO-coordenadoria da biodiversidade NUPAUB-núcleo de pesquisas sobre

populações humanas e áreas úmidas brasileiras—Universidade de São Paulo, 2000.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. Repensando e recriando as formas de apropriação comum dos espaços e recursos naturais. São Paulo, 1994.

DIAS, Claudia. Pesquisa qualitativa – características gerais e referencias, 2000. www.geocities.com/ claudiaad/qualitativa. Acesso em: 25 julho 2014.

DANTAS, Sylvia Duarte (org.). Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

DIEGUES, Antônio Carlos. ARRUDA , Rinaldo Sérgio Vieira (Org.). Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do meio Ambiente, 2001.

Duk, Cynthia. Educar na diversidade : material de formação docente / organização : Cynthia Duk. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FONSECA, Tania. Mara. Galli. & KIRST, Patrícia.Gomes. Cartografia e devires: a construção do presente. Porto alegre: UFRGS, 2003.

II Fórum de Educação e Diversidade. UNIMAT. MT, Junho, 2005.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Bookman, 2004.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. PEREIRA, Henrique dos Santos. WITKOSKI, Antônio Carlos/ organizadores. Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais - Manaus: EDUA, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 47ª Ed Rio de Janeiro: Paz e terra (1970), 2008.

FREIRE, Paulo. Conscientização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE, Paulo Pedagogia da esperança. 13a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios a Educação Intercultural no Brasil. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n° 16, 2001. 45 -62.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Rev. Bras. Educ. no. 23, 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>, Acesso em: 15/06/2014

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Intercultura e movimentos sociais. Florianópolis: Mover/NUP, 2000);

FLEURI, Reinaldo Matias Desafios à Educação Intercultural no Brasil. Revista Educação e Cultura, n° 16, 2001, 45-62.

FERNANDES, Carlos Roberto. Antropologia Poética – Literária. Edição AVBL, 2008.

GALLOIS, Dominique Tilkin (org). Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas Exemplos no Amapá e norte do Pará. Iepé, 2006.

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. Educando en la diversidad, México, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e os conhecimentos sobre a identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. ; FRANCO, M. A. S. (orgs.) Pesquisa em educação - alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo, SP: Loyola, 2006. pp. 149-164.

GIDDENS, ANTHONY, Beck. Ulrich. Lash, Scott. A Vida em uma Sociedade Pós-Tradiciona. Ed. Modernização reflexiva. São Paulo, Editora UNESP, 1997.

GIDDENS, Anthony. Modernização Reflexiva: política tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997.

GERSEM dos Santos Luciano– BANIWA. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Projeto Trilhas de Conhecimentos – LACED/Museu Nacional. Brasília, 2006.

GONDIM, Joaquim. Etnografia indígena. Ceará: Ed. Fortaleza. v.1. 1938.

GOVERNO DO AMAZONAS. Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Disponível em: <http://cursos1.uea.edu.br/>, Acesso em: 06 de junho, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Constituição Política do Estado do Amazonas. Emenda Constitucional n° 75 de 26.12.2011. <http://www.ale.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/01/Constituicao-do-Estado-do-Amazonas-atualizada-2015>. Acesso em 25 de março, 2015.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Índios do Brasil. São Paulo: Global, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (Org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

HERNAIZ, Ignacio. Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe. Coleção Educação para Todos. Edição Eletrônica. Brasília, 2007.

Henriques, Ricardo. Gesteira, Kleber. Grillo, Susana. Chamusca, Adelaide (org). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Secad/MEC, Brasília, abril de 2007

HOFSTED, Geert. Cultures and Organizations. New York, MacGraw-Hill, 1997.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. Rev Esc Enf USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

JAFELICE, Luiz Carlos. Etnoconhecimentos: por que incluir crianças e jovens? educação. intercultural, memória e integração intergeracional em Carnaúba dos Dantas. Revista Inter-legere, Nº 10, Janeiro a Junho de 2012, RN. Disponível em [ufrn.emnuvens.com.br /interlegere/article/view/4214](http://ufrn.emnuvens.com.br/interlegere/article/view/4214). Acesso em 8/04/2014.

KAPFHAMMER, Wolfgang De 'sateré puro' (Sateré sese) ao 'novo sateré' (Sateré pakup): mitopraxis no movimento evangélico entre os Sateré-mawé. In: Wright, Robin (Org.). Transformando os deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp. p.101-140. 2004.

KAINGANG, Bruno Ferreira. "Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios". In: D'ANGELIS & VEIGA. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Escolas, Conhecimentos e Culturas: trabalhando com projetos de investigação. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. São Paulo: Papirus, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia Estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 1ª ed, 2012.

LORENZ, Sônia da Silva. Sateré-mawé os filhos do guaraná. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista. 1992.

LORENZ, Sônia da Silva; DALLARI, Dalmo de Abreu; LOPES, Samuel. Saberes e Fazeres: O Guaraná de Maués. 1ª edição, Memória dos Brasileiros, Museu da Pessoa, São Paulo – 2007.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: Um Conceito Antropológico/Roque de Barros Laraia. 20 ed. Rio Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2006.

LAGROU, Elsje. BELAUNDE, Luisa Elvira. Do Mito Grego ao Mito Ameríndio: Uma Entrevista Sobre Lévi-Strauss com Eduardo Viveiros de Castro. Sociologia&antropologia | v.01.02: 09 – 33, 2011. Disponível em: http://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/pdfs/ano1v2_artigo_elsje-lagrou-luisa-belaunde.pdf

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: disciplina, conhecimento e aprendizagem. Ed. Cortez, 1994.

LUCIANO, Gersem dos Santos– Baniwa. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, novembro de 2006.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, Luis Enrique. Trece claves para entender la Interculturalidad em la Educación Latinoamericana; In: PRATS, E. (coord.) Multiculturalismo y Educación para la Equidad. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. Revista Brasileira de Ciências Sociais v.17, N.49, São Paulo, junho 2002.

MARTINS, Tatiana Azambuja. Diálogo intercultural e direito indígena. Cienc. Cult. [online]. 2008, vol.60, n.4, pp. 31-33. ISSN 2317-6660.

MARREIRO, Thelma Lima C.; SANTOS, Doriedson de Oliveira; GOÉS, Alyne França. Dança, Meio Ambiente e Cultura: a Vivência do Povo Sataré-Mawé na Área Urbana de Manaus. Fórum Ambiental da Alta Paulista, volume 8, nº 6, 2012.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. O Falar Bilíngüe. Goiânia: UFG, 1999

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 35-42, jan./mar. 1998.

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

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola, Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 9394/96.

MORIN, EDGAR. O MÉTODO 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. 6ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elemento de (des) encontros com culturas da escola. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais In_____, A Viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

PALADINO, Mariana e CZARNY, Gabriela. (org.). Povos Indígenas e Escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PREFEITURA DE MANAUS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. VII Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas do Município de Manaus. Manaus, 2015. Pesquisado em: <http://semed.manaus.am.gov.br/professores-de-escolas-indigenas-apresentam-experiencias-de-sucesso-no-processo-de-ensino-aprendizagem/>. Acesso em 11 de abril de 2015.

PIERUCCI, Antônio Flavio. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In FAZENDA, Ivani C. A. (org.) Didática e interdisciplinaridade. São Paulo: Papirus, 1998.

POUPART, Jean et.al. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 210. Pp 127 a 152.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. Estrutura e função na sociedade primitiva. 2ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2003.

RAMOS, Arthur. "Os grandes problemas da antropologia brasileira". Sociologia, vol. X, n. 4, 1948.

RODRIGUES, Renan Albuquerque. O Universo Cotidiano dos Sateré-Mawé. Manaus, 2015, Disponível em: www.amazoniareal.com.br. Acesso em 9/02/2015.

RODRIGUES, Renan Albuquerque. Sofrimento Mental de Indígenas no Amazonas. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (NEPAM), 2014. Disponível em: periodicos.ufam.edu.br

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras - 1995, São Paulo, segunda edição.

ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso (org). Cidadania, interculturalidade e formação de professores de docentes indígenas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. 204p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, José Luiz dos. O Que é Cultura. 1ª edição 1983, 6ª edição 1987, Ed. Brasiliense, São Paulo.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística Geral. 24ª. Cultrix. 2004.

SANTIAGO, Mylene Cristina. (2011). Laboratório de aprendizagem das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação. Rio de Janeiro [Teses de Doutorado em Educação-Universidade Federal do Rio de Janeiro].

SANTIAGO. Mylene Cristina. Educação Intercultural: Desafios e possibilidades/ Abdeljaliln Akkari, Luciana Pacheco Marques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Heloísa Helena Corrêa da. Indígenas urbanos uma questão social no contexto da cidade de Manaus. : Revista Eletrônica Aboré - Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo Manaus - Edição 03/2007

SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/gilbertoferreirasilvat06.rtf>>. Acesso em: 2/03/015

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: SECAD, 2005.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para um Novo Senso Comum: A Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática. vol. I. A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TASSINARA, Antonella. Práticas Corporais Indígenas em Espaços Interculturais: entre o ritual, o trabalho e o esporte. Departamento de Antropologia/UFSC, Núcleo de Estudos de Populações Indígenas. 2011.

TASSINARA, Antonella. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (org.) Antropologia, História e Educação. São Paulo: Mari/FAPESP/Global Editora, 2001.

TAYLOR, Charles: Multiculturalismo. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Princeton University Press, 1994.

TEIXEIRA, Pery (org.). Sateré-mawé. Retrato de um povo indígena. Manaus: Ufam / Fepi/Coiab, Fundação Joaquim Nabuco - Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Relatório Mundial. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. 2009/WS/9. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755. Acesso em 10/04/2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. Mana, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.. Acesso em: 01 março. 2015.

VALLADARES, Lícia. Os dez mandamentos da observação participante. Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 22 nº. 63 2007 pp. 153-155.

WALSH, Catherine. La educación intercultural em la educación. Peru: Ministério de Educación [Documento de trabalho], 2001.

ANEXO I

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

– PROFESSORES

I - IDENTIFICAÇÃO DO INFORMANTE

1.1 Nome:

1.2 Idade: Sexo: () M () F

1.3 Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () União Estável () Separado(a)
() Viúvo(a)

1.3 Naturalidade:

1.4 Pertence a alguma etnia: () Sim () Não

II. FORMAÇÃO

1.1 Qual área do conhecimento é graduado (a)?

1.2 Possui pós-graduação? () Sim () Não Qual área do conhecimento?

1.3 Tempo de Serviço: () Estado () Município

1.4 Possui capacitação ou formação na educação intercultural? () Sim () Não

1.5 Tem como prática pedagógica realizar sondagem prévia do público discente (quem são? A bagagem histórica cultural do aluno, etc)? () Sim () Não

1.6 Participa de capacitação contínua? () Sim () Não

1.7 Trabalha no sentido de implementar o protagonismo dos alunos indígenas?
() Sim () Não

1.8 Possui bom relacionamento com o discente indígena? () Sim () Não

1.9 Possui bom relacionamento com os pais dos alunos indígenas?
() Sim () Não

2.0 Cite duas dificuldades em trabalhar com alunos indígenas?

ANEXO II

GRUPO FOCAL

TEMÁTICA: ESCOLA E FAMÍLIA

Perguntas norteadoras

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____ Sexo: () M () F

1.3 Naturalidade: _____

1.4 Pertence a alguma etnia: () Sim () Não Qual? _____

1.5 Série: _____ Turma: _____

1.6 Nome da Escola que estuda: _____

1.7 Gosta da Escola que estuda? () Sim () Não

1.8 Seus pais gostam que você estude: na escola da comunidade () na escola pública ()

1.9 Gosta da escola da comunidade () Sim () Não

2.0 Cite duas coisas importantes sobre o povo Sateré que você aprendeu em casa com os pais, tios ou avós e que ensinou na escola para os colegas e a professora:

ANEXO III

Dados do Projeto de Pesquisa

Título da Pesquisa: IMPLICAÇÕES DOS ETNOCONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE INDÍGENAS URBANOS SATERÉ-MAWÉ

Pesquisador: Marcia dos Santos da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43767015.0.0000.5020

Submetido em: 12/03/2015

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

Situação: Aprovado

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio
------------------------------------	--------------------------