

Escola de Ciências Sociais e Humanas

**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a  
identidade cultural do território de uma Terra Indígena urbana**

Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de  
Doutor em Antropologia

Orientador:

Doutor Filipe Marcelo C. de Brito Reis, Prof. Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Fevereiro, 2018

Escola de Ciências Sociais e Humanas

**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a  
identidade cultural do território de uma Terra Indígena urbana**

Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de  
Doutor em Antropologia

**Júri:**

Doutor Miguel Vale de Almeida, Professor Associado com Agregação  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Valéria Augusta C. de M. Weigel, Professora Associada IV  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

Doutor Ricardo Vieira, Professor Coordenador Principal  
ESECS – Instituto Politécnico de Leiria

Doutor Brian Juan O’Neill, Professor Catedrático  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Maio, 2018

## **Resumo**

O texto analisa a contribuição das práticas educativas no processo de ressignificação da identidade cultural do território de uma Terra Indígena urbana a partir do que pensam as crianças sateré-mawé” da Comunidade Indígena Beija-flor I, localizada no município de Rio Preto da Eva, no Amazonas. Acompanhamos as crianças em suas atividades cotidianas observando o processo de transmissão da cultura, pautado no uso de práticas educativas. Sendo um trabalho de cunho etnográfico utilizamos a observação participante, entrevistas e narrativas para a geração dos dados. Observamos como os adultos desenvolvem práticas educativas capazes de ensinar as crianças sobre cultura, identidade e território no ambiente escolar e familiar. Com base na legislação grifamos situações que divergem da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos conteúdos escolares. Na comunidade os pais procuram trabalhar a cultura no dia a dia das crianças na tentativa de fortalecer suas identidades, embora saibam da influência da cultura urbana na formação social e cultural das mesmas. Portanto, ressignificar a identidade cultural do território corresponde a uma ação dinâmica no espaço/tempo dos moradores, cujas vozes dão destaque ao paisagismo da Trilha do Selvagem como expressão máxima da cultura através dos totens, símbolos, alegorias e paisagem de uma territorialidade que une o homem a natureza. No decorrer da pesquisa as crianças nos ensinaram que não precisamos de grandes estruturas para [re] aprender nossas culturas. Por fim, convidamos o leitor a adentrar e conhecer o universo das crianças indígenas e reaprender a história do povo indígena brasileiro.

**Palavras-chave:** sateré-mawé, território, ressignificação, cultura, identidade.

## **Abstract**

The text analyzes the contribution of educational practices in the process of re-signification of the cultural identity of the territory of an urban Indigenous Land based on what the Sateré-Mawé children think of the Beija-Flor I Indigenous Community, located in the municipality of Rio Preto da Eva, in the Amazon. We accompany the children in their daily activities observing the process of transmission of culture, based on the use of educational practices. Being an ethnographic work we use participant observation, interviews and narratives to generate the data. We observe how adults develop educational practices capable of teaching children about culture, identity and territory in the school and family environment. Based on the legislation, we have highlighted situations that diverge from the obligation to teach indigenous history and culture in school contents. In the community, parents seek to work culture in the daily life of children in an attempt to strengthen their identities, although they know the influence of urban culture on their social and cultural formation. Therefore, to re-signify the cultural identity of the territory corresponds to a dynamic action in the space / time of the inhabitants, whose voices highlight the landscaping of the Wild Trail as the maximum expression of culture through the totems, symbols, allegories and landscape of a territoriality that unites the man the nature. Throughout the research the children have taught us that we do not need large structures to [learn] our cultures. Finally, we invite the reader to enter and discover the universe of indigenous children and relearn the history of the Brazilian indigenous people.

**Keywords:** sateré-mawé, territory, resignification, culture, identity.

**Tributo à Deus a conclusão deste trabalho.**

## **Agradecimentos**

Ao meu marido Afonso Ribeiro, grande incentivador e conselheiro.

Aos filhos Mônica, Kéren e Kenyê, netos Matheus, Luiz Filipe e Murilo, genros Erlon e Bruno e nora Ana Paula que partilharam deste sonho.

Meus agradecimentos aos líderes da Comunidade Indígena Beija-flor I, em particular ao Tuxaua Fausto Morya por permitir a interlocução com as crianças e pela partilha.

Ao professor Dr. Filipe Marcelo Correia Brito Reis, orientador tolerante, paciente e incentivador.

À professora Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel que, sem dúvida, foi cúmplice nas discussões.

Aos professores do Curso de Doutorado em Antropologia, de modo especial aos professores Dr. Jorge Branco e Dr. Brian O'Neill pelo acolhimento.

Aos colegas de curso pela amizade, em especial à Sara Mônico.

Às orientandas Greice Helen G. Garcia e Verlene Mesquita pela contribuição no decorrer do trabalho de campo.

Às amigas que acompanharam de perto e de longe das quais destaco Marilene Santos, Raquel Farias, Irlene Matias, Ana Paula Carvalho, Sonia Passos e Thelma Ramos.

À Companhia de Arte Cristã (CAC) pela parceria e apoio.

À minha irmã Suely e seu filho Arkus Nóbrega pelo companheirismo.

À Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pelo apoio irrestrito.

Meu agradecimento à direção da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT).

Certamente vivi momentos contraditórios, porém repletos de certezas que a vitória chegaria e chegou!

Minha gratidão.



# Índice

Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Agradecimentos .....	v
Lista de Abreviaturas.....	ix
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Imagem .....	xi
Índice de Quadros .....	xi
Índice de Tabelas.....	xii
Glossário.....	xiii
Introdução.....	xvii
<b>1 – História, organização social e cosmologia do povo Sateré-Mawé.....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 O povo indígena na história do Brasil: breve relato .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 Sateré-Mawé: Território, Organização Sociopolítica e Cultural.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2.1 Terra Indígena Andirá-Marau como parte da história do povo Sateré-Mawé.....</b>	<b>38</b>
<b>1.2.2 Processo migratório do povo Sateré-Mawé e o estabelecimento na cidade de Manaus .....</b>	<b>43</b>
<b>1.3 Os Sateré-Mawé na formação política da Aldeia Beija-Flor.....</b>	<b>47</b>
<b>1.3.1 Sateré-Mawé: construindo pontes entre Aldeia e Cidade .....</b>	<b>50</b>
<b>1.4 Organização social e política dos Sateré-Mawé da Comunidade Indígena Beija-flor I .....</b>	<b>56</b>
<b>1.4.1 Exogamia na consolidação da identidade coletiva .....</b>	<b>57</b>
<b>1.4.2 Apontamentos sobre a língua sateré-mawé .....</b>	<b>60</b>
<b>1.4.3 Cosmologia, cultura, mito e território: o que pensam os Sateré-Mawé.....</b>	<b>64</b>
<b>1.4.3.1 Cultura do teçume, artesanato e alimentação .....</b>	<b>66</b>
<b>1.4.3.2 Paullinia Cupana ou Guaraná (Waranã): os filhos do guaraná .....</b>	<b>67</b>
<b>1.4.3.3 Porantim: elemento catalisar da cosmologia sateré-mawé.....</b>	<b>69</b>
<b>1.4.3.4 Ritual de iniciação: passagem entre infância e fase adulta do curumim .....</b>	<b>70</b>
<b>1.5 Território e territorialidade do povo Sateré-Mawé da Comunidade Indígena Beija-flor I.....</b>	<b>75</b>

<b>2 – Educação escolar e práticas educativas: ser criança sateré-mawé e se reconhecer no território vivido .....</b>	<b>83</b>
<b>2.1 Educação escolar indígena e encadeamentos das legislações .....</b>	<b>93</b>
<b>2.1.1 Políticas públicas e contextualização histórica da Educação Escolar Indígena Brasileira .....</b>	<b>99</b>
<b>2.2 Legislação dentro e fora da aldeia na dinâmica das crianças sateré-mawé.....</b>	<b>104</b>
<b>2.2.1 Contribuição das ONGs nas demandas da Aldeia Beija-flor .....</b>	<b>109</b>
<b>2.3 Cultura e relação social na expressão da criança sateré-mawé .....</b>	<b>114</b>
<b>2.3.1 Invisibilidade: espaço das diferenças e das multiculturas .....</b>	<b>123</b>
<b>2.3.2 “Cultura” versus culturas no espaço escolar .....</b>	<b>127</b>
<b>3 – Saberes e práticas educativas: ruídos e tramas no dia a dia das crianças sateré-mawé .....</b>	<b>134</b>
<b>3.1 Escola: contato e construção de relacionamentos entre diferentes culturas.....</b>	<b>140</b>
<b>Infraestrutura .....</b>	<b>141</b>
<b>Equipamentos .....</b>	<b>142</b>
<b>Dependências .....</b>	<b>142</b>
<b>Atividade Complementar: .....</b>	<b>143</b>
<b>Outras Informações: .....</b>	<b>143</b>
<b>3.1.1 Entre cultura e educação: caminhos e caminhadas com crianças da Comunidade Indígena Beija-flor I.....</b>	<b>145</b>
<b>3.2 Práticas educativas e valorização da cultura no cotidiano das crianças sateré-mawé .....</b>	<b>151</b>
<b>3.3 Práticas educativas e dinâmicas culturais nas instituições família e escola .....</b>	<b>161</b>
<b>3.4 Práticas educativas e pertencimento do território .....</b>	<b>170</b>
<b>3.4.1 Caminhos dispersos entre educação e sala de aula .....</b>	<b>182</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>190</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>211</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>229</b>

## **Lista de Abreviaturas**

ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais  
ACITI - Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana  
AM - Estado do Amazonas  
ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista - atende as regiões Nordeste/Leste brasileira  
ANPUH - Associação Nacional de História  
AP - Ano Primeiro  
BRASELFA - Empresa Subsidiária da Petrobras (Petróleo Brasileiro)  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAPOIB - Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil  
CASAI - Casa de Saúde Indígena  
CEEI-AM - Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena  
CBG - Companhia Brasileira de Geofísica  
CDC - Convenção dos Direitos da Criança  
CEB - Câmara da Educação Básica  
CGTS - Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé  
CGTT - Conselho Geral da Tribo Tikuna  
CIMI - Conselho Indígena Missionário  
CIR - Conselho Indigenista de Roraima  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira  
COMED - Conselho Municipal de Educação de Dourados  
CPI - Comissão Pró-índio  
CTI - Centro de Trabalho Indigenista  
DOU - Diário Oficial da União  
ECA - Estatuto da Criança e Adolescente  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EUA - Estados Unidos da América  
FAPEAM – Fundação de Ampara à Pesquisa no Amazonas

FLONA - Floresta Nacional  
FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro  
FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
FUNASA - Fundação Nacional de saúde  
IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICMBIO - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade  
INPA- Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MEIAM-Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas  
ONG - Organizações Não-Governamentais  
PA - Estado do Pará  
PCN - Parâmetro Curricular Nacional  
PDPI - Plano de Desenvolvimento das Populações Indígenas  
PF - Polícia Federal  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
RR - Estado de Roraima  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação do Amazonas  
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle  
SPI - Serviço de Proteção aos Índios  
TI - Terra Indígena  
TICS - Tecnologias da Informação e Comunicação  
UC - Unidade de Conservação  
UEA - Universidade do Estado do Amazonas  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIA - União das Nações Indígenas do Acre  
UNICAMP - Universidade de Campinas-SP

UNICEF- United Nations Children's Fund / Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

ZF - Zona Franca de Manaus

## **Índice de Figuras**

Figura A – Homenagem das crianças aos povos indígenas por ocasião do Dia do Índio

Figura B – Terra Protegida pelo Governo Federal

Figura C – Fruto do guaraná, Paullinia Cupana

Figura D – Remo porantim ou remo sagrado do povo Sateré-Mawé

Figura E – Maloca ou Centro Cultural, antes e depois do incêndio

Figura F – Luva utilizada no Ritual da Tucandeira

Figura G – Tum-tum ou instrumento utilizado para armazenar formigas

Figura H – Instalações da Casa de Saúde

Figura I – Joaquim e Greice Helen na preparação do alimento e o lazer no igarapé

Figura J – Crianças observando o abate do jabuti e o preparo da goma de mandioca

Figura L – Construção e fixação dos coletores de lixo na entrada da comunidade

Figura M – Crianças explicando sobre os totens, as placas e a trilha

Figura N – Turma de 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Alegria de Saber

Figura O – Menino indígena no pátio da escola

Figura P – Menino pintado de urucum no Dia do Índio (19 de abril)

Figura Q – Ronisley em momento de descanso e menino sateré-mawé

Figura R – Crianças caminhando na trilha e grupo de visitantes

Figura S – Caminhada com as crianças pela trilha

Figura T – Bazar com troca de produtos de uso pessoal

Figura U – Meninos brincando no território-chão

Figura V – Portal da Trilha do Selvagem ou trilha ecológica

## **Índice de Imagem**

Imagem 1 - Mapa das Terra Indígenas Andirá-Marau e Coatá-Laranjal, Florestas e Reservas

Imagem 2 - Mapa do Território Ancestral do povo Sateré-Mawé, Rios e Igarapés

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Identificação do guaraná na história dos sateré-mawé

Quadro 2 - População da TI Andirá-Marau

Quadro 3 – Distribuição das Comunidades Beija-flor corrigir

Quadro 4 – Casamentos exogâmicos por identificação dos cônjuges.

Quadro 5 - Motivo da migração segundo o tempo de moradia na comunidade Terras Indígenas do Andirá-Marau e Koatá-Laranjal

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Proporção da população autodeclarada indígena em relação total do Brasil, censos 1991, 2000 e 2010

Tabela 2 - População sateré-mawé segundo comunidades e números de domicílios em área indígena e urbanas 2002-2003

Tabela 3 - População indígena em área urbana e rural

Tabela 4 - Atores sociais da pesquisa

Tabela 5 – População indígena em área urbana e rural

## **Glossário**

### **B**

**Broto** - (Botânica) Conjunto de pequenas folhas na extremidade da haste ou na axila das folhas; gomo, grelo da geminação. Certos organismos de organização simples, saliência que dá origem a um novo indivíduo/gema.

### **C**

**Çapó** - Bebida à base de guaraná, tradicionalmente utilizada pelos Sateré-Mawé (Teixeira, 2005), servido numa cuia que passa de boca a boca, quase sempre acompanhado de um charuto (o tauari) feito de tabaco e casca de árvore. Vocábulo estranho aos dicionários vernáculos, até por começar em cê cedilhado.

**Cuia** - tupi 'kuya' vasilha feita da fruta da cuieira.

**Cutia** - do Tupi Guarani a-coti, mamífero roedor da família dos dasiproctídeos. No Brasil, existem sete espécies, todas terrestres e de hábitos noturnos.

### **D**

**Defeso** - período que a caça e a pesca são interditas devido a reprodução.

### **E**

**Emburrado** - mal-humorado, descontente, carrancudo.

**Entreposto** - Local onde as famílias indígenas vindas do interior deixam o artesanato para a venda, na maioria das vezes o produto fica consignado. Confiar (algo) aos cuidados de.

**Estaca** - Porção de uma planta, geralmente caule, ramo ou folha que se enterra para reprodução.

**Evasão escolar** - situação em que o estudante abandona a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula. Suas implicações incluem desde fatores cognitivos e psicoemocionais dos educandos à problemas socioculturais, institucionais e aqueles relacionados a economia e a política.

### **G**

**Guaraná** - tupi wara'ná. (Botânica) Planta sapindácea (*Paullinia cupana*), nativa da Amazônia. Servida em massa, xarope ou pó feitos das sementes do fruto dessa planta.

### **I**

**Igarapé** - tupi ñara'pe' pequena corrente de água entre ilhas ou trechos de um rio' (i'ara'canao' 'ape 'caminho').

## **J**

**Jabuti** - jaboti (do tupi iawotí) é designação vulgar, utilizada no Brasil, para duas espécies de répteis providos de carapaça, exclusivamente terrestres, nativos da América do Sul, do gênero *Chelonoidis*, da ordem dos quelônios, da família dos testudinídeos.

**Jambú** - tupi ya'mbĩ 'id.' Considerado agrião da Amazônia.

## **M**

**Maniçoba** - Prato da culinária paraense, feito de maniva, folhas da mandioca, moídas e cozidas por aproximadamente sete dias. A folha fresca possui ácido cianídrico, um ácido perigoso que reduz drasticamente quando submetido ao calor.

**Manipueira** - Suco leitoso da mandioca ralada, obtido por compressão, e que contém o veneno da planta (evaporado o veneno, ao fogo ou ao sol, faz-se do líquido o molho denominado tucupi).

**Maniva** - do tupi mandi'íwa' maniva, planta, talo ou folha da mandioca.

**Mourão** - estacas grossas às quais se fixam horizontalmente as varas mais finas de uma cerca.

## **P**

**Paca** - grande roedor noturno (*Agouti paca*), da família dos dasiproctídeos, encontrado do México ao Sul do Brasil, ger. próximo a rios, com cerca de 70 cm de comprimento e até 13 kg, cauda pequena e pelagem pardo-amarronzada, com três a quatro listras longitudinais formadas por grandes manchas brancas.

**Picada** - atalho aberto na mata a golpes de facão ou de foice para a passagem de pessoas, pequenos veículos etc.

**Piracema** - no Tupi Guarani pirá-acema, a saída do peixe. Movimento migratório dos peixes, no sentido contrário à correnteza do rio, com fins de reprodução. Ocorre na época das chuvas.

**Porantim** - objeto da cosmologia sateré-mawé em forma de remo.

**Puxirum** – mutirão de limpeza da terra nas aldeias que envolvem um trabalho coletivo.

## **R**

**Receptivo turístico** - é o serviço destinado a atender as expectativas das pessoas que adquiriram o produto turístico ou que viajam a negócios e precisam de apoio em seus deslocamentos.

**Repetência** – Termo utilizado para identificar o ato de repetir o ano letivo.

**Roça** - Terreno de pequena lavoura, em especial de mandioca plantada em terreno roçado ou no próprio mato.

## T

**Tabatinga** - Argila sedimentar, mole, untuosa, e com certo teor de matéria orgânica, retirada dos barreiros.

**Tacacá** - caldo feito com a goma da mandioca, camarões e tucupi e temperado com alho, sal e pimenta, a que se adiciona jambu, erva com a propriedade de provocar sensação de formigamento na boca.

**Tauari** - espécie de charuto natural, oco, que ajuda o pajé a defumar o local ou a pessoa.

**Teçume** - tipo de arte tecida com fios de caraná e arumã com os quais os indígenas desenvolvem o artesanato.

**Timbó** - tupi ti'mbo' designação comum a várias plantas das famílias das leguminosas e das sapindáceas, cuja seiva é tóxica para peixes e, por isto, usado para pescar.

**Tipiti** – utensílio que consiste numa espécie de cesto cilíndrico extensível, feito de palha, com uma abertura na parte superior e duas alças, usado entre os povos indígenas brasileiros para extrair, por pressão, o ácido hidrocianico da mandioca brava.

**Toco** - o que fica na terra de uma árvore que se cortou quase rente. Pau curto, cacete, moca. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013).

**Tucandeira/Tocandira** - Paraponera clavata, é um inseto himenóptero classificado na grande família dos formicídeos, subfamília das poneríneas. De cor preta, chega a medir 25mm de comprimento. A formiga é elemento fundamental no ritual de passagem do povo Sateré-Mawé.

**Tucupi** - Tempero e molho de manipueira

## U

**Urucu/urucum** – fruto do urucueiro é uma planta perene, (Bixa orellana) originária da América Tropical, arvoreta da família das bixáceas, chega a atingir altura de até seis metros. No Brasil, a utilização do urucum foi, primeiramente, feita pelos índios, com o objetivo de obter um corante que servia de pintura para seus corpos e para a proteção da pele contra picadas de insetos e dos raios solares.

## V

**Vento caído ou quebranto**- (latim vulgar, crepantare) quando a criança toma um susto vira o **ventre**, e isso causa diarreia de cor verde, a criança fica irritada, dá moleza, tristeza e palidez em crianças de colo.



## **Introdução**

Este trabalho é fruto de um longo processo de aprendizado, foi elaborado, escrito, reescrito e alterado no decorrer dos dias que antecederam sua conclusão. Optar pelo caminho da docência foi uma das escolhas mais acertadas que fiz na vida profissional, sobretudo quando decidi estudar as populações indígenas na expectativa de investigar seus modos de vida, usos e costumes. O primeiro contato decorreu do mestrado em Educação que cursei na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com pessoas que migraram do interior para a capital, entre as quais algumas famílias indígenas. Entre os diversos motivos da migração está a escolarização dos filhos. Na cidade as famílias indígenas enfrentavam preconceito e discriminação, sendo estes um dos fatores do abandono escolar.

Após concluir o mestrado iniciei as primeiras pesquisas na área de educação com crianças indígenas investigando as relações sociais estabelecidas entre escola e aldeia do ponto de vista dos pais ou responsáveis. A pesquisa me mostrou que as crianças indígenas enfrentam dificuldades para ascender ao ensino público, o tema era instigante, entretanto precisava enxergar o problema de frente. Em 2005, propus trabalhar com criança indígena em contexto urbano através do Programa Institucional de Apoio à Iniciação Científica (PAIC) fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Desenvolvi os primeiros projetos na Comunidade Indígena Bayaroá com dois acadêmicos do Curso de Turismo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde trabalhava.

Em 2009, atuando como pesquisadora junto às crianças indígenas optei por cursar um doutoramento na área de etnologia indígena cujo tema estaria fundamentado na observação da vida cotidiana e nas relações que as crianças estabelecem com a educação formal e informal. Consultei teóricos como Florestam Fernandes (1977-1979), Aracy Lopes (1995-2001/2005), Melià (1979) e outros como Iturra (2002) Berger e Luckmann (1985). Compreendi então, que as crianças lidam e transitam entre realidades vividas e pensadas e estas não se esgotam diante dos fenômenos imediatos da vida que não estão à vista (Berger e Luckmann, 1985). Trabalhar identidade e cultura indígena como pressupostos do currículo escolar da Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental, requerer um mergulhar na formação histórica do povo brasileiro.

Investigar educação sob a perspectiva antropológica envolve interação de diferentes sociedades e inclusão de saberes tradicionais nos debates de sala de aula conforme determina a legislação brasileira. A ausência de ações entre União, Estados e Municípios relacionadas aos

processos educacionais tem gerado tensões e conflitos intensificando os movimentos sociais indígenas. O tema educação indígena ainda é um modelo em construção a ser trabalhado nas escolas públicas e privadas. Os indígenas comentam sobre dificuldades de comunicação entre culturas nos ambientes públicos. Na escola não indianizada não existem métodos próprios para atender as crianças indígenas e a indigenizada, fruto do indigenismo nacional, se baseia na “educação jesuítica” (Melià, 1997). Isso implica na necessidade eminente de uma escola indígena que trabalhe essas distorções.

A educação no contexto da escola diferenciada passa pela construção dialética da cultura e requer que os atores envolvidos neste processo discutam a diversidade cultural e elaborem currículos que trabalhem as práticas de ensino de maneira factível. O ensino público resulta do uso de metodologias tradicionais de cunho academicista oriundo da “pedagogia liberal tradicional” (Vasconcellos, 1992: 2), modelo que predominou até o século passado nas escolas brasileira. Florestan Fernandes (1997) comenta a iniciativa das crianças do Bom Retiro de organizar e reorganizar livremente suas ações tanto quanto as crianças indígenas sujeitos desta pesquisa.

Elegemos as crianças, como sujeitos capazes de clarificar o objetivo de estudo a partir de práticas educativas desenvolvidas no cotidiano, na e fora da aldeia. Elencamos situações cruciais para o estudo, respeitando as exigências dos líderes da Comunidade Indígena, sobre o uso do material e da imagem. O Plano de Trabalho submetido aos líderes indígena e à direção escolar abordava a temática indígena e o uso de práticas educativas na transmissão da identidade cultural do território de uma Terra Indígena urbana. Trabalhamos na Comunidade Indígena Beija-flor I e Escola Municipal Alegria de Saber, no município de Rio Preto da Eva. Propomos analisar a cultura indígena no ambiente escolar e no cotidiano da comunidade a partir do contato com as crianças sateré-mawé.

Nesse universo, a escola convencional desponta como espaço de acolhimento, relacionamento, aprendizagem e socialização de conhecimento, embora o perfil da escola ocidental, ao acolher o estudante não considera o conhecimento de mundo acumulado que consiste em um saber que Raul Iturra (1994) chama de “saber incorporado”. Gusmão (2003) integra a esse saber a visão de mundo da criança como fruto do agir e das experiências vividas com aqueles com quem partilha a vida cotidiana. Sendo espaço de formação de cidadãos, a escola deve trabalhar as diferenças e estimular o diálogo entre os diferentes. Segundo Carvalho (2009: 96) “a inclusão social se apoia em valores de tolerância e respeito [...]. Problemas sociais, como xenofobia, [...] racismo, conflitos religiosos e marginalização de grupos minoritários” são

desafios frequentes. A Constituição Federal Brasileira (Art. 215) garante o pleno exercício de direito quanto ao uso da cultura e a difusão da história dos povos indígenas e afrodescentes, embora existam divergências e omissões (Moraes, 2004). As crianças indígenas são consideradas sujeitos passivos na construção do saber promulgado em sala de aula. Segundo Grupioni (1996) essa passividade os distancia do ambiente escolar que os vê como figuras do passado, presentes apenas nos livros didáticos de forma desdenhosa.

Citamos o Dia do Índio como exemplo, porquanto as comemorações não correspondem à realidade dos povos indígena no século XXI. A escola utiliza-se da candura das crianças e cria um índio caricato, paramentado com papel e tinta – cocar e tanga – para homenagear os quinhentos anos de história dos povos indígenas brasileiros. Aquele arquétipo seiscentista descrito nas cartas de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal não condiz com a história atual dos povos indígenas, apenas as escolas fundamentalistas mantêm essa imagem empedernida do passado.

Nesses mais de quinhentos anos de história (séculos XVI-XXI) os povos indígenas têm enfrentado lutas e desafios, avanços e retrocessos, todavia vivem novas momentos de direito às terras que tradicionalmente ocuparam ou ocupam, assistência à saúde e acesso à educação. Embora a legislação lhes assegure tais direitos, ressaltamos que no âmbito da educação existem discussões sobre o uso de práticas pedagógicas que valorizem a cultura e reescrevam a história dos povos indígenas (Moraes, 2004).

Ao longo do trabalho discutimos questões com a diretora da Escola Municipal Alegria de Saber, professora Maria do Socorro Nogueira da Costa, que comentou sobre a escassez de recursos públicos como fator determinante para formação continuada de professores/as que precisam conhecer um modelo de educação escolar que atenda os povos indígenas. A opinião dos professores sobre o material didático inadequado para atender essa demanda foi outro fator apresentado. Para eles esta deficiência representa negação da história. Os livros didáticos pouco falam dos avanços social, político, econômico e do crescimento populacional dos povos indígenas (Grupioni, 1996). Sobre o crescimento populacional o IBGE (2000) divulgou 270.211 indígenas e (2010)<sup>1</sup> 433.363 indígenas nos Estados da Amazônia brasileira.

Um dos motivos da invisibilidade dos povos indígenas na sociedade contemporânea corresponde a escassez de informações. Os moradores do município de Rio Preto da Eva desconhecem a presença de crianças indígenas, assim como a escola que as aolhe. Com raras

---

<sup>1</sup> <https://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>

exceções os Planos de Ensino propõem atividades práticas sobre cultura, língua ou modo de vida dos povos indígenas. Não há um calendário de atividades extracurriculares que incentivem a arte e a cultura em dança, música, artesanato e outros elementos que façam menção a história dos povos indígenas. Na escola o indígena tem sido caricaturado com tinta e papel refletindo o estado de subserviência que é inculcado na memória das crianças ou de um ser impotente. Essas práticas reforçam a imagem esquelética do indígena do século XVI e a escola não se posiciona diante dos avanços históricos dos povos indígenas.

Diante das condições apresentadas iniciei o curso de doutorado no Programa Doutoral em Antropologia do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) onde cursei as disciplinas e cumpri o plano de trabalho proposto em consonância com a orientação e posteriormente me dediquei a escrita da tese, de minha inteira responsabilidade assim como a habilidade de mostrar que os caminhos investigativos trilhados foram os melhores possíveis e os mais promissores. Propus trabalhar a temática indígena, partindo do pressuposto de que identidade e diferença representam questões culturais múltiplas e inacabadas produzidas na relação do *eu* com o/s *outro/s*. Apoiada em experiências e teóricos levantamos a seguinte questão: *qual a contribuição das práticas educativas no processo de ressignificação da identidade cultural do território indígena pensado pelas crianças sateré-mawé da Comunidade Indígena Beija-flor I? O objetivo geral consiste em: analisar a contribuição das práticas educativas no processo de ressignificação da identidade cultural do território de uma Terra Indígena urbana, a partir do pensar das crianças sateré-mawé da Comunidade Indígena Beija-flor I.*

Além das crianças ouvimos a liderança indígena, familiares, professores e outros funcionários da escola referida. Com base no método etnográfico iniciamos a pesquisa de campo considerando a escassez de trabalho com criança atuando como sujeito e a necessidade de aprofundar o tema que trabalho nos cursos de turismo e dança da Universidade do Estado do Estado do Amazonas. Sem perder de vista a questão problema que conduziu as variáveis no decorrer da pesquisa, procuramos trabalhar teoria e prática. A partir do objetivo geral levantamos as seguintes alternativas: a) práticas educativas e a valorização da cultura no cotidiano das crianças sateré-mawé; b) práticas educativas e dinâmicas culturais no âmbito familiar e escolar; c) práticas educativas e ressignificação cultural do ponto de vista das crianças sateré-mawé.

Situamos a tese no contexto histórico do povo Sateré-Mawé observando Leis e Normas da educação escolar brasileira abrangendo educação escolar indígena no viés da cultura do território e das territorialidades que modelam a Terra Indígena Beija-flor onde estabeleceu-se a

Comunidade Indígena Beija-flor I. Teóricos como Arthur Reis (1982), Prado Junior (1989), Homi Bhabha (2005), Stuart Hall (2000), Zygmunt Bauman (2001), Vera Maria Candau (1997-2002), Valéria Weigel (2000-2003), entre outros embasaram as questões.

O tema educação escolar, sobretudo com criança indígena em contexto urbano se baseou nos trabalhos de Clarice Cohn (2005), Aracy Silva (1996-2001), William Corsaro (2002-2007-2009), Antonella Tassinari (2009), Ângela Nunes (2003-2010), além de Raul Iturra (1994-2002), Filipe Reis (1991-1997), etc. As categorias território e territorialidade foram definidas por João Pacheco de Oliveira (1987-1995-1998, Dominique Gallois (2001-2004), Suzana Viegas (2005-2007) e Viveiro de Castro (1995-2002). A estrutura da tese ficou assim distribuída:

O Primeiro capítulo intitulado *História, cultura, organização social e cosmologia do povo Sateré-Mawé*, relata a formação histórica da população a partir de apontamentos arqueológicos referentes à ocupação da Amazônia no Período Paleoindígena<sup>2</sup> “entre 11.200 e 10.900 AP, no qual, os dados arqueológicos mais consensuais citam a ocupação humana na Amazônia datada de 11.200 AP, em uma região próxima à cidade de Santarém - PA” (Roosevelt *et al.*, 1996: 373). O Período Arcaico, marcado pela produção cerâmica com identificação de vestígios datados de aproximadamente 8.000 AP, no Baixo Amazonas, região de Monte Alegre - PA, considerado um dos mais antigos do continente americano. Afirma a pesquisadora que esse período ficou marcado pela diversificação dos grupos de caçadores e coletores e alguns dos principais agrupamentos etnolinguísticos da Região Amazônica (Tupi, Arawak, Karib e Jê). Além do Período Pré-histórico Tardio, marcado por evidências arqueológicas que permitiram classificar as sociedades amazônicas mais complexas<sup>3</sup> (*Idem*). Ao mesmo tempo fala da antropologia como contributo da investigação em educação, abrangendo diferentes sociedades.

Ao longo das últimas décadas a historiografia brasileira tem incorporado aos debates acadêmicos diferentes grupos sociais, antes ignorados na bibliografia academicista. Nesses quinhentos anos da chegada do colonizador ao Brasil a história dos povos indígenas permaneceu estagnada nos conteúdos pedagógicos da educação básica. Relegado à condição de vítima passiva no processo de colonização e nas lutas por direitos constitucionais, o destino inexorável dessa população era o desaparecimento à medida que a sociedade nacional se expandisse. Na década de 1990 cresceram os debates sobre a temática indígena nos cursos de

---

<sup>2</sup> Paleoindian cultures appear to begin with, dated from 11.200 to 10.900 year before the present, respective, and end in the early Holocene at 8.500... (trecho das cartas etnográficas de Nimuendajú, 1942).

<sup>3</sup> Se refere a fase caracterizada pelo surgimento, ao longo dos principais braços e deltas dos rios, de sociedades indígenas com grau de complexidade bastante significativo na sua economia, na demografia e nas organizações políticas e sociais. Essas sociedades indígenas são denominadas pelos antropólogos de cacicadas complexas.

formação básica fortalecido pelos programas de pesquisa e extensão desenvolvidos no ensino superior e nos cursos de pós-graduação Lato e Stricto Sensu, com enfoque na demarcação de terras indígenas em todas as regiões brasileiras.

O Segundo capítulo discute *Educação escolar e práticas educativas: ser criança sateré-mawé e se reconhecer no território vivido*. Sob o enfoque das políticas educacionais brasileiras, o capítulo aborda a influência das práticas educativas no cotidiano das crianças sateré-mawé moradoras de uma terra indígena urbana localizada na região metropolitana de Manaus. Na identificação das crianças – atores sociais da pesquisa – utilizamos os dados disponibilizados pela escola com base nas fichas de matrícula e de visitas realizadas nas residências das crianças por esta pesquisadora e duas acadêmicas pesquisadoras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A seleção da escola resultou do número de crianças matriculadas e a indicação dos atores sociais ocorreu de acordo com a faixa etária e o grupo étnico. Utilizamos observação participante, entrevistas, narrativas, registros de áudio e vídeo e o diário de campo na expectativa de compreender a aprendizagem das crianças nos ambientes escolar e familiar. Acompanhamos as crianças durante as brincadeiras e realizações de tarefas escolares e domésticas e outras atividades que ocorriam próximas a nós na expectativa de trabalhar a geração de dados.

No ambiente escolar encontramos um campo fértil para discutir cultura em transformação e temas que tendem à integração pela homogeneização dos indivíduos. Trabalhamos o modo de pensar das crianças sateré-mawé neste universo, múltiplo e controverso da escola utilizando lentes sociológica, antropológica, histórica e educativa para investigar costumes, crenças e hábitos no âmbito da educação.

O Terceiro capítulo aborda *Saberes e práticas educativas: ruídos e tramas no dia-a-dia das crianças sateré-mawé* e descreve a etnografia realizada com as crianças indígenas no ambiente familiar e escolar. Os diálogos individuais e coletivos direcionados ao tema se transformavam em narrativas que elucidavam a forma de pensar das crianças sobre o território. Pesquisamos a aceitação das crianças indígenas em uma escola pública convencional e nos lugares de circulação entre comunidade indígena e escola, assinalando as relações sociais e o contato entre indígenas e não indígenas. Discutimos invisibilidade social como forma de preconceito existente no ambiente escolar onde a criança indígena não dispõe de espaço para expressar seus saberes e manifestar a identidade e a cultura do território. Observamos a escassez de temas relacionados a cultura indígena nos conteúdos escolares como preconiza a legislação brasileira, no que se refere as práticas educativas de disciplinas que trabalham história e cultura

dos povos afrodescendentes e indígenas. Essas deficiências geram conflitos e afastam as crianças indígenas do ambiente escolar causando um alto índice de desistência e evasão.

A partir dos dados gerados no campo etnográfico delineamos as Considerações Finais sobre o que pensam as crianças acerca de identidade, cultura e território como categorias que valorizam e ressignificam a identidade cultural do território de uma terra indígena urbana e pluriétnica. Do ponto de vista das práticas educativas desenvolvidas em sala de aula verificamos que a escola não refuta aos povos indígenas o devido valor da cultura do norte brasileiro ao que Fischmann (1999: 100) chama de “esquizofrenia pedagógica”, visto que as instituições conduzem a educação escolar como uma ilha, em que as pontes entre as identidades pensada e vivida não se cruzam, estão sempre em oposição à história. A direção alega que não existem professores capacitados para trabalhar uma educação bilíngue sem conhecer o dia a dia da aldeia, sendo assim, como poderão ensinar valores, crenças ou mesmo a língua materna se não estão habilitados a desenvolver tal ação.

*A identidade cultural do território* da Terra Indígena Beija-flor onde está estabelecida a Comunidade Indígena Beija-flor I, corresponde a uma ação dinâmica no espaço/tempo de seus moradores, cujas vozes das crianças dão destaque ao lugar como parte de um processo que se reinventa à medida que novos grupos ali adentrem. Ao mesmo tempo em que a cultura local influencia e é influenciada pela sociedade urbana quando permite que novos cenários sujam no interior da Comunidade Indígena. Para as crianças a Trilha do Selvagem ou trilha ecológica, como elas se referem, representa a cultura da Aldeia Beija-flor. As cores dos totens, as figuras cosmológicas das famílias indígenas, os símbolos, as alegorias e a paisagem são parte da territorialidade que as une à natureza. Os adultos se empenham no ensino da história e da cultura local, este é repassado pelas crianças aos visitantes de maneira prática sobre significado da trilha para a manutenção da identidade cultural. A ressignificação está no protagonismo dos próprios indígenas que estão empenhados na preservação da cultura. Esta preservação depende da atuação dos próprios indígenas como trabalho de valorização transmitido às novas gerações, onde a língua materna se eternizará ao circular, para que estas pratiquem e estabeleçam a cultura sateré-mawé diante da sociedade não indígena.

Em contato com a trilha, as crianças reorganizam suas aprendizagens e divulgam suas culturas e a partir de um contexto histórico construído em meio às lutas e conflitos vividos pelas famílias, que hoje desfrutam do lugar como espaço de contentamento. Essas histórias são repassadas através de práticas educativas acessíveis às crianças. Neste percurso as crianças recriam imagens de seres que povoam a mata, falam da floresta, descrevem os símbolos e signos

espalhados pelo recinto e prosseguem recriando a identidade, a cultura e dão sentido de território. É neste espaço que as crianças aprendem as tradições e produzem conhecimentos vinculados a cosmologia de seu povo. Através de ideias inimagináveis, as crianças recriam a noção de território organizado ou territorialidade com respeito a identidade cultural, que transcende as mentes e materializam a aprendizagem utilizando diálogo e brincadeiras para reconstruir o mundo social dos adultos. Este se firma na imaginação da criança onde um universo de ideias e pensamentos ressignificam a identidade cultural do território vivido em uma sociedade pluricultural e pluriétnica.

Esses apontamentos requererão novas olhares investigativos sobre as distorções que permeiam a Educação Escolar e a Educação Escolar Indígena. É necessário que as vozes das minorias ocupem as instituições de ensino, sem olvidar que este é o lugar de confronto apropriado para o estabelecimento da paz. Que as lacunas sejam percebidas pelo leitor-pesquisador ao refletir sobre o texto procurando, ao invés de um caráter de conhecimento regulador, encontrar o conhecimento emancipatório, percebido de acordo com as necessidades e especificidades de cada grupo ou sociedade. Destacamos que os povos indígenas se mostram cada vez mais conscientes da necessidade de uma escola indígena e da importância de se apropriarem da cultura para que o indígena não desapareça da história. É participando ativamente que as crianças esperam que a escola indígena atenda seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por eles formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena que eles almejam. Aprendemos com as crianças sateré-mawé que não precisamos de infraestruturas exclusivas para [re]aprender a cultura, na verdade o que elas querem é conquistar o direito de ser quem são, social e politicamente.

O eco dos ruídos expressos pelas crianças no corpo deste trabalho, imprimiu conceitos e verdades que ressoaram em nós e nos fizeram refletir sobre senso de justiça, igualdade, acessibilidade, preconceito e discriminação, ações que promovem o homem. Ao finalizar arriscamos ponderar sobre a linguagem fotográfica como documento etnográfico que deve ficar fora das prateleiras amorfas, perpetuadas nas páginas finais desta tese. Por fim, convidamos o leitor a adentrar e conhecer o universo das crianças indígenas e reaprender a história do povo indígena brasileiro.

**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

## **1 – História, organização social e cosmologia do povo Sateré-Mawé**

O recorte teórico deste capítulo descreve a história de contato do povo Sateré-Mawé a partir de apontamentos arqueológicos referentes à ocupação da Amazônia. Registra o processo migratório e discorre sobre a organização social e o universo mítico da população. Inicialmente nos referimos ao Período Paleoindígena<sup>4</sup>, ocorrido “entre 11.200 e 10.900 AP, no qual, os dados arqueológicos mais consensuais citam a ocupação humana na Amazônia, datada de 11.200 AP, em uma região próxima à cidade de Santarém - PA” (Roosevelt *et al.*, 1996: 373). O Período Arcaico, marcado pela produção cerâmica com identificação de vestígios datados de aproximadamente 8.000 AP, no Baixo Amazonas<sup>5</sup>, região de Monte Alegre - PA, considerado um dos mais antigos do continente americano. Afirma a pesquisadora que esse período sinaliza a diversificação dos grupos de caçadores e coletores e alguns dos principais agrupamentos etnolinguísticos da Região Amazônica (Tupi, Arawak, Karib e Jê). Além do Período Pré-histórico Tardio, marcado por evidências arqueológicas que permitiram classificar as sociedades amazônicas mais complexas<sup>6</sup> (*Idem*).

### **1.1 O povo indígena na história do Brasil: breve relato**

A historiografia brasileira, ao longo das últimas décadas tem incorporado grupos sociais antes ignorados na literatura conforme recortes extraídos dos livros didáticos utilizados pelas crianças sateré-mawé. Diante deste quadro sublinhamos a situação atual dos povos indígenas retratadas pelos historiadores modernos. Ao mesmo tempo as abordagens antropológicas procuram validar a história, incluindo os avanços das sociedades indígenas. O indígena encontrava-se praticamente ausente nas ciências humanas, relegado à condição de vítima passiva dos processos de conquista e colonização, seu destino inexorável era desaparecer à medida que a sociedade nacional se expandisse. Entretanto, notadamente a partir da década de

---

<sup>4</sup> Pale印第安 cultures appear to begin with, dated from 11.200 to 10.900 year before the present, respective, and end in the early Holocene at 8.500... (trecho das cartas etnográficas de Nimuendajú).

<sup>5</sup> Os municípios que compreendem a região do Baixo Amazonas são: Santarém, Monte Alegre, Juruti, Oriximiná e Aveiro, no oeste do Pará.

<sup>6</sup> Se refere a fase caracterizada pelo surgimento, ao longo dos principais braços e deltas dos rios, de sociedades indígenas com grau de complexidade bastante significativo na sua economia, na demografia e nas organizações políticas e sociais. Essas sociedades indígenas são denominadas pelos antropólogos de cacicadas complexas.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

1990 com a explosão dos cursos de pós-graduação, as pesquisas com populações indígenas cresceram em todos os campos da ciência, com destaque as regiões Norte e Centro-Oeste.

Nesse sentido, historiadores e antropólogos reabrem o diálogo sobre uso, costumes e domínios da cultura e introduzem nas análises os dados empíricos e os achados históricos que estruturam a noção de símbolo e mito e o significado das tradições. Significativas mudanças associadas aos trabalhos dos pesquisadores e das análises das falas indígenas embasaram novas leituras sobre populações indígenas, diferentes da história quinhentista brasileira (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2000).

A história de contato entre povos indígenas e colonizadores ocorreu com as primeiras expedições espanholas e portuguesas em consequência da definição dos tratados de fronteira e impacto do comércio mercantilista e expansão da circulação de mercadorias. Foi um período próspero ocorrido na segunda metade do século XV até XVI com expansão da navegação marítima portuguesa que conquistou a África, Ásia e América do Sul. No Brasil, os primeiros contatos entre portugueses e indígenas foi amigável, mais tarde, apesar do crescimento do capital financeiro com a exploração do pau-brasil<sup>7</sup>, os portugueses difundiram a lavoura canavieira no litoral brasileiro utilizando mão de obra indígena. Sujeitos aos trabalhos forçados, os indígenas se rebelaram contra os colonos paulistas que coordenavam a lavoura e estes, precisando das terras e da mão de obra, os mantinham forçosamente em situação de escravidão. Habitados às poucas lavouras de mandioca e outros tubérculos, para seus sustentos, desde tempos imemoriais, os indígenas não aceitaram as imposições e cobranças e muitos deles fugiram chegando a óbito por diversas causas, entre elas confrontos e doenças.

O decréscimo da população, com estatística não confiável dita por Darcy Ribeiro (1995) como “demografia hipotética”, pela inconsistência dos dados “[...] é de todo provável que alcançasse, ou pouco excedesse a cinco milhões” de pessoas (Ribeiro, 1995: 141). De modo inconsistente “certamente, superior aos cálculos indiretos aparentemente mais bem fundamentados, como o de Julian Steward, registrados em 1949, que a estimou em 1 milhão e pouco” (*Idem*). Certamente centenas de milhares de indígenas foram extintos. Ribeiro (1995) estima que em um século, devido a epidemia causada pelo invasor, as doenças se alastraram por todo o litoral atlântico causando mortes tanto quanto as guerras e o número indígena reduziu para quatro milhões. Há de se destacar que a guerra entre indígenas era algo comum devido à

---

<sup>7</sup>Árvore (*Caesalpinia echinata*) que alcança até 30m de altura, encontrada pelo colonizador no litoral brasileiro, do Rio Grande do Norte até o Rio de Janeiro. A resina do pau-brasil servia como corante (vermelho) para a indústria têxtil na Europa. Dicionário Houaiss, 2010.

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

grande diversidade étnica que disputava o território. A antropóloga portuguesa Susana Viegas, que viveu entre os Tupinambá de Olivença no Estado da Bahia, afirma: “[os] direitos indígenas a um território é [...], provavelmente, um dos aspetos que suscita maiores conflitos abertos, pois está ligada à luta pela terra que historicamente marca os grandes conflitos mundiais” (Viegas, 2016: 285). Sobre a questão, reitera a antropóloga que do arcabouço “de direitos humanos diferenciados para os povos indígenas, aqueles que merecem particular destaque são os direitos a ocupar e viver num território” (*idem*).

Antes da colonização os indígenas se viam como donos das terras brasileiras que foram posteriormente controladas por políticas estrangeiras. A incursão do colonizador se somou as guerras de extermínio, através do “plano de colonização proposto pelo padre Manoel da Nóbrega<sup>8</sup>” (Ribeiro, 1995: 50) com apoio de grupos indígenas. Os acordos, como estopim, “provocaram o extermínio das populações aborígenes e criaram um ambiente de extrema tensão interétnica” (Ribeiro, 1995: 316). Entre 1600 e 1700, cresceu a depopulação provocada pelas epidemias, guerras e pelo desgaste do trabalho escravo. No século XVIII, cronistas coloniais descrevem que houve redução de “outro milhão” de indígenas, principalmente nos Estados do Maranhão, Pará e Amazonas, computados em 1 milhão.

A descoberta de ouro e diamantes em 1729 causou expansão territorial e a região centro-sul do Brasil foi impulsionado pelas bandeiras. As empreitadas organizadas pelos bandeirantes tinham como objetivo aprisionar os indígenas, procurar pedras e metais preciosos e capturar os indígenas fugitivos. Os bandeirantes<sup>9</sup> penetraram no interior das regiões sudeste e central do Brasil, indo além do estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas, explorando e conquistando territórios. Neste processo de expansão, determinados grupos indígenas se reorganizaram, entre eles: “Tikuna (AM) com 20 mil pessoas, Makuxi (RR) 18 mil; Guajajara (AM) 9 mil; Kayapó (PA) recém-chegados à civilização com 6 mil e os *Sateré-Maué*<sup>10</sup>, oriundos do rio Amazonas, com aproximadamente 15 mil” (Ribeiro, 1995: 339). Apesar de todas as ações levadas a cabo contra a população indígena quanto à sua total extinção até meados do século XX, atualmente,

---

<sup>8</sup> Plano de colonização proposto pelo padre Manoel da Nóbrega em 1558. Esse plano inclemente é o documento mais expressivo da política indigenista jesuítico-lusitana. Em sua eloquência espantosa, um dos argumentos de que lança mão é a alegação da necessidade de pôr termo à antropofagia, que só cessará, diz ele, pondo fim “à boca infernal de comer a tantos cristãos”, cf., Ribeiro (1992: 50).

<sup>9</sup> Os Bandeirantes foram homens que no período da colonização do Brasil, trabalharam com os portugueses com o objetivo de lutar com indígenas rebeldes e fugitivos. Estes homens, saíam de São Paulo e São Vicente, dirigiam-se para o interior do Brasil, através de florestas ou seguindo o curso do Rio Tietê. Estas explorações territoriais eram chamadas de Entradas e Bandeiras. Enquanto as Entradas eram expedições oficiais organizadas pelo governo, as Bandeiras eram financiadas por particulares (senhores de engenho, donos de minas, comerciantes).

<sup>10</sup> Uma das nomenclaturas dadas ao povo Sateré-Mawé, segundo Lorenz (1992).

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE<sup>11</sup>, 2010), existem 817.963 mil indígenas, ou seja, aproximadamente 0,44% da população brasileira. (Tabela 1)

**Tabela 1:** Proporção da população auto-declarada indígena em relação à população total do Brasil, nos censos 1991, 2000 e 2010

	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
Nº absoluto	306.245	734.131	817.963
Proporção	0,2	0,43	0,44

**Fonte:** Censo 2010 \ IBGE

Houve um crescimento significativo entre 1991-2000, com um ritmo anual na casa dos 26,8%, entretanto, entre 2000-2010 o crescimento foi lento, alcançando apenas 10%, no mesmo intervalo de tempo. Estima-se, segundo o IBGE (2010), que o aumento da população está relacionado a diversos fatores, tais como: contato com os centros urbanos onde a atuação do IBGE é maior; alta taxa de fecundidade (Teixeira, 2009); o número de pessoas que passou a se identificar ou autodeclarar indígena; o envolvimento das instituições de ensino a desenvolver pesquisas relacionados a demografia indígena, assim como a metodologia aplica pelo IBGE, que pela primeira vez trabalhou estrategicamente um questionário quantitativo com questões relacionadas ao pertencimento étnico, a língua falada por indivíduo no domicílio, moradia na comunidade definida por afinidades linguística, cultural e social e localização geográfica da comunidade. Como explica o antropólogo José Maurício Arruti (2004), esse fenômeno é conhecido como "etnogênese" ou "reetinização", os povos indígenas reveem e recriam seus costumes, após terem sido levados a silenciar e a negar suas identidades como estratégia de sobrevivência, seja por pressões políticas, econômicas e religiosas, ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais.

No mesmo documento o IGBE divulga um total de 516 terras indígenas, cujo processo de identificação teve a parceria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no aperfeiçoamento da cartografia. O Censo investigou pela primeira vez o número de etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais) e mapeou 305, das quais a maior é a Tikuna, com 6,8% da população indígena, também foram identificadas 274 línguas indígenas. Do total de indígenas no País, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras ou 36,2% dos indígenas vivem em área urbana e 63,8% na área rural.

---

<sup>11</sup> Dados do IBGE em 2010. <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Destacamos que o termo povo indígena trata de um conceito que traz significações relevantes a serem consideradas do ponto de vista ideológico-cultural. Como consequência do europeu ao aportar no Brasil, não havia um termo utilizado entre eles que os designassem como coletivo (Cunha, 1992b: 20). Cada povo ou etnia tinha sua própria denominação, como ocorre até os dias de hoje.

Com efeito, se o conceito de povo indígena se define pela historicidade, tendo raízes e especificidades culturais próprias decorrentes do processo de afirmação como povo, também se define pela sua contemporaneidade, a qual pressupõe o reconhecimento da sua existência e a garantia dos seus direitos individuais e coletivos, como está garantido no Art. 215<sup>12</sup> da Constituição Federal Brasileira (1988).

É presumível que “a história propriamente indígena ainda está por ser escrita” (Cunha, 1992: 20), isso porque os registros históricos dos povos indígenas surgem na literatura excepcionalmente no século XVI, o que requer uma revisão história como direito fundamental da população indígena. Talvez o sexto centenário da história da América tenha algo a celebrar, declara Cunha, no tocante aos avanços dos povos indígenas. Nesses últimos cinco séculos a sociedade não índia considerou o indígena como ser efêmero, em transição. Transição para a cristandade, civilização, assimilação e para o desaparecimento, entretanto, a história das sociedades indígenas retrata o presente e o futuro e não pode negar o passado. Somos com eles parte de uma história comum.

No período colonial o conhecimento indígena foi determinante, um dos destaques foi a influência indígena na chamada língua geral, derivada do Tupi-Guarani com termos da língua portuguesa que serviu de língua franca no interior do Brasil até meados do século XVIII, principalmente nas regiões paulista e amazônica (Prado Junior, 1989). Há que se destacar que o idioma português brasileiro, guarda inúmeros termos de origem indígena, sobretudo derivados do Tupi-Guarani. Dentre eles estão os nomes que designam animais e plantas e possivelmente na toponímia de determinados lugares, por todo o território nacional. O folclore recebeu forte influência da cultura indígena, através dos mitos e das lendas que falam de seres fantásticos que

---

<sup>12</sup> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

povoam a selva e os rios amazônicos, muitas delas descritas e retratadas por Moacir Couto de Andrade<sup>13</sup>.

Na culinária temos uma diversidade de pratos elaborados a partir da mandioca, açaí, tucumã, cupuaçu, castanha ou do pescado e condimentos como pimenta murupi e tucupi. Tem também, o pirão feito à base de farinha d'água. Esse legado tem representatividade muito forte na cultura da região Norte brasileira, onde os indígenas ao fugir do colonizador se embrenhavam na floresta e os recursos da natureza se tornaram fundamentais para suas sobrevivências.

Embora o processo histórico dos povos indígenas brasileiros seja nebuloso, no século XIX observamos o surgimento das primeiras discussões e pesquisas que procuravam dar visibilidade a cultura indígena e outros temas relacionados a estes. Foi a partir da interpretação do § 1º do artigo 24 do Decreto nº. 1.318, de 30 de janeiro de 1854, (Regulamento da Lei de Terras) que o jurista João Mendes Júnior, em 1912, formulou a tese do *indigenato*<sup>14</sup>. O ilustre mestre considerou o indigenato sacramentado pelo antigo Alvará Régio de 1º de abril de 1680. Ressaltamos a política indigenista do Império; as disputas por terras nas antigas aldeias coloniais; os discursos de desaparecimento e as guerras ofensivas contra os povos considerados selvagens, etc. Outro fato que marcou o século se refere à influência de José Bonifácio de Andrada e Silva na Independência do Brasil, este defendia os princípios de justiça que serviram de alicerce para o início de uma política humanitária em relação aos povos indígenas. Considerado o Patriarca da Independência, Bonifácio acreditava que o comércio e a educação transformariam os opostos - índios e negros - em amigos e irmãos, compatriotas e cidadãos (Silva, 2002).

O século XX foi marcado pelo discurso do desaparecimento dos povos indígenas. Vivos e atuantes os indígenas agiam e reagiam diferentemente às múltiplas formas de aplicação da política para eles traçada, lutavam e continuavam reivindicando direitos, enquanto os discursos políticos já os consideravam desaparecidos como resultado dos processos de civilização e mestiçagem. A década de 1910, sob a influência da Igreja católica e da presença de cinquenta

---

<sup>13</sup> Escritor, poeta, artista plástico e professor, Moacir Andrade, menino nascido no interior, conhecia os mitos e as lendas Amazônicas. Sua arte retrata os seres imaginário da selva e dos rios contatados pelos caboclos sendo ele um dos tais. Suas obras literárias e suas telas se encontram em setenta países, todas elevando o Amazonas à projeção internacional (Acervo do Senado Federal, 2010).

<sup>14</sup> Os índios eram os donos das terras, de acordo com o Alvará Régio de 1680 - não revogado -, as terras que não foram dadas por sesmarias nem as perdidas por força de guerra justa não poderiam ser consideradas devolutas. Achavam-se elas no domínio particular dos índios, por título congênito, independente de legitimação, cf., Tourinho Neto (1993).

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

anos do braço indigenista do Estado, deixou marcas indeléveis na história dos povos indígenas brasileiros. Nesse período o Estado brasileiro inaugurava uma nova forma de atuação junto às populações indígenas com os trabalhos do etnólogo alemão, Curt Nimuendajú reconhecido como o maior indigenista dos últimos tempos, por trazer uma nova imagem do indígena brasileiro e mudar o quadro sobre a etnografia sul-americana (Melati, 1985). Produziu valiosos registros entre os grupos indígenas, “etnografou a complexa organização social dos grupos Jê [e] contatou com os Mura e os *Sateré-Mawé*, populações indígenas em estado avançado de *aculturação* [...]” (Amoroso, 2001: 179). Em suas cartas Nimuendajú comenta sobre a “hostilidade do *Sateré-Mawé*, insuflados contra os espiões alemães” (*Idem*). Os trabalhos realizados entre 1922 e 1927, pelo etnólogo, foram em grande parte encaminhados aos museus europeus para compor o acervo arqueológica de artefatos indígenas (Melati, 1985).

Nimuendajú foi um dos principais pesquisadores da diversidade social e cultural da Amazônia, produziu uma vasta coleção etnográfica e arqueológica que se encontra arquivada no Museu Emilio Goeldi na cidade de Belém (PA), onde atuou como pesquisador e curador pioneiro até seu falecimento, ocorrido em 1945 em uma aldeia tikuna no Alto Solimões. Simultaneamente, a Amazônia vivia o apogeu da borracha (1879 – 1912) com crescimento econômico extraordinário, o que impulsionou o deslocamento de grupos indígenas da bacia do rio Negro para o trabalho de semiescravidão nos seringais, cujas proporções de mortes e fugas são inexatas. Nos seringais, segundo Nimuendajú (2001a), um “modus vivendi” se estabelecia de maneira que aqueles que subiam os rios podiam facilmente descrever as atividades.

A população do alto rio Negro, no início do século XX já dominava a língua geral, o nheengatu, trabalhada anteriormente pelos padres carmelitanos, incluindo indígenas, mestiços e comerciantes brancos (Adrello, 2010). Com a economia em alta, as cidades cresceram econômica e socialmente como Belém, no delta do rio Pará e Manaus no curso médio do rio Amazonas, tornando-se em grandes centros comerciais de produtos como castanha, seringa, sorva, etc (Ribeiro, 1995). Posteriormente, surgem as cidades de Maués, Barreirinha, Parintins e Itaituba, localizadas entre os Estados do Pará e Amazonas, com as primeiras atividades de mineração envolvendo os indígenas e logo amoldam-se ao comércio do regatão, utilizando o comércio do escambo (Lorenz, 1992).

Amoroso (2001) comenta que os povos indígenas sofreram perseguições, foram dizimados e desapropriados de suas terras originárias, entretanto, hoje, começam a ocupar lugares de destaque nos setores da educação e da política reavendo o direito de suas terras.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Nesse decurso, os povos Tupi dispersos entre os municípios de Maués e Parintins, iniciaram “os primeiros passos da revolução agrícola, superando a condição paleolítica, juntamente com outros povos da floresta tropical que haviam domesticado diversas plantas, retirando-as da condição selvagem para a de mantimento de seus roçados” (Ribeiro, 1995: 31). Entre as plantas domesticadas está o arbusto do guaraná (paullinia cupania) cultivado pelos Sateré-Mawé para consumo e venda. Nunes Pereira (1942) em suas pesquisas com esta população, descreve: “recolhemos observações diretas: fizemos interpretações a vivo no meio em que trabalham e se reproduzem, [...] esbulhados por regatões e comerciantes inescrupulosos que lhes arrebatavam, periodicamente, o principal, o mais valioso, o mais útil produto da lavoura - o guaraná” (Pereira, 1942: 5).

Concordamos com Déborah Pereira (2002: 89) sobre os avanços e retrocessos da história dos povos indígenas, ressaltamos o movimento indígena dos anos 1970 que se organizou através de mobilizações que giraram em “torno da reconquista do território [...], uma ação no sentido de colocar novamente em operação os mecanismos de reprodução social, uma tentativa de reposição das formas de sociabilidade” e exposição das denúncias contra o Estado, sobre práticas de etnocídio. Cresce o indigenismo oficial praticado pelos funcionários da FUNAI e, paralelo aos acontecimentos o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) organizou a primeira assembleia indígena regional (Ramos, 1994). Em 1978, emerge da sociedade civil um ativismo leigo que se contrapõe a “ameaça do governo de ‘emancipar’ os índios, isto é, de declara-los não índios perante a lei e eximir-se do encargo de protegê-los juntamente com suas tradições, seus usos e costumes, o mais importante, suas terras” (Ramos, 1994:1). Reitera a autora que o decreto emancipatório resultou na catalisação de uma série de profissionais para apoiar-los.

Entre coro e solo, antropólogos, advogados, jornalistas, religiosos e artistas se revezaram num inflamado palco político com líderes indígenas que, como por encanto, afloraram na cena pública, tomando de assalto os meios de comunicação. Foi o momento heroico do indigeníssimo atual. Embalados pelo sucesso de seus protestos, que conseguiram engavetar o projeto de emancipação, os índios criaram a União das Nações Indígenas e os brancos se organizaram em uma proliferação de entidades de apoio ao índio (Ramos, 1994:1).

Na década de 1980 as divergências cresceram dentro do movimento indigenista, em todas as regiões do país e ao longo da década de 1990 surgem novos episódios com suspeita de

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

contrabando de ouro e tráfico de drogas, envolvendo diversos atores: indígenas, garimpeiros e militares entre outros, na região Norte do país. A circulação da droga e do ouro se tornou questão estratégica para a economia regional entre 1977 e 1986, com o cultivo de coca<sup>15</sup> na tríplice fronteira, Brasil / Peru e maior escala na Amazônia Colombiana. O fluxo econômico na região de fronteira causou uma verdadeira explosão de atividades ilegais. Avolumou-se o fluxo de drogas, tráfico de armas e o contrabando de ouro em Roraima, no Pará foi o desmatamento provocado pelas madeireiras e o contrabando de peles de animais. No mesmo período, o exército recebeu a incumbência de abrir a Rodovia Perimetral Norte<sup>16</sup>, com derrubada indiscriminada da floresta, resultando na maior área desmatada do território brasileira. Atuando junto ao exército, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), seguiu o programa de colonização da região entre os anos 1974-75, fazendo o assentamento de 300 famílias entre Km 930-1035, da rodovia Transamazônica. O núcleo de colonização ficou situado próximo a cidade de Humaitá no Estado do Amazonas.

Os colonos que para lá se dirigiram, recebiam do INCRA lotes de 100 hectares de terra com o objetivo de iniciar as atividades agrícolas e promover a colonização da região. Esses colonos, em sua maioria vinham dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná onde há uma tradição agrícola, trazida pelos imigrantes europeus. Na década de 1990, o recenseamento da região confirmou a retração do número de colonos na rodovia e as famílias remanescente assim como um grande número de indígenas que se instalou naquela área, acometidos de sarampo, gripe e tuberculose vieram a óbito em decorrência dessas doenças ou por conflitos armados (Bigio, 2007).

Outro episódio ocorreu próximo a aldeia Paapiú, às margens do rio Couto de Magalhães próximo ao Rio Mucajaí no município de Alto Alegre (RR), área Yanomami, homens da FUNAI envolvidos<sup>17</sup> com venda ilegal de ouro e garimpeiros, desembarcavam na região para

---

<sup>15</sup> Arbusto frondoso das eritroxiláceas (*Erythroxylum coca*) ou epadu, cujas folhas e casca encerram vários alcaloides, dos quais o mais importante é a cocaína (droga alucinógena) JUSBRASIL, 2016.

<sup>16</sup> Exploração planejada da floresta amazônica, que o Brasil iniciou em 1966 e acelerou em 1970 através de uma operação militar, com desmatamento de 4.400 quilômetros de extensão para construção de uma rodovia cortando os Estados do Acre, Amazonas e Pará, e os então territórios de Roraima e Amapá, permitindo o acesso à região mais setentrional da bacia amazônica. A Perimetral teria “particular significação para a segurança e a nacionalização da faixa de fronteira, numa área até agora despovoada e inexplorada”, que se constituía num “completo vazio demográfico e econômico”. Por outro lado, integraria a Amazônia ao desenvolvimento econômico do país. cf.. Ministro Mario Andreazza.

<sup>17</sup> Participavam da organização, segundo as investigações, mais de 600 garimpeiros, 30 empresas, que tinham permissão de lavra de garimpo em outros estados, 26 comerciantes locais de venda de ouro de Boa Vista (RR), cinco servidores públicos, inclusive da Funai (Fundação Nacional do Índio). Há indícios do suposto envolvimento de indígenas Yanomami no esquema. Disponível: <http://amazoniareal.com.br/ouro-da-terra-yanomami-era-vendido-em-empresa-da-avenida-paulista/>

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

extração de minérios dentro da reserva indígena. A FUNAI, órgão responsável que tem como missão coordenar e executar as políticas indigenistas, proteger e promover os direitos dos povos indígenas, alega dificuldades na vigilância do território. Dizem os Yanomami que se ressentem, pois não há vigilância naquela área, por essa razão os garimpeiros invadem. A Polícia Federal (PF) alega que em área de fronteira as forças de segurança atuam em parcerias devido ao narcotráfico e esse acordo está amparado pelo Termo de Adesão que o Brasil assinou com mais 11 estados fronteiriços. O Termo integra as unidades da Polícia Militar, Polícia Civil, Perícia e Marinha no trabalho de fortalecimento das vias terrestre e hídricas para reprimir as ações ilegais. Temos o exemplo recente da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, onde Edson Silveira (2009) desenvolveu trabalhos e descrevem que os confrontos entre indígenas, garimpeiros e agricultores devido a ação de retirada das famílias da referida área por determinação do governo estadual, são constantes.

Fausto Morya, indígena da etnia sateré-mawé, visitou o local em 2016 e descreve a situação de tensão enfrentada pelas famílias indígenas moradoras do local em decorrência das jazidas de ouro que já sinalizam uma nova invasão de mineradoras. Os primeiros garimpeiros já estão no campo à procura do ouro, a notícia que circula é da existência de grandes jazidas a céu aberto. Pequenas mineradoras já abriram valas clandestinos no alto da serra para garimpar. Estão lavando a terra e separando o ouro posteriormente, conta-nos Fausto Morya. Os *parente* já encontraram vários equipamentos utilizados no garimpo que foram deixados, porque é proibido a extração de minério na reserva. Eduardo Viveiros de Castro, em entrevista ao jornal, O Estado de São Paulo de 20-04-2008, declara: “As terras não são dos índios, mas da União. Eles têm o usufruto, o que é bem diferente [...]”. Os povos indígenas estão lutando por direitos conquistados relativos a demarcação e homologação de suas terras tradicionalmente ocupadas (Art. 231, da Constituição Brasileira).

### **1.2 Sateré-Mawé: Território, Organização Sociopolítica e Cultural**

No ano de 1669 ocorre a instalação da missão jesuítica na ilha tupinambarana, atual cidade de Parintins, localizada no médio rio Amazonas. Desde então o povo Sateré-Mawé vem enfrentado paulatinas mudanças em suas estruturas socioculturais. Teóricos como Roberto Jaramillo Bernal (2009), Nunes Pereira (1942), Sônia Lorenz (1992-2015), Henrique Uggé (1993), Pery Teixeira (2005), Marta Amoroso (2004), João Bosco Botelho e Valéria Weigel

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

(2009), entre outros, contribuíram de forma decisiva para a compreensão da história descrita neste capítulo.

Na primeira metade do século XVIII, depois de derrotarem os povos Manaó e os Mayapena que dominavam o Baixo e Médio Rio Negro e que haviam sido seus colaboradores, os portugueses conseguiram alcançar a região do Alto Rio Negro e de seus principais afluentes, como o Uaupés, o Içana e o Xié, ainda muito povoados e praticamente sem a presença do europeu (Bernal, 2009). No mesmo período, cerca de 20 mil índios foram capturados como escravos, entre eles os Tukano, Baniwa, Baré, Maku, Werekena, Andirás e os *Maué* entre outros. Em crônicas datadas entre os séculos XVII a XIX os autores fazem alusão aos Andirás e Maués e ao guaraná. (Quadro 1)

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

Quadro 1-Identificação do guaraná na história dos Saterê-Mawé - (XVII e XIX)

Ano	Século	Acontecimentos
1669	XVII	Missionário João Filipe Betendorf na sua Crônica relata que os índios Andirás utilizavam o guaraná como "planta milagrosa" "tem os andirazes em seus matos uma frutinha a qual secam e depois pisam, fazendo delas umas bolas que estimam como os brancos o seu ouro. Chama-se guaraná. Desfeitas com uma pedrinha em uma cuia d'água dão tanta força como bebida que indo à caça um dia até outro não sentem fome, além do que tiram febres, câibras e dores de cabeça".
1762	XVIII	O Frei João de São José de Queiróz no relatório Viagem e visita do sertão em o bispado do Grão-Pará em 1762 e 1763 comentava sobre as excelências do guaraná na medicina.
1775	XVIII	O ouvidor Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio escrevia "os maués são famosos pela fabricação da célebre bebida guaraná, frigidíssima, que já se usa na Europa, em que se tem conhecido algumas virtudes no seu uso...".
1785	XVIII	O baiano Alexandre Rodrigues Ferreira (1756–1815), geógrafo, zoólogo e botânico, descreveu o uso do guaraná em Barcelos e denominou de Franzinia, em homenagem ao seu professor de matemática de Coimbra.
1800	XIX	Alexandre von Humboldt (1769–1859), quando procurava a passagem do Rio Orinoco com o Rio Negro, identificou o guaranazeiro como sendo cupana, daí a denominação, mais tarde, de Paullinia cupana H.B. Kunth.
1818-1820	XIX	O lado místico do guaraná impressionou von Martius na sua viagem pela Amazônia, quando batizou o guaranazeiro como Paullinia sorbilis, utilizada pelos índios Maués e Andirás, na forma de bastão e ralado na língua do pirarucu. O nome Paullinia foi colocado em homenagem ao médico e botânico alemão C.F. Paullinia, que morreu em 1712.
1852	XIX	Exportação de 262 arrobas para a Europa.
1865	XIX	No dia 23 de abril, chegou ao Rio de Janeiro o sulço Jean Louis Rodolphe Agassiz (1807–1873), cheiando a Hayer Expedition, financiada pelo milionário americano Nathaniel Hayer, para estudara fauna ictiológica da Bacia Amazônica, percorrendo o Rio Amazonas em todo o seu curso, visitando Tabatinga, Tefé, Manaus e retornando a Belém. Na visita a Maués toma conhecimento do guaraná.

Fonte: Homma, 2014.  
Reorganizado pela autora

As crônicas de Betendorf (1669-1865) descrevem os Andirá como povo que utilizava o guaraná como planta milagrosa, pelos seus efeitos. O ouvidor Sampaio (1775) registrou que os Maués eram famosos pela produção do guaraná e von Humboldt (1800) o denominou de

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

guaraná de cupana<sup>18</sup>, mais tarde Paullinia Cupana em homenagem ao alemão Christian Franz Paullini, botânico alemão e médico. O guaraná tem importância decisória na história do povo Sateré-Mawé. Lorenz (1992:33) relata a existência de sítios com extensos guaranazais ocupados por famílias elementares - o casal, seus filhos e filhas - que construíam suas casas com um único vão e a cozinha a meio-caminho entre a casa e o rio, onde os homens torravam o guaraná e o transformavam em bastão. Sobre o guaraná Alba Figueroa afirma:

nenhuma dessas abordagens em particular, mas talvez sim o seu conjunto, consegue aproximar a envergadura do significado da relação consubstancial entre esse povo indígena da região interfluvial Madeira-Tapajós e essa espécie. Trata-se de uma relação que se desdobra em múltiplas dimensões e sentidos. Na dimensão prática, podem-se desagregar aspectos de sua produção, formas de beneficiamento/transformação, usos e comercialização; todos eles sendo acompanhados de elaborações endógenas, nas ordens cognitiva, tecnológica, social, econômica, organizacional, afetiva e simbólica (Figueroa, 2016: 56).

Considerados inventores da cultura do guaraná, seus conhecimentos acerca do fruto (paullinia cupana) são avaliados como elementos sociais e culturais significativos no processo de territorialidade, agregados ao cultivo da terra, as técnicas de plantio e produção do mesmo (Teixeira, 2008b). A territorialidade do povo Sateré-Mawé da região Andirá-Marau está estritamente ligada a origem do guaraná, considerado patrimônio cultural material e imaterial da referida região. A cultura do guaraná está agregada a origem e organização *social dessa etnia. Suas terras estão localizadas no município de Maués, cuja origem da palavra provém do tupi. O município está a 267 km em linha reta da capital Manaus e “foi fundado em 1798, a margem direita do rio Maués-Açu. Seu nome primitivo foi Luséa, originado dos prenomes dos fundadores”* (Lorenz, 1992: 30). Somente em 1892 recebeu o nome Maués. Este cenário coloca em destaque a história do povo Sateré-Mawé e aponta motivos do deslocamento, em sua maioria vinculados à proteção, defesa e conservação de suas terras e busca por melhoria de vida. É essencial entendermos o processo histórico de deslocamentos e a motivação, visto que há implicação com novas territorialidades social, econômica e cultural com ocupações de ambientes, convivências sociais e reorganização de saberes materiais e simbólicos.

---

<sup>18</sup> Cupana significa árbol pequeño, frondoso, de la familia de las sapindáceas, con cuyo fruto hacen los indios tortas alimenticias y una bebida estomacal. *Lat. cien. fam. Sapindaceae* (1789). Espécime das sapindáceas da ordem das sapindales, arbustos, algumas espécies são estimulantes.

### **1.2.1 Terra Indígena Andirá-Marau como parte da história do povo Sateré-Mawé**

Na primeira metade do século XX, novos conflitos associados ao ciclo da borracha e a exploração do Pau rosa, no sudoeste do Estado do Amazonas, alcançaram os Sateré-Mawé que se viram pressionados a subir os rios Tapajós e Madeira e se instalarem na região dos rios Andirá-Marau, as margens dos rios Miriti, Urupadi e Majuru (Lorenz, 1992). A divisão territorial faz parte da cultura Tapajós-Madeira, rios situados entre os Estados do Amazonas e Pará, e integra a família linguística tupi-guarani (Botelho e Weigel, 2011). Sua população foi estimada pela FUNAI no ano 2000 em 7.134 pessoas oriundas da Terra Indígena Andirá-Marau. Quatorze anos depois o número de pessoas passou para 13.350 entre os que declararam pertencimento étnico e língua, totalizando um aumento de aproximadamente 88%, segundo dados do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM/2014). O (Quadro 2) mostra o crescimento demográfico dos últimos trinta anos (1987-2014), com aumento em torno de 188% de indígenas que se autodeclararam pertencer a etnia sateré-mawé.

Quadro 2- População da Terra Indígena Andirá-Marau

<b>Dados demográficos da Terra Indígena Andirá-Marau – 1987/2014</b>			
Ano	População	Fonte	Percentual
1987	4.710	FUNAI	-
1991	5.825	FUNAI	23%
1999	6.950	Ameríndia Cooperação	19,5%
2000	7.134	FUNAI	2,4%
2002	7.376	FUNASA	3,3%
2010	10.762	FUNASA	46%
2014	13.369	CGTSM	24,5%

Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/satere-mawe/2014>

Reorganizado pela autora, 2017.

O número de aldeias identificadas pelo CGTSM, na região Andirá-Marau corresponde a 103 e estão localizadas às margens dos rios Uaicurapá, Andirá, Urupadi, Marau, Manjurú e Miriti. A aldeia mais populosa está no rio Andirá, com 63 comunidades e na região do rio Marau encontram-se 37 aldeias. Atualmente a população está vivendo entre as cidades de Maués, Barreirinha, Parintins, Nova Olinda do Norte e Manaus. Vivem atualmente na Terra Indígenas Andirá-Marau cerca de 11.060 pessoas entre crianças, jovens e adultos, e 2.290 residindo em

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

outros centros urbanos ou aldeias IBGE (2010).

Ao longo da história os Sateré-Mawé receberam vários nomes relatadas por “cronistas, desbravadores dos sertões, missionários e naturalistas, são elas: “Maooz, Mabué, Mangués, Manguês, Jaquezes, Maguases, Mahués, Magués, Mauris, Mawés, Maraguá, Mahué, Magueses” (Lorenz, 1992: 26). Hoje se autodenominam Sateré-Mawé e o primeiro nome - sateré - significa *lagarto de fogo*<sup>19</sup>, e faz referência ao clã mais importante do grupo, aquele que indica tradicionalmente a linha sucessória dos chefes políticos - tuxauas. O segundo nome - mawé - significa *papagaio falante*, não sendo designação clânica. Em sua biografia encontramos registros dos povos Tupinambá. Segundo Bernal (2009), foram eles que tupinizaram a região entre os rios Madeira e Tapajós, influenciando na cultura da população, além de assumir o papel de mediadores entre colonizadores, indígenas e outros moradores da redondeza. Seu território passou pelo processo de demarcação iniciado em 1978, quando equipes da FUNAI realizaram a delimitação da área, sob orientação da liderança indígena.

Em agosto de 1981, a empresa Elf-Aquitaine, de origem francesa, invadiu as terras indígenas para trabalhar a prospecção de petróleo e explorar o produto naquela área. Utilizando produtos químicos de alto poder explosivo a empresa abriu 200 quilômetros de picadas e diversas clareiras na mata para a construção de pistas de pouso de aeronaves de pequeno porte (Lorenz, 1992). Elf-Aquitaine agiu "resguardada por um contrato de risco firmado com a Petrobrás" (Lorenz, 1992: 97), entretanto, a resistência indígena inibiu aquela ação que foi retomada em setembro de 1982 quando a empresa fez outra investida agindo com “respaldo ilegal de um convênio assinado juntamente com a FUNAI e a Petrobrás, operando na Terra Indígena dos Sateré-Mawé por intermédio de sua subsidiária no Brasil, a empresa BRASELFA, com o apoio da CBG - Companhia Brasileira de Geofísica” (Lorenz, 1992: 100).

Dentre essas invasões podemos citar o projeto de construção da estrada Maués/Itaituba, que tinha por objetivo ligar Maués ao sul do país e que cortaria a Terra Indígena ao meio, impossibilitando, assim, a demarcação de acordo com o traçado exigido pelos índios. Após a constatação de uma série de irregularidades, esse projeto foi embargado (Teixeira, 2005:142).

---

<sup>19</sup> Nome do clã mais nobre, considerado no passado como o clã dos tuxauas: chefes de tribo.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Os estudos sismológicos realizados pela Elf-Aquitaine nos anos oitenta, causaram grandes prejuízos à flora e à fauna daquela região, além da morte de indígenas, decorrente da explosão das dinamites. Com apoio do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), as famílias indígenas obtiveram êxito com os processos apresentados contra a empresa e conseguiram ainda conter a construção da rodovia Maués-Itaituba. Os conflitos pressionaram algumas famílias indígenas a deixarem a área e dirigirem-se à Terra Indígena dos Waimiri-Atroari, no rio Camanaú, afluente do rio Negro (Lorenz, 1992). Contudo, devido aos confrontos com os mesmos, deixaram a área e se instalaram no rio Mari-Mari, município de Borba, na Terra indígena Coatá-Laranjal na companhia dos Munduruku, povo que domina até hoje a região. A população do povo Munduruku da Terra Indígena Coatá-Laranjal, está estimada em 2.919 habitantes. A terra se estende pelo Rio Canumã e sua população é de aproximadamente 1.734 pessoas, distribuídas em 314 famílias e 21 aldeias e Rio Mari-Mari com uma população de 1.185 pessoas, distribuídas em 219 famílias e 11 aldeias (FUNASA/SIASI, 2008).

Na década de 1990 algumas famílias se estabeleceram na Terra Indígena Andirá-Marau outras migraram para o rio Uaicurapá, no município de Parintins e Barreirinha. As pesquisas de Lorenz (2015) e Teixeira (2009) afirmam que os Sateré-Mawé se estabeleceram ao longo do rio Andirá-Marau e de seus principais tributários. A Terra Indígena Andirá-Marau está localizada na fronteira dos Estados do Amazonas e Pará, local que vem a ser o território original dos Sateré-Mawé. “Há indício da presença de índios isolados em território paraense, possivelmente originários dos Sateré-Mawé que se refugiaram há quase 200 anos durante a revolta da Cabanagem 1835-1839”, conforme constatou a expedição do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ocorrida em 2014. Sobre a questão, a FUNAI documentou e dá como existente a presença dos indígenas na referida área.

Convém ressaltar que a Terra Indígena Andirá-Marau é uma das onze Terras Indígenas brasileiras com maior população, de acordo com o IBGE (2010). Sua homologação está no Decreto Federal n. 93.069 do Diário Oficial da União (DOU) de 07.08.1986) datada de 06 de dezembro de 1986 com uma área de 788.528 hectares, dos quais 3% estão em sobreposição com a Floresta Nacional do Pau rosa (FLONA Pau-rosa) e 11% com o Parque Nacional da Amazônia. Está situada próxima à fronteira do Estado do Amazonas nos municípios de Barreirinha, Maués e Parintins nas calhas dos rios Urupadi, Marau, Andirá e Uaicurapá e Estado do Pará nos municípios de Aveiro e Itaituba. Considerada morada dos Sateré-Mawé em sua extensão se encontram distribuídas 103 aldeias e sítios ao longo das calhas dos rios. Sua

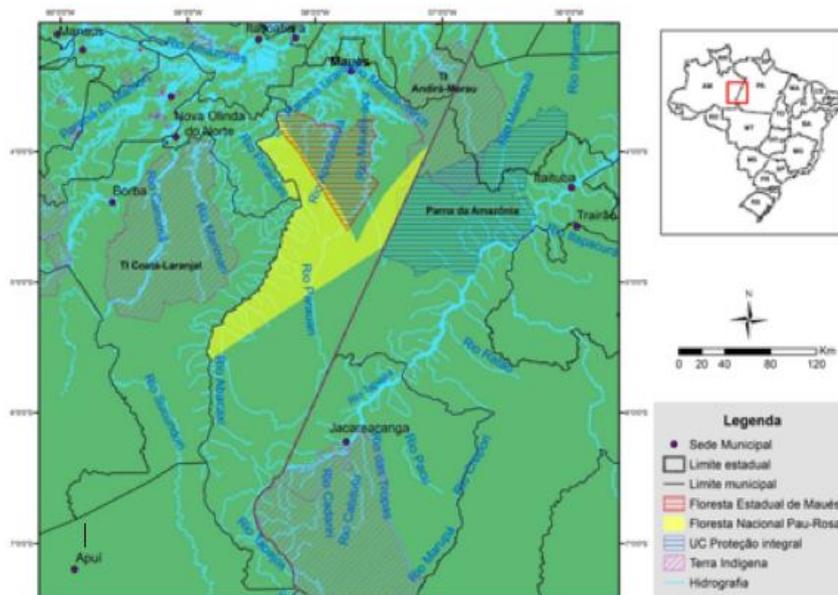
## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

população triplicou nos últimos 30 anos e as famílias falam a língua predominantemente mawé e língua portuguesa. Há um número crescente de sateré-mawé vivendo em centros urbanos e comunidades mistas e outros que não constam nas estatísticas apenas são citadas pelos parentes ou, excepcionalmente como ocorreu nos registros do CIMI em 2014.

A Terra Indígena Coatá-Laranjal obteve homologação da área em 20 de abril de 2004 pelo Decreto Federal s/n, publicado no DOU de 20.4.2004, abrangendo uma área de 1.153.210 hectares. Embora seja território Munduruku, “os Sateré-Mawé têm migrado para essa terra desde os anos 1980” (Lorenz, 1992). Como os Sateré-Mawé, os Munduruku também têm trilhado caminhos tortuosos na luta pelos direitos e consolidação de suas organizações. Criaram a Associação Pari’rip para subsidiar as lutas, entre elas, a revitalização da língua e da cultura iniciando pela escola que a comunidade mantém com apoio de uma organização não governamental e da FUNAI. Estes habitavam a região dos “perigosos” povos Mura (Teixeira, 2005). Em 1835-39, durante a revolta dos Cabanos no Amazonas, o município de Borba foi uma das raras localidades que resistiu aos rebeldes, não caindo em poderes dos mesmos, apesar de haverem sofrido violentas investidas. Nos últimos anos, os Munduruku têm procurado formas de aproximar-se e manter contatos mais regulares com a cidade cujo objetivo é trocar experiências e partilhar culturas. Suas terras estão localizadas no município de Borba-AM. Apresentamos a seguir o mapa das Terras Indígenas Andirá-Marau e Coatá-Laranjal onde se vê sedes municipais, limites estadual e municipal, Floresta Estadual de Maués, Floresta Nacional do Pau-rosa, Unidade de Conservação (UC) e Proteção Integral, Terra Indígena e Hidrografia. (Imagem 1)

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

**Imagem 1** – Mapa da Terra Indígena Andirá-Marau, Coatá-Laranjal, Florestas e UC



Fonte: Universidade de Brasília, 2015.

Nesta área de 788.528 hectares estão duas Unidades de Conservação (UCs): o Parque Nacional da Amazônia, criada em 1974, e a Floresta Nacional Pau-Rosa, instituída em 2001. No início do zoneamento para criação das UCs houve um breve conflito entre agentes índios, órgãos governamentais, população, ONGs e pesquisadores. A área zoneada está a margem esquerda do rio Tapajós, no município paraense de Itaituba e minimamente no município de Maués no Amazonas. (Imagem 2)

**Imagem 2** – Mapa do Território Ancestral do povo Sateré-Mawé, Rios e Igarapés



Fonte: Núcleos Regionais da Amazônia Central/Ocidental, Brasília-DF, 2016

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

O Parque é responsável pela proteção de inúmeras nascentes dos rios Tapajós e Amazonas, além de ser habitat de várias espécies ameaçadas de extinção, como a onça pintada, anta e arara juba, animais avistados com certa frequência no interior das unidades. Pequenos rios e igarapés que nascem na área deságuam no Tapajós, formando sugestivas corredeiras, afloramentos rochosos e bancos de areia. Entre as espécies mais comuns destacam-se as seringueiras (hévea brasiliensis - seringueira - e hévea benthamiana<sup>20</sup> - híbrida), castanha-do-Brasil (bertholletia excelsa), jacarandá (dalbergia spruceana) e as florestas aluviais, divididas em várzeas e igapós e ricas em palmeiras de açaí (Euterpe oleácea) e buriti (Mauriti flexuosa).

A Floresta Nacional do Pau-rosa (FLONA Pau-rosa) avança no município de Maués, médio Rio Amazonas. A área é de 827.877 hectares e abrange, além do município de Maués o município de Nova Olinda do Norte. A FLONA Pau-rosa foi criada no ano 2001 pelo Governo Federal como proposta do Programa Nacional de Florestas (PNF), o qual tinha como meta a ampliação das FLONAs na Amazônia Legal em 50 milhões de hectares para desenvolver o setor florestal brasileira. Atualmente o projeto está sob a coordenação do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA) e (IBAMA). A área alcançada pelo Programa está cortada por rios e igarapés conforme descrição da figura acima.

### **1.2.2 Processo migratório do povo Sateré-Mawé e o estabelecimento na cidade de Manaus**

O processo migratório dos povos indígenas constitui-se em um dos fenômenos que se torna cada vez mais frequente em decorrência, entre outros fatores, da necessidade de inserção no mercado de trabalho formal, ou dos conflitos relacionados à terra e a precária infraestrutura de serviços essenciais, como saúde e educação. Entre os Sateré-Mawé os fatores mais comuns da migração, segundo Teixeira & Brasil (2008a) estão associados ao acompanhamento de familiares 54,8%, seguido da educação dos filhos 12,8%, constituição de família 9,2%, conflitos na comunidade 6,9% e procura de trabalho 5,5%. Esses dados foram catalogados em 2003 nas “cidades de Maués, Parintins, Barreirinha e Nova Olinda do Norte e nas Terras

---

<sup>20</sup> Clone obtido de uma planta matriz de polinização aberta. De acordo com Gonçalves & Marques (2008), hévea benthamiana foi utilizada no passado em cruzamentos com hévea brasiliensis como fonte de resistência. Ulei fungo causador do mal-sul-americano-das-folhas, principal doença da seringueira. Entretanto, a tentativa de introgridir (hibridação introgressiva, em genética) genes de resistência contra essa doença não teve sucesso, haja vista o investimento de Henry Ford nos seringais em Fordlândia - PA.

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

Indígenas do Andirá-Marau e Koatá-Laranjal. “[...] foram entrevistados exatamente 8500 residentes sateré-mawé, dos quais 998 na área urbana e 7502 nas terras indígenas” (Teixeira & Brasil, 2008: s.n.). Essas migrações ocorriam mais na região do Marau (56,5%) que Andirá (42,4%). Em 1981, o antropólogo Jorge Osvaldo Romano contou 88 indígenas da etnia sateré-mawé vivendo na periferia da cidade de Manaus, especificamente no Bairro da Redenção, Zona Centro-Oeste da cidade. No final da década de 1990 estimou-se 500 pessoas, de diferentes faixas etárias.

No trabalho sócio demográfico desenvolvido por Pery Teixeira (2005), foram coletadas informações sobre categorias de naturalidade, município e estado de nascimento, saúde, educação, emprego e renda, última moradia, tempo de residência no município e motivo da migração. Foram entrevistadas pessoas a partir de 10 anos de idade e os dados mapeiam o número de sateré-mawé no período 2002-2003. (Tabela 2)

**Tabela 2** - População sateré-mawé segundo comunidades e números de domicílios em áreas indígena e urbanas, 2002-2003.

Local de residência	No. de comunidades	No. de domicílios	População
Área indígena	92	1531	7.502
Andirá	50	779	3.795
Marau	37	662	3.288
Uaicurapá	4	59	292
Koatá-Laranjal	1	31	127
Área urbana	-	228	998
Parintins	-	127	512
Barreirinha	-	50	276
Maués	-	48	200
Nova Olinda do Norte	-	3	10
Área rural não-indígena	-	-	300*
Cidade de Manaus	-	-	600*
Total			9400

Fonte: Base de dados do Diagnóstico Sócio-Demográfico Participativo da População Sateré-Mawé.

\* População estimada pelos autores.

Da base de dados referente a 2003, observamos que há um contingente estimado em trezentas pessoas residindo em área rural *não-indígena*<sup>21</sup>. Avalia-se tratar-se de famílias que mesmo morando fora de suas comunidades, procuram manter vínculos culturais e sociais (Geertz, 2008) com a terra de origem, por essa razão optaram pela proximidade. Dos que

<sup>21</sup> Os números de 600 e 300 residentes mostrados na Tabela 3, resultam de uma estimativa feita pelo pesquisador, a qual teve como parâmetro relatos dos residentes onde ocorreu a pesquisa.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

habitam na cidade de Manaus o diagnóstico estima em seiscentas pessoas. Na área indígena residem 80% do total e na área urbana aproximadamente 18,4%, considerando a pressuposição do autor. No século XX, as migrações ganharam novas configurações, os deslocamentos interior-capital plasam-se ao contexto histórico das intensas mudanças sociais e econômicas ocorridas no Brasil, com consequências desastrosas nas áreas rurais e indígenas da Amazônia. Nesse momento o mundo discutia os desastres ecológicos e a devastação do meio ambiente na Eco 92<sup>22</sup>, ao mesmo tempo o processo de urbanização afluía no interior, alcançando as aldeias com produtos de toda natureza, sem que estas recebessem orientações sobre uso e descarte de resíduo sólidos que passaram a fazer parte da cultura cotidiana da aldeia. O avanço tecnológico favoreceu o contato entre grupos populacionais e conseqüentemente patrocinou o deslocamento de centenas de famílias das áreas rurais para as cidades. Estas, em busca de modelos sociais e econômicos que satisfizessem suas necessidades enfrentaram problemas não resolvidos que desencadearam novas expectativas como acomodar-se em grandes conglomerados urbanos na periferia de Manaus (Teixeira, Mainbourg & Brasil, 2009).

Segundo Bernal (2009), as famílias sateré-mawé que migraram para Manaus estão em diferentes bairros, quase sempre em locais de difícil acesso onde organizam suas comunidades. Dentre os Sateré-Mawé localizamos as seguintes comunidades: Y'apryrehyt e Waikiru localizadas no bairro da Redenção (Zona Centro-Oeste de Manaus); Hywi e Inhãa-bé às margens do igarapé Tarumã-Açu, bairro Tarumã (Zona Oeste); Sahu-Apé no Km 37 da Rodovia Estadual Manuel Urbano (AM-070), Vila do Ariaú (Sudoeste da capital) e Terra Indígena Beijafior no Km 82 da Rodovia Estadual (AM-010), município de Rio Preto da Eva onde residem famílias sateré-mawé em comunhão com outras etnias. Estes últimos fazem parte de um contingente maior estabelecido nas cercanias de Manaus e seus nomes não constam na estatística das comunidades sateré-mawé. Na região Andirá-Marau o número de pessoas que se autodeclararam sateré-mawé segundo o CGTSM (2014) está estimado em 13.396.

Dos números divulgados (Tabela 2), Teixeira, Mainbourg & Brasil (2009) fazem alusão as pessoas que se autodeclararam sateré-mawé e residem em diferentes localidades. Na Aldeia Uaicurapá (292 pessoas), Terra Indígena Coatá-Laranjal (127 pessoas), Área urbana (municípios

---

<sup>22</sup> Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento sustentável, realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992. Também conhecida como Cúpula da Terra, ela reuniu mais de 100 chefes de Estado para debater formas de desenvolvimento sustentável, um conceito relativamente novo à época. O primeiro uso do termo é de 1987, no relatório Brundtland, feito pela ONU. Esse documento norteou as discussões sobre um modelo de crescimento econômico menos consumista e mais preocupado com questões ambientais. As bases para a conferência de 1992 já eram discutidas desde 1972, quando a ONU organizou uma conferência em Estocolmo, na Suécia. Dados do Senado Federal.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

de Barreirinha, Maués e Nova Olinda do Norte (998 pessoas), Área rural não-indígena (300 pessoas), Cidade de Manaus (600 pessoas). O Total de pessoas que se autodeclararam sateré-mawé corresponde a 2.317.

O Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé computou na região Adirá-Marau 13.396 pessoas (Quadro 2) que somadas aos dados da (Tabela 2) de Teixeira, Mainbourg & Brasil (2009) correspondente a 2.317 pessoas, a população sateré-mawé ficou estimada em 15.686 pessoas. Teixeira pondera sobre os valores aproximativos nas pesquisas com populações indígenas em decorrência da fluidez destes entre aldeia e cidade além dos deslocamentos entre aldeias. Dos grupos que migraram para Manaus nos últimos cinquenta anos, em sua maioria são originários das terras indígenas do Alto Rio Negro e Alto Solimões (Teixeira & Sena, 2008). Das etnias estabelecidas na capital destacamos os Tikuna e Cokama (Alto Solimões); Tukano, Baré, Dessana e Tariano (Alto Rio Negro) e Sateré-Mawé (Médio Amazonas), dados divulgados nas pesquisas de Teixeira. O processo migratório aldeia / cidade vivido pelo povo Sateré-Mawé foi marcado pelas mulheres, as quais têm como importante referência na luta pelos seus direitos a Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé (AMISM). A AMISM tem sede em Manaus e sua constituição guarda relação com o fenômeno migratório ocorrido com os povos indígenas a partir das décadas de 1970 e 1980. Entre as demandas da Associação podemos citar a produção de artesanato, construção da escola já pleiteada, busca por moradia, inserção no mercado de trabalho e escola para os filhos. Para Weigel (2009) a escassez de trabalho é um dos principais fatores para a permanência ou não das famílias indígenas na cidade. Normalmente são as mulheres às primeiras a conquistarem um empregado entre atividades domésticas (mensalistas ou diaristas). A oferta de mão de obra masculina está relacionada a função de caseiro de sítio, auxiliar de pedreiro, faxineiro ou outro deste segmento de serviço. Caseiro é o indivíduo responsável pela limpeza, manutenção e guarda de sítios ou casas de campo, mediante remuneração, embora muitos patrões negociem outros tipos de pagamento, como moradia, alimentação e vestuário.

O grande fluxo migratório, além da desapropriação das terras indígenas, decorre dos fatores já apresentados, sendo a educação um dos grandes obstáculos enfrentados pelas famílias indígenas migrantes pela falta de políticas governamentais atuantes nas escolas, sobretudo nas instituições públicas. Em 2009, o relatório divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) alerta que, embora a educação no Brasil tenha melhorado, a situação de alguns grupos ainda é vulnerável "quando se trata do pleno exercício do direito de aprender".

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Indígenas, quilombolas e pessoas com necessidades especiais são os que enfrentam as maiores dificuldades para ascender a uma educação compatível com o seu perfil (Melià, 1999). O número de professores com formação para trabalhar às diferenças, ainda está deficitário, os currículos, programas e planos educacionais estão permanentemente em reformulações ou necessitam se adequar às especificidades regionais. Ainda é precária a acessibilidade, sobretudo na região Norte.

### **1.3 Os Sateré-Mawé na formação política da Aldeia Beija-Flor**

O histórico da Aldeia Beija-flor faz referência à Comunidade Indígena Beija-flor I, sede da aldeia. Situada no perímetro urbano do município de Rio Preto da Eva a 88 Km de Manaus, a aldeia responde jurídica, social e politicamente pelas comunidades que a compõe e acolhe um contingente de aproximadamente oitocentas pessoas pertencentes a quatorze etnias: sateré-mawé, tukano, munduruku, cambeba, baré, arara, tuyuka, dessano, aborari, mura, marubo, baniwa, apurinã e mayoruna. A liderança da aldeia está sob a responsabilidade de Fausto Morya e Sérgio Sampaio. Fausto Morya nasceu na aldeia Terra Preta no rio Andirá, município de Barreirinha. Localizada a 331 quilômetros de Manaus. Em 1991, com 19 anos se tornou líder, após a morte de seu pai, apoiado por Maria Carmem Andrade, indígena da etnia tukano, nascida na região do Alto Rio Negro, na época com 19 anos. Respondem pela administração o senhor Joaquim (tukano), Isabel (dessana), Pedro (arara) e Terezinha (sateré-mawé).

A Aldeia Beija-flor é um território cujos valores estabelecem ligações entre o espaço de habitação e a floresta. Seus moradores convivem com processos de adaptação entre aldeia e cidade e reconfiguram-se em harmonia com a sociedade do entorno e com a natureza. Na sua estrutura política encontramos cinco comunidades distribuídas ao longo da Rodovia Estadual AM-010 entre as cidades de Manaus e o município de Itacoatiara. Sua configuração está descrita no (Quadro 3).

**Quadro 3** – Distribuição das Comunidades Indígenas Beija-flor I, II, III, IV e V

<b>Nome</b>	<b>Localização</b>
Comunidade Beija-flor I	Km 88, Rodovia AM 010
Comunidade Beija-flor II	Rodovia AM 010/Baixo Rio Preto da Eva
Comunidade Beija-flor III	Km 97, Rodovia AM 010
Comunidade Beija-flor IV	Km 94, Rodovia AM 010
Comunidade Beija-flor V	Km 1005, Rodovia AM 010

**Fonte:** M<sup>a</sup> Ribeiro. 2012

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Os caciques, líderes das comunidades têm acompanhado o esforço do tuxaua de trabalhar coletivamente em prol das famílias e de maneira persistente procura cumprir as metas propostas pela Associação Etno-Ambiental, instituição representativa da aldeia junto aos órgãos públicos. O líder está engajado no Plano de Desenvolvimento das Populações Indígenas (PDPI), através do projeto de construção de casas financiado pelo Governo Federal, atua na organização e administração da estrutura física (residências, biblioteca, casas de saúde e farinha, capela) e pleiteia juntamente com o presidente da associação a construção de uma escola indígena na aldeia. Os caciques das referidas comunidades acompanham as demandas da aldeia encaminhadas e discutidas coletivamente, como constatamos no projeto relacionado ao PDPI que, no primeiro momento foi rejeitado devido à falta de demarcação da área. Entre as demandas apresentadas pela liderança através da associação, estão: manejo de árvores e abelhas; implantação de ensino diferenciado (Escola Indígena); Perfuração de poço artesiano; Instalação de energia elétrica em todas as casas; Apoio a implantação de hortas e plantas medicinais; Incentivo à produção e comercialização de artesanato e construção de novas casas, etc. A ideia foi encaminhada durante o Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP, de 08 a 12 de setembro de 2008.

Nesse encontro, disse o jornal *A Crítica*, principal tabloide do Estado do Amazonas, que o líder da FUNAI, Raimundo Atroari (2016), declarou que a floresta Amazônica deixou de ser o lar de milhares de indígenas. A escassez de alimentos em decorrência do desmatamento e o crescimento das cidades em direção as áreas da mata, são fatores que aceleram a migração das famílias indígenas para os grandes centros urbanos. A FUNAI estima que de 15 a 20 mil indígenas de diversas etnias vivam em áreas urbanas no Estado do Amazonas. Estudos recentes realizados por Farias Juíno e Almeida (2016) apontam que 90% dos bairros de Manaus abrigam famílias indígenas. Outro dado vem da COIAB que acena um número superiores a 30 mil indígenas vivendo na capital, porém são apenas estimativas. Em 2012, os líderes Sateré-Mawé e Tukano, da Aldeia Beija-flor, discutiram sobre a forma de vida das famílias indígenas estabelecidas na cidade de Manaus, a um grupo de estudantes universitário que visitavam a Comunidade Beija-flor I.

Estas famílias buscam melhor condição de vida na cidade, todavia a maioria em situação de pobreza devido à escassez de emprego, e a fonte de renda recai sobre o produto do artesanato ou pequenas doações da população indígena ou de órgãos públicos.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Geralmente as famílias residem em áreas de risco e suas casas são construídas em locais sem infraestrutura básica de saneamento ou vivem de favoras famílias. “A gente sente essa dificuldade de viver na cidade e a maioria dos *parente* está no trabalho informal, sem carteira assinada” afirmou Fausto Morya. Dário, indígena da etnia Tukano, cacique da Comunidade Beija-flor III, quando entrevistado em 2010, afirmou que são poucos os indígenas que conseguem se engajar no serviço público ou mesmo particular. Boa parte vive de doações do Governo ou particulares e da venda do excedente da produção de banana e produtos da mandioca, base da cultura alimentar.

O cacique Colares da etnia Arara é líder da Comunidade Beija-flor IV. Certa manhã ao ser entrevistado nos contou que 25 hectares da terra está ocupado por roça de mandioca, de onde vem o sustento das famílias. As mulheres beneficiam a mandioca transformando em farinha e uma parte é destinada às famílias e outra à venda. Há também o plantio e venda de batata e banana. O líder da Comunidade Beija-flor II, cacique Irineu da etnia Marubu diz que sua comunidade vive basicamente da caça, da pesca e do extrativismo da mandioca. A Comunidade Beija-flor V vem investido na formação escolar das crianças, dos jovens e adultos, diz o líder André. As famílias desenvolvem a cultura de plantio e beneficiamento da mandioca e de outros tubérculos. Além do artesanato, alguns indígenas trabalham em órgãos públicos e/ou privados. A construção da escola indígena na aldeia já está em fase de acabamento. Fausto Morya, cacique da Comunidade Indígena Beija-flor I, afirma que, eminentemente vivem do artesanato, entretanto alguns parentes trabalham fora da aldeia, uns em órgãos do governo, outros em empresas privadas do município. Desenvolvem atividades turísticas do tipo caminhadas, vistas as instalações, apresentação de rituais de boas-vindas e de passagem, danças, exposição e venda do artesanato e degustação do *çapó*, bebida da cultura sateré-mawé.

Uma das particularidades da Aldeia Beija-flor é a autonomia de cada comunidade e na produção básica de subsistência há um elemento comum que as une em torno da cultura da mandioca. No geral as comunidades trabalham com beneficiamento, consumo e venda (excedente) dos produtos extraídos da mandioca como farinha, goma (polvilho) e beiju<sup>23</sup>, outras dedicam-se ao plantio da banana para consumo e venda e também do cultivo de outros tubérculos que fazem parte da culinária amazonense, além das frutas sazonais como: cupuaçu; biribá, pupunha, banana, jerimum, mari-mari; ingá, manga, limão, entre outros.

---

<sup>23</sup> Bolo de massa de mandioca, do qual há numerosas espécies. [Sin.: beijuaçu ou beijuguaçu ou beijuxica, etc.]

### **1.3.1 Sateré-Mawé: construindo pontes entre Aldeia e Cidade**

Início esta subsecção apontando a escola como uma das principais pontes entre aldeia e cidade, através dela conhecemos a cultura e a história de nossos antepassados, embora, ainda hoje encontra dificuldade de trabalhar a temática indígena nos currículos escolares. Ainda, acompanha de forma tardia a evolução da história dos povos indígenas, imprime uma imagem caricaturando do indígena às crianças como constatamos no decorrer da pesquisa (Figura A). Acompanhamos um grupo de crianças da educação infantil durante a visita realizada à Aldeia Beija-flor por ocasião do Dia do Índio, assim como outras turmas que visitaram no decorrer do dia. Deduzimos que há um certo esforço por parte da escola de fortalecer o ensino da história, embora distanciada da realidade, todavia próxima dos conteúdos dos livros didáticos utilizados nas instituições públicas.

**Figura A – Homenagem das crianças aos povos indígenas por ocasião do Dia do Índio**



**Fonte: Maria Ribeiro, 2011.**

Ao ascender ao local acompanhadas pelos professores/as, observei a admiração nos olhares das crianças indígenas com o viam e as poupei naquele momento. No decorrer dos dias conversamos com as crianças menores sobre o fato e contamos a história da educação indígena no Brasil, atualmente, e tudo ficou bem.

Em uma zona urbana do município de Rio Preto da Eva, no bairro Monte Castelo, em uma área de 41,63 hectares de mata preservada, está localizada a sede da Aldeia Beija-flor onde se estabeleceu a Comunidade Indígena Beija-flor I no início dos anos 1990, preparada pelo senhor Richard Melnyk, cidadão de origem norte-americana que adquiriu na década de 1980 uma área de 81,63 hectares de terra junto à prefeitura local, para montar “uma comunidade

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

indígena” (Farias Junior, 2009). O norte-americano era proprietário de uma loja de artesanato indígena no centro comercial de Manaus, denominada Casa do Beija-flor, e resolveu convidar um grupo de indígenas para ocupar a terra, cujo propósito beneficiaria a si e as famílias indígenas. Ali as famílias indígenas produziram o artesanato para abastecer a loja e, paralelamente venderiam seus produtos para a população do entorno e visitantes, evitando o deslocamento do comerciante às aldeias para adquirir materiais do tipo: peneiras, cestos, tipitis, abanos, brincos, colares, cocares, arco, flecha, etc. O artesanato, como observou Fausto Morya em 2010, seria o mesmo que eles já produziam para consumo e venda, entretanto a meta do norte-americano era produzir em larga escala e alcançar o mercado Norte-americano e a Europa. O artesanato indígena já representava uma fatia significativa no comércio de souvenir, devido ao fluxo de empresários e turistas que atraídos pela Zona Franca, aqui desembarcavam para adquirir artigos produzidos no Polo Industrial de Manaus (PIM) e conseqüentemente conhecer a “natureza intocada” (Benchimol, 2001).

Em 1990, Fausto trabalhou na loja do referido senhor e teve conhecimento da proposta envolvendo à ocupação da área a pedido do comerciante. Segundo relatos do líder, em meados de 1980 foram morar no local três famílias Yanomami do rio Maiá, Hiskariana e Tukano que passaram a viver basicamente da produção do artesanato, com produção insuficiente segundo as metas propostas. Fausto transferiu-se para a área em 1991, unindo-se aos Tukano e Dessano. As famílias investem na produção do artesanato com diferentes técnicas e assim expressam segundo Geertz (2008) o significado de cultura e identidade através das cores e do grafismo representativo, traduzido em cada peça exposta publicamente para venda ou deleite daqueles que admiram as artes indígenas. Richard Melnyk pretendia criar a fundação Beija-flor destinada a dar apoio as famílias que produziam artesanato e multiplicar a produção para exportação, concomitante garantir o sustento das famílias e divulgar a cultura indígena, de acordo com relatos de Fausto Morya em 2011.

O local, além de espaço de acolhimento das famílias que chegavam a Manaus, passou a funcionar como entreposto do artesanato que vinha das aldeias e local de receptivo turístico das pessoas interessadas na ecologia do lugar, ou seja, o contato direto com a natureza. O processo de ocupação da terra fez com que os indígenas desenvolvessem um aguçado conhecimento de toda a área florestal do aludido terreno, identificando as espécies que poderiam ser utilizadas na confecção das peças de artesanato e como alimento. Esse tipo de conhecimento definiu a coleta de fibras, sementes, resinas e tinturas usadas na confecção e tingimento das peças, assim

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

como na preparação de remédios caseiros. Identificaram as fruteiras existentes no entorno da mata e conheceram os limites da terra. Conhecer o local evitou que fossem buscar recursos para o artesanato em outros locais e ao mesmo tempo providenciasse o abastecimento da fibra do arumã, coletado no baixo Rio Preto. Reconhecer os recursos naturais não se restringiu apenas ao artesanato ou às espécies alimentícias, mas lhes deu uma experiência abrangente dos “saberes tradicionais” a serem desenvolvidos social, cultural e historicamente na geografia do lugar ou espaço de convivência.

Em 1994, cerca de 40 hectares da referida área foram objeto de reivindicação de uma senhora de nome Arlene Glória Alves Monteiro que alegava ter negociado a terra em outubro de 1997 com o norte americano. A comprovação do negócio estava firmada entre ela e Richard Melnik, todavia assinada por Sr. Antônio Tadeu Drumond Geraldo, através de procuração na função de vendedor, “registrada no Cartório Pascoal-Único Ofício, Livro 002, Folhas 119”, do município (Farias Junior, 2009: 139). Oficialmente a venda estava efetivada pelo referido senhor em favor de sua esposa, a senhora Arlene Monteiro, “[...] pela quantia de R\$ 2.000,00 (dois mil reais).

Em 1998, o prefeito do município de Rio Preto da Eva, Luiz Adail Paz (1998-2004), autorizou o loteamento da área que logo foi desmatada. As famílias indígenas que se encontravam vigilantes se opuseram com determinação e desafiaram a equipe de trabalhadores que avançavam com os serviços. Este episódio foi descrito em 2010 por dona Isabel, indígena da etnia Dessana, quando iniciamos os trabalhos de campo. Ouvimos histórias de lutas e resistências que contam parte de sua história, conforme narra Isabel: “... eu enfrentava os invasores com terçado na mão e só ia sair daqui morta, porque a mulher indígena é valente..., eu não queria saber de papel, porque eu sabia que a terra era nossa”. Seu marido, senhor Joaquim, aterrorizado diante das afrontas, temia pela segurança da mulher que bravamente desafiava os homens, chegando, certa ocasião a deitar-se no chão tentando bloquear a passagem do trator que fazia a terraplanagem da área. Sobre a peça judicial do referido processo, Alfredo Wagner de Almeida e Farias Junior (2009:142) ponderam:

Em um dos documentos da peça judicial do litígio da área, datado de 3 de agosto de 1995, consta que o Sr. Richard Melnyk havia entrado com uma Ação de Revogação de Procurações contra o Sr. Antônio Tadeu, sendo enumeradas quatro procurações no total. [...], o Sr. Richard Melnyk não tinha meios para cancelar as procurações de forma urgente devido ao seu caráter irrevogável e irretratável. O comerciante, enquanto tramitava o processo, colocou um aviso no periódico, À

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Crítica, do dia 15 de julho de 1994, fls. 15, comunicando que o Sr. Antônio Tadeu não era mais seu procurador (Almeida e Farias Junior (2009:142).

Entretanto, o desmatamento prosseguia sob as orientações de Arlene Monteiro e as famílias indígenas, amedrontadas, vendo a destruição de suas casas, deslocaram-se para outros pontos do terreno e a questão ganhou popularidade. Para os indígenas era o Sr. Antônio Tadeu que fazia pressão para intimidá-los. Segundo relatos, a senhora Arlene Monteiro nunca teria ido até a comunidade para reivindicar a área, esse papel era desempenhado por Tadeu, que aparece nas repetidas denúncias de prática de violência e intrusão<sup>24</sup> da área (Alfredo e Farias Junior (2009). A ação corria no Fórum do Município e por diversas vezes houve confronto entre os envolvidos, de um lado os indígenas e um grupo de pessoas que os apoiavam e do outro a requerente alegando que o terreno estava loteado com aprovação da prefeitura de Rio Preto da Eva e acusava os indígenas de invasores. Em sua defesa, os indígenas disseram que a terra foi doada a eles pelo antigo proprietário, para que ali fosse criada uma fundação denominada Beija-Flor, cujo objetivo era apoiar as famílias indígenas. Os indígenas acusaram o companheiro de Arlene Monteiro, senhor Tadeu, de fazer transação usando de má fé, pois vendeu o terreno em uma época em que Melnyk já havia anulado a procuração.

Em 2001 ocorreu o falecimento do norte-americano, complicando ainda mais a situação. Constantemente as famílias indígenas eram afrontadas verbalmente e com atitudes desrespeitosas diante das mulheres e crianças. No decorrer do processo judicial, tramitando na Justiça Federal, as famílias indígenas eram constantemente intimidadas, fatos que foram encaminhados ao Ministério Público Federal para providências, resultando no ajuizamento de ação de atentado nº 75/99 contra Arlene Monteiro, devido as intrusões violentas na área.

Em 2007, enquanto aguardavam o desenrolar da ação judicial, os indígenas requereram junto a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) a realização de uma oficina de mapas vinculada ao Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, coordenada pelo antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida e executada pela equipe<sup>25</sup> do referido professor, cuja intenção seria documentar a área e utilizar os relatórios em suas reivindicações. Este trabalho “culminou com a publicação de um fascículo da série ‘Movimentos Sociais e Conflitos nas

---

<sup>24</sup> Jurídico, ato de ocupar ou se apossar de imóvel ou terras alheias sem autorização de seu legítimo proprietário. Dicionário Houaiss, 2010.

<sup>25</sup> O mapeamento ocorreu em meados de 2007, desenvolvido sob a supervisão dos pesquisadores Emmanuel Junior, Glademir dos Santos e Ana Cruz (todos do PPGSCA/UFAM), Nadja Souza (PPGDA/UEA), Willas Costa (PPGE/UFAM), os indígenas da referida comunidade e o apoio de equipe do Canal Futura.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Cidades da Amazônia’, contendo depoimentos dos indígenas e um mapa situacional elaborado a partir das indicações dos próprios indígenas” (Almeida e Farias Junior, 2011: 143). O mapa foi utilizado como “peça técnica” decisória de desapropriação da área requerida por Arlene Monteiro e da validação do documento de posse em favor das famílias indígenas.

Com o documento em mãos, os indígenas assistiam as discussões no plenário da Câmara Municipal de Rio Preto da Eva, onde ocorria a seção que trataria, além de outros casos, da reivindicação da terra pleiteada por eles. Na ocasião, estavam presentes líderes indígenas e suas famílias, parlamentares e pesquisadores que instruíram os trabalhos cartográficos e aqueles que apoiavam a causa, aguardando o deferimento do processo. As famílias indígenas presentes na seção se manifestavam livremente exibindo o mapa da área que havia sido elaborado por eles próprios. Após acirrados debates, deliberaram pela desapropriação da área que estava sob juízo, em favor das famílias indígenas, com o seguinte despacho:

A Lei Orgânica Municipal nº. 302 foi sancionada pelo Prefeito Fúlvio da Silva Pinto, em 29 de outubro de 2008. O dispositivo legal prevê a desapropriação urgente, por ser de caráter social de interesse público. Segundo o Art. 2, da referida Lei, ela se baseia na Lei 4123/62, Art. 2, inciso IV (Almeida e Farias Júnior, 2011: 144).

A sanção deu direito à posse irrevogável dos moradores, agricultores e demais posseiros que ocupavam ambas as áreas, ou seja, 41,63 hectares aos indígenas que ocupavam parte da terra doado pelo norte-americanos após a permuta dos 81,63 hectares com a Prefeitura de Rio Preto da Eva em 1994 e 40 hectares a um grupo de pessoas que permaneceu na área e apoiavam o pleito. Após a sanção da Lei no. 302, a área foi denominada pelos indígenas de Terra Indígena Comunidade Beija-flor e estes fixaram a placa representativa na entrada onde se lê: Terra Indígena/Área Protegida pelo Governo Federal. O dispositivo da Lei 6001/73 comprovava o início do processo de reconhecimento e demarcação da referida área. (Figura B)

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

**Figura B** – Terra Protegida pelo Governo Federal



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011.

Em seguida o local recebeu o nome de Comunidade Indígena Beija-flor I definido pelos moradores. Para Joaquim, a terra sendo “Área Protegida”, torna o território mais seguro e os representa politicamente perante o município. A fixação da placa na entrada foi uma forma que eles encontraram para coibir a entrada de estranhos e evitar conflitos antigos. Embora admitam que os conflitos materializaram os limites da “comunidade”<sup>26</sup>, não limites físicos, mas das fronteiras sociais e culturais, ainda em construção. Portanto, o conflito resultou em uma forma de “territorialidade” específica na qual está ancorada a identidade coletiva politicamente construída, fruto do processo de “territorialização” (Oliveira 1998).

Sobre a apropriação da terra, Fausto Morya comentou em julho de 2012, quando nos preparávamos para deixar a aldeia, que foi um passo muito importante, todavia iria permanecer vigilante até ter em mãos o documento definitivo de posse e homologação da área como Terra Indígena. A FUNAI já havia sinalizado a possibilidade alguns meses antes, entretanto, no dia 14 de agosto, vinte e dois dias após sairmos da aldeia, recebo o convite da festa de comemoração alusiva a posse e homologação da Terra Indígena Comunidade Beija-flor como Terra Indígena Beija-flor por direito. A sentença do juiz Dimmis da Costa Braga, titular da 7ª Vara Federal Ambiental e Agrária, foi tomada na sexta-feira, 10 de agosto de 2012, mas somente na segunda-feira (20) foi publicada no Diário da Justiça Federal da 1ª Região.

---

<sup>26</sup> A designação “comunidade” entre aspas será utilizada preferencialmente, no corpo do texto para identificar a Comunidade Indígena Beija-flor I.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

### 1.4 Organização social e política dos Sateré-Mawé da Comunidade Indígena Beija-flor I

A organização social do povo Sateré-Mawé está estruturada em clãs - os *ywania* - havendo uma hierarquia entre eles, onde o clã sateré (lagarta de fogo) domina os demais, uma vez que são considerados bons *tuxauas*. Os clãs estão presentes na cosmologia e são narrados nos mitos - *saray potairia* (belas palavras dos Sateré-Mawé), e nos cantos do Waymat (ritual da tucandeira). Ritual que representa a passagem para a vida adulta e é o evento que tradicionalmente reúne os clãs. A composição dos clãs está assim distribuída: sateré (lagarta de fogo), waraná (guaraná), *ywaçai* (açai), akuri (cotia), *awkuy* (guariba), *as'ho* (tatu), *iaguaretê* (onça), *piriwato* (rato grande), *akyi* (morcego), *mói* (cobra), *hwi* (gavião), *nhampo* (pássaro do mato), *uruba* (urubu) e *nhap* (caba). Geralmente os xamãs – *paini* na língua sateré-mawé, são do clã *mói* (cobra). Na categoria de parentesco são patrilineares como centro das relações sociais e políticas e esta regra de parentesco determina o pertencimento ao grupo. As categorias de consanguíneos (por exemplo: pai, tio paterno, tia paterna) correlacionadas aos *ywania* (clãs) dos cônjuges geram uma rede de relações sociopolíticas internas que refletem na vida externa, alcançando outros parentes. Concordamos com Mello (2007), quando afirma que a família é a menor unidade social ligada por laços de afinidade, consanguinidade e de adoção. Esse tipo de família é denominado pelos etnólogos por família nuclear.

A família extensa ou consanguínea consiste em mais de uma unidade nuclear, estende-se além de duas gerações e baseia-se nos laços de sangue de um grande número de pessoas, incluindo pais, filhos, avós, tios, tias, sobrinhos, primos e outros. Por exemplo, a família de três gerações inclui pais, filhos casados ou solteiros e netos. Viveiros de Castro (2002), chama atenção sobre o modo como definimos – por um lado, atentando para a variabilidade e complexidade dos sistemas de parentesco ameríndio e, por outro, propondo uma estrutura que dê conta de tamanha diversidade – para não nos tornarmos reducionistas ou expansivistas, embora o assunto das relações sociais, sobretudo do parentesco, seja específico de cada etnia, não há um padrão a ser considerar.

Outra questão discutida com Castro (2002) que ainda impacta a antropologia contemporânea, e, em especial, a etnologia, trata-se da relação que envolve os povos ameríndios e a relação sobre-humana com os mitos, interagindo humano com não humanos. Os conceitos de humano e de não humano não se efetivam de forma universal. Nas mitologias indígenas, todo mundo é humano, apenas uns são menos humanos que os outros. Ainda segundo Castro

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

(2002: 481), “vários animais são menos distantes dos humanos, mas são todos, ou quase todos, na origem, humanos [...]”. Sobre a questão as crianças manifestam pensamentos dessa natureza acerca dos animais:

“... porque o cachorro, o papagaio e o tucano também é gente, porque ele faz as coisas que nós fazemos...os bichos são livre e podem brincar e nós também..., o cachorro nada com a gente no igarapé e o tucano aprendeu a correr, mas de vez em quando ele cai...” (EM1).

“... nós aprende com o papagaio e com o tucano a subir na árvore..., então..., aí ela ensina a gente e nós ensina as nossas coisas como comer igual o que nós come...” (EM2).

“Na escola a gente escuta que nós temos que aprender pra ser gente, e nós aprende e os bichos também, ou nós somos como os bicho ou eles são gente como nós” (EF2).

A base da organização social do povo Sateré-Mawé ultrapassa a história de origem e a função do tui'sa (tuxaua), embora ele represente a ordem e trabalhe na estrutura organizacional da aldeia. Segundo Lorenz (1992) é o tuxaua quem apazigua os conflitos internos e assume questões relacionadas a administração social, política e econômica do território. Cabe a ele acolher o estrangeiro ou visitante e demonstrar generosidade e favor, prepara o ritual de boas-vindas e oferece o çapó, bebida feita de guaraná utilizada para firmar vínculos para além dos limites da aldeia (Bernal, 2009). Por outro lado, a organização social está vinculada a exogamia ou nupcialidade (Longo, 2016) e ao uso da língua como fator relevante na formação do território conforme relatos a seguir.

### **1.4.1 Exogamia na consolidação da identidade coletiva**

Quanto à forma de casamento o povo Sateré-Mawé desenvolve a prática da exogamia, e esta regra faz das mulheres o elo de aliança com os ywania (clãs). Trata-se, então, do clã exogâmico patrilinear e patrilocal. Após o matrimônio, os cônjuges vão morar com o pai do marido ou próximo a ele, o que muitas vezes provoca desconforto entre a mulher e os parentes de seu marido. No entanto, a regra da patrilocalidade não é rígida assim como a prática da exogamia fora das aldeias. Na literatura, o casamento exogâmico é visto como uma transposição de fronteiras sociais, uma vez que envolve a aceitação de um cônjuge com características marcadamente diferenciadas, conforme dados apresentados anteriormente. Sobre a questão,

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Teixeira (2005) se refere aos padrões de nupcialidade como parte central das análises demográficas de uma dada população.

O casamento entre os indígenas é regido por uma série de regras que, como todos os costumes, diferenciam-se grandemente de sociedade para sociedade. Há sociedades que permitem a poligamia, mas especificamente a poliginia, segundo Wagley & Galvão (1968) existe entre o povo tupinambá, o casamento de um homem com mais de uma mulher. Outros só permitem a monogamia, exemplo dos povos Timbira. Sendo assim, a exogamia não constitui um matriarcado linear, posto que cada grupo étnico residente na “comunidade”, age de acordo com a cultura que lhe foi ensinada. A liderança tem a exogamia como base na formação de uma identidade coletiva, nesse caso possui funções essenciais como a difusão da cultura de cada um dos lados daquela união, pois cada cônjuge aprende os costumes um do outro. Ao aprender com o outro, um arcabouço de conhecimento adquirido no contato diário com o cônjuge será acrescido aos seus e repassado aos filhos e filhas através da oralidade ou das práticas educativas milenares demonstradas através da arte da dança e dos rituais, dos grafismos e a variedade do artesanato, além das atividades comuns do dia a dia. Portanto, na medida em que diferentes grupos étnicos se dão em casamento, suas culturas são ressignificadas através de ações que expressam a existência de novos saberes. Há uma construção social em torno do reconhecimento da cultura do outro através das trocas de saberes. A exogamia enquanto fato social estabelece a identidade cultural da “comunidade” e influência na reconfiguração étnica, nos valores e tradição. Farias Junior menciona:

A exogamia torna-se um fator de consolidação da própria identidade coletiva. As lideranças contraem matrimônio com cônjuges de outras etnias, deixando à mostra a possibilidade de se pensar em novos atributos de chefia, bem como uma reconceituação da composição étnica – do que se define como unidade de mobilização. A construção social de uma territorialidade específica a persistência de estabelecer fronteiras culturais e organizam a aparente dispersão étnica, evidenciando que ela é mais do que uma rede de vizinhança (Farias Junior, 2009: 8).

Logo, a exogamia como fator de consolidação entre os diferentes não significa empecilho na formação étnica e social da “comunidade”, representa o fortalecimento político de lutas em prol do reconhecimento da terra e de suas identidades nas diferentes instâncias, pública e privada. Em 2012 Sérgio Sampaio, presidente da Associação Etno-Ambiental falou a um grupo de pessoas sobre exogamia:

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

“Nós casamos com parentes - homem e mulher - de outras etnias porque queremos fortalecer nossa luta, conhecer outras culturas e também para permitir que os outros conheçam a nossa cultura, e também porque são poucas as mulheres do nosso povo, então a gente casa com os parentes de outras etnias e até mesmo com os não indígenas né..., os que moram aqui próximo e até os de outros estados que já temos aqui”.

Esta visão tem ampliado o número de pessoas consideradas membro da “comunidade”. Embora existam problemas de entendimento, não há cisão, cada família procura viver e conviver harmoniosamente desfrutando dos bens comuns que a natureza lhes proporciona, disse-nos Fausto Morya em 2012, enquanto falava da cultura da aldeia. Anualmente o líder procura reunir as famílias e realizar comemorações para festejar a safra da colheita ou fartura de mantimento, denominada *Dabucuri* e mutirões de limpeza conhecidos por *Puxirum* os quais descreverei posteriormente. Essas atividades são essenciais para estreitar laços. Alega o líder que frequentemente surgem animosidades entre famílias e esses momentos são cruciais para resolver querela e evitar que criem conceitos de uma cultura superior a outro. Segundo Goldman (2006) a alteridade do outro como elemento fundamental na formação do sujeito social e ético, traduz a percepção do outro como constituinte do eu, são questões trabalhadas nesses encontros. Houve um momento em que uns diziam que suas culturas eram mais vibrantes, seus rapazes eram os melhores guerreiro, o artesanato melhor era o seu por ter a cor mais bonitas e vender mais. Declaravam ser bons pescadores e caçadores e que seriam bons líderes (Farias Junior, 2009). Dizia um deles: “... ele come nossa comida, ele mora com nós aqui...” (*Ibidem*: 35). Fausto Morya, considera os conflitos, aprendizado, visto que produziam afinidade e respeito entre eles, a partir da aceitação do outro. Neste processo de reconfiguração étnica as ações político-organizativas proporcionam situações que agrupam as pessoas e o espaço estabelece fortes laços de solidariedade e afeto entre os diferentes.

Contudo, por ser uma aldeia regida por clãs, os laços de afetividade concernentes as relações sexuais entre um homem e uma mulher do mesmo clã são consideradas incestuosas, constituindo em ato de indignação pelos membros da “comunidade”. Casar com um membro da linhagem do clã seria, para eles, comparado ao casamento com a própria irmã. Há que considerar que as famílias indígenas da referida aldeia, não permitem casamento com a própria irmã, mãe ou filha. Nisso todas concordam, divergem, quanto aos demais parentescos. Para o líder, o casamento é uma forma de unir grupos sociais. Unem-se clãs, unem-se linhagens, unem-se aldeias. Pelo casamento, dois grupos se solidarizam e se aliam. (Quadro 4)

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

**Quadro 4 - Casamento exogâmico por identificação de cônjuges**

Nome	Etnia/naturalidade	Nome	Etnia/naturalidade
Fausto Morya	Sateré-mawé	Carmem Sampaio	Tukana
Joaquim	Tukana	Isabel	Dessana
Pedro	Arara	Terezinha	Sateré-mawé
Sérgio	Tukana	Emiliane	Apurinã
João	Tukana	Regina	Paraense
Wilson	Tukana	Eliane	Amazonense
Carlos	Amazonense	Francisca	Sateré-mawé
Oziel	Amazonense	Lucinete	Sateré-mawé
Banabé	Tukana	Natalina	Amazonense

Fonte: M<sup>a</sup> Ribeiro, 2017

Sobre a união entre povos autodeclarados indígenas, o IBGE (2010) faz referência a escassez de trabalhos antropológicos sobre organização social que contemplem aspectos relativos a casamentos, do ponto de vista da “nupcialidade [...] e como se dão as uniões endogâmicas e exogâmicas considerando os grupos de raça/cor” (Longo, 2016: 377). Embora se saiba que “a nupcialidade é uma das componentes sociodemográficas de maior importância na constituição das sociedades modernas, [...] com os padrões de organização de famílias e, conseqüentemente, com a reprodução social (*idem*). Identificamos como prática exogâmica na Comunidade Beija-flor I, em um contingente de aproximadamente 130 pessoas, um número de casais equivalente a 7,5%, da população. Para a Tuxaua Fausto Morya, essa é uma das possibilidades de povoar o lugar. Isso porque, uma das metas da Associação Etno-Ambiental é dar resposta às políticas rio-pretenses, que as famílias indígenas vieram para ficar. Lembro que certa manhã, em 2010, fomos conhecer a construção das novas casas, durante a caminhada o líder comentou: “aqui na aldeia, as pessoas casam com quem quiser pode ser com outra etnia ou até de outro estado, não tem problema”. Teoricamente a exogamia entre os povos indígenas é vista como um corolário para demonstrar seu pertencimento ao grupo.

### **1.4.2 Apontamentos sobre a língua sateré-mawé**

Muitos foram os cientistas da linguagem que procuraram definir o conceito de língua. Saussure (1995) definiu e a classificou como sistema de signos que exprimem ideias, ou sons vocais que se processam através de signos verbais. Através da oralidade as crianças assimilam e transmitem suas culturas, descrevem o universo mítico e as histórias ancestrais que foram

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

repassadas pelos adultos, na fase da infância. A aprendizagem das crianças sateré-mawé ocorre além da observação e da intensificação do diálogo construído espontaneamente entre nós, nas reuniões que mantínhamos na casa grande ou maloca (*netap wato pe*)<sup>27</sup> onde trocávamos ideias e ouvíamos relatos dos acontecimentos do dia. Para Saussure, a

língua não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Saussure, 1995: 17).

A língua representa um sistema de comunicação entre os indivíduos de uma comunidade linguística, constituído por um conjunto de letras e expressões usadas por um povo ou por uma nação que se utiliza de regras para comunicar o vivido. Segundo Bruna Franchetto (2008) e outros linguistas contemporâneos, das mais de 200 línguas indígenas registradas, 180 são faladas até hoje e fazem do Brasil um país de língua portuguesa e línguas indígenas. Cerca de 80% das denominações de plantas e animais são oriundas do Tupinambá devido a influência da língua em todo o território nacional. A língua sateré-mawé, segundo Teixeira (2005) tem sido utilizada como mecanismo de resistência cultural e de significado simbólico e político na construção da identidade étnica desse povo e assume um papel central no processo de aprendizagem.

Há que se destacar que as línguas indígenas apresentam importantes contribuições para a manutenção da cultura e da história brasileira, sendo de uso obrigatório nos currículos da Educação Básica. Das línguas do tronco tupi faladas na região amazônica, a sateré-mawé tem recebido especial atenção na classificação devido a indefinição, pois existe uma série de ocorrências que não correspondem às línguas do mesmo tronco. Para o etnógrafo Curt Nimuendajú (2001b) a língua sateré-mawé difere do Guarani-Tupinambá. O vocabulário mawé contém elementos que diferem do tupi, contudo não se relaciona a nenhuma outra família linguística. Desde o século XVIII, seu repertório incorporou numerosas palavras da língua geral. Rodrigues (1955) discute em seus estudos a forma sistemática e o grau de afinidade genética das línguas Tupi e Guarani e a semelhança entre as Mawé e Tupi, sendo confirmada pela maioria dos elementos morfológicos que se verificou no escasso material de estudo

---

<sup>27</sup> Netap wato, casa grande. Por amostragem, Toiro watuwa'atunug *netap wato pe*. Vamos nos reunir no barracão. Dicionário sateré-mawé, p: 76.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

arquivado no Museu Emílio Goeldi no Estado do Pará e outros centros de estudos linguísticos. Sua classificação foi revista em 1985 por Aryon Rodrigues (1995), diante da constatação de que existiam grandes diferenças entre a língua Sateré-Mawé e as línguas da família Tupi-Guarani.

No âmbito das organizações sociais os Sateré-Mawé procuram preservar a língua apesar dos mais de três séculos de contato com a sociedade não indígena (Teixeira, 2009a). Confirma o demógrafo que os homens, em sua maioria, são bilíngues, falam o sateré-mawé e o português. Com relação às mulheres e crianças, sobretudo nas aldeias mais afastadas falam apenas a língua materna. Teixeira comenta a escassez de estudos etnográficos nesta área e dá destaque às pesquisas que tratam da organização de grupos e de demografia populacional indígena. O mapa sociolinguístico da Comunidade Indígena Beija-flor I aponta que entre as quarenta e cinco (45) crianças e oitenta e cinco (85) pessoas entre jovens, adultos e idosos, aproximadamente 90% falam ou entendem a língua portuguesa e o nheengatu, 35% a língua materna, sobretudo no convívio familiar e 65% predominantemente a língua portuguesa. Sexta-feira, 9 de setembro de 2011, reunidas com um grupo de mulheres à sombra das árvores, comentávamos sobre a língua que predominava na aldeia, Carmem que, até então se mantinha quieta a observar o grupo, destacou o valor da língua no dia a dia das famílias:

“Nós falamos entre nós a língua materna ou o nheengatu, mas tem alguns parente que só fala português ou não falam sateré nem tukano e outros que dominam mais de uma língua, os que têm pouco tempo na cidade têm dificuldade para falar a língua portuguesa... Nós ensinamo a língua tukano para nossos filhos para fortalecer a cultura e não desaparecer..., a língua é a nossa identidade”.

Em outra ocasião, Sérgio Sampaio comentou sobre a importância da língua materna para a cultura de um povo e nos explicou que a escola indígena na aldeia fará o *resgate* (termo utilizado pelo líder) das línguas, ensinando as crianças cada uma em sua própria língua evitando que se perca, embora compreenda que dominar a língua portuguesa representa um avanço político e facilita a interlocução com a sociedade externa. A língua tem valor cultural nas atividades xamânicas através da fala e a linguagem através dos sons dos instrumentos quando transmitem em linguagem codificada, mensagens subliminares e inteligíveis entre eles, assim como a linguagem do olhar nos rituais.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

A transmissão oral é utilizada milenarmente pelos povos indígenas e os saberes adquiridos circulam entre os membros daquela sociedade e materializam a cultura da caça, da pesca e da coleta de alimentos. A difusão dos ritos, a crença nos mitos e nas benzeduras são normalmente funções delegados aos mais velhos - pajés (paĩ'gni) e tuxauas (tu'isa) - que assumem o papel de transmitir a cultura às novas gerações. Através desses ensinamentos as crianças têm noção das regras de organização social e política de seu povo e da sociedade envolvente (Silva et al., 2006). Nas sociedades sem escrita, as funções sociais e as tradições estão interligadas através da cultura oral. Sem tradição oral se torna difícil a sociedade sem escrita obter avanços políticos e culturais complexos e duráveis, tampouco dominar certas situações observadas junto aos “povos da floresta [...] e as formas como domesticaram a mandioca e como [...] processam a extração de seus derivados, mediante tecnologia milenar que neutraliza um veneno poderosíssimo” (Silva et al., 2006: 43) transformando-a em alimento básico da cadeia alimentar. Temos a domesticação do guaraná pelo povo Sateré-Mawé, hoje produto com alta escala comercial, e a folha do cajueiro utilizada como entorpecente, útil na prática do ritual da tucandeira. As sociedades orais têm um profundo conhecimento de seu *território*, não utilizam produtos da natureza sem antes efetuar “[...] experimentos genéticos, plantam e selecionam sementes [...] e classificam o mundo natural de uma maneira tão complexa como a taxonomia de um biólogo” (*Idem*).

Existe entre os povos indígenas, um saber acumulado na memória coletiva que é repassado de pai para filho, sobretudo na questão sociolinguística, como acompanhamos no dia a dia dos Sateré-Mawé, povo eminentemente bilíngue devido a intervenção da língua portuguesa nas aldeias, por essa razão as famílias procuram reestruturar a língua materna. Uma menina sateré-mawé contou-nos sobre a necessidade de conhecer a língua portuguesa, pois assim se torna fácil conviver com a cultura da cidade, sem ter que enfrentar preconceito:

“A nossa língua é importante pois é para manter os costumes que elas são importantes, a nossa língua é que nos une e também nos identifica, porque pela aparência os homens são todos iguais, mas a cultura indígena nos diferencia e os outros querem transformar ela em moda..., se nós dominamos o português fica mais fácil conviver fora das aldeias...”.

Escrever e ler a partir da linguagem oral, são garantias de preservação da memória coletiva e da história de contato dos povos indígenas, sobretudo, se considerarmos que a história do passado foi contada sob a perspectiva do colonizador. Portanto, dominar a língua portuguesa

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

não implica descaracterização cultural dos membros de uma comunidade, mas uma necessidade de sobrevivência social, política e cultural dos povos indígenas na sociedade contemporânea (Weigel, 2009).

### **1.4.3 Cosmologia, cultura, mito e território: o que pensam os Sateré-Mawé**

A cosmologia sateré-mawé está repleta de entidades místicas e de mitos que se referem ao lugar de origem como Noçoquém, lugar onde estão as “pedras que falam” e os “animais gente”. O lugar da morada de seus heróis míticos. Dizem os velhos sateré, que seus ancestrais habitaram em tempos imemoriais, um vasto lugar entre os rios Madeira e Tapajós, delimitado ao norte pela ilha Tupinambarana no rio Amazonas e ao sul, pelas cabeceiras do Tapajós, uma região de floresta densa e pedregosa (Pereira, 2002). Os mitos estão imbricados aos ritos e são elementos que se encontram presente nas manifestações culturais dos Sateré-Mawé, e sempre transmitem uma mensagem rica de significações.

O mito é o valor considerado essencial para um povo, este valor é representado, revivido através de celebração com gestos, palavras, objetos, contos danças, etc., que podemos chamar de ritos. Na realidade, o símbolo dos mitos e a vida social do cotidiano (o vivido da tribo) se interligam numa fusão em que nem sempre é possível distinguir o simbólico do cotidiano (Uggé, 1991: 75).

Para os Sateré-Mawé, foi Tupana, deus do bem que criou o universo. No entanto, observamos a atuação das igrejas católica e evangélica nas aldeias onde atuamos como pesquisadora. Para Teixeira (2005) é real a presença de novas doutrinas incorporadas à cultura dos povos indígenas. Na região Andirá-Marau as famílias que “declararam praticar a religião católica é de 64%. Nessa área de moradia 15,2% declararam frequentar Igrejas Batistas, 9,3% as adventistas do 7º dia e 6,7% as Igrejas Assembleias de Deus. Os demais frequentam outras religiões e, apenas 1,4% declararam não praticar nenhuma religião (Teixeira, 2005: 59).

No universo mítico as famílias clônicas surgem a partir das lutas entre os espíritos do bem (Anumarehit) e do mal (Anhang), este último, no começo do mundo perseguia seu irmão mais velho Anumarehit com um bastão denominado *Porantim* cuja finalidade era matá-lo, mas nunca conseguia. Anumarehit vence o irmão e se apodera do *Porantim* tomando das mãos de Anhang. Durante a luta, um grupo de homens que acompanhavam de longe, assustados

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

esconderam-se em lugares distintos como buracos de árvores. Com a posse do remo, Anumarehit reuniu os homens, os dividiu e atribuiu aos mesmos, diferentes nomes de acordo com o lugar e a forma deste. Daí as diferentes denominações clânicas. Posteriormente, Anumarehit entregou o Porantim aos Sateré-Mawé, como símbolo e memória (Uggé, 1991). O Porantim, elemento da cultura sateré-mawé que será descrito posteriormente, é um pequeno suporte feito de madeira onde se vê a história de origem e das guerras do povo Sateré-Mawé.

O tuxaua é personagem principal da história da aldeia, conhecido na língua sateré-mawé como tui'sa, ele é dotado de um poder pacificador na aldeia e sua posição decorre da linhagem do clã gavião (hwi) afirma (Uggé, 1991). O pajé é outro personagem relevante nesse universo, considerado curandeiro, rezador, pegador de ossos e ervateiro, possui conhecimentos e poderes particularidades do mundo e da vida, sua função na aldeia é combater doenças espiritual e física, e tratá-las conforme a *força mística* e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Do ponto de vista de Yaguaré Yamã<sup>28</sup> (2007) há duas forças cósmicas no monã - classe dos deuses: Tupana seria o deus do bem Anumarehit, citado anteriormente, e Yurupary seria o deus do mau Anhang. Da junção do bem e do mal surgiu o Atapy (universo) e os astros, porém o astro "A'at (sol) originado do bem, seria o dia e Waty (lua) teria sido criada pelo mal e representaria a noite. A'at e Waty representavam a força daqueles que os criou. Os deuses não estavam satisfeitos pois não podiam povoar o universo, então fizeram sair do infinito a gigantesca serpente Mói Wató Magkarú Sése, para servir de mediadora entre os dois. A serpente aproximou-se de A'at e Waty e logo se apaixonou. Durante a noite se deitava com a lua e durante o dia com o sol. Como os dois não se encontravam, não souberam da traição, até que certo dia Mói Wató Magkarú Sése engravidou. "Queixosa foi à Yurupary que a desprezou alegando que para isso não havia regra. No entanto, quando foi até Tupana, este muito triste, a censurou. Os dois astros ao descobrirem a traição deixaram-na e subiram para bem longe dela" (Yamã, 2007: 12).

A serpente procriou e nasceram os gêmeos Y'y'wató, o planeta água habitado por seres fantásticos e Ywyka'áp, o planeta terra, habitado por seres minerais. Assim começou a multiplicação de habitantes nesse novo planeta. Em tudo que Tupana criava colocava os Painí-

---

<sup>28</sup> Yaguarê Yamã é indígena, filho do povo Maraguá, formou-se em geografia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA-SP), é escritor, ilustrador, professor e artista plástico. Ensinou cultura indígena em escolas públicas de São Paulo, onde lecionou e ministrou palestras. Yaguarê retornou para seu povo, onde atualmente lidera a luta pela demarcação de suas terras tradicionais. Autor de onze livros infantis, Yaguarê fala, além do maraguá, seu idioma nacional, o Nhengatu (tupi moderno), o tupi antigo e o português. Atualmente mora na aldeia Yaguawajar, na área indígena Maraguapajy, no rio Abacaxis, entre os rios Madira e Tapajós.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Pajés, com poderes mágicos para substituí-lo, além de cuidar da saúde e do bem-estar dos habitantes (Yamã, 2007: 13).

O deus do mal indignado com os feitos do deus do bem atíçou seus aliados para destruí-lo, não conseguindo fechou-se em si mesmo, num total desgosto e inveja devido a esterilidade. Para os Sateré-Mawé os deuses fundadores são figuras masculinas, portanto não poderiam gerar vida, a não ser pela força do cosmos de onde veio a serpente para procriar entre o bem e o mal, embora estes não digladiem entre si, existem como força cósmica. Diz Yamã (2007: 5) que “todo mito nasce e serve para a manutenção da vida na crença presente em uma cultura: o sagrado, o verdadeiro, elementos importantes de uma sociedade”. Assim, os mitos para o povo Sateré-Mawé, explicam sua existência baseados nas leis da natureza, tratadas com todo o respeito por todos os membros da tribo. Para Krüger (2003) a origem do povo Sateré-Mawé, ganha outra interpretação a partir da imagem de Yurupary por se assemelhar a de um escravo, não ter poder para alterar sua condição de ser infecundo. Antes da guerra com o espírito do bem, quando se vangloriava dizia que de Yurupary não se pede perdão, não há súplica que o abrande. Estas são “histórias” narradas por Henrique Uggé (1991) e Yaguaré Yamã (2007) sobre a criação do universo sateré-mawé, o lugar de origem, o Noçoquém, que são contadas e se misturam à história do lugar.

### **1.4.3.1 Cultura do teçume, artesanato e alimentação**

No que se refere a cultura material, Lorenz (1992) define os sateré-mawé como detentores da prática do teçume, desenvolvendo trabalhos manuais utilizando talo e folhas de caraná<sup>29</sup> e arumã<sup>30</sup>, sementes de várias espécies e corantes naturais. A produção do artesanato é um dos principais meios de captação de recursos financeiros da “comunidade” através da venda de produtos para os Estados Unidos, trabalho que foi iniciado por Melnik e que hoje representa apenas 10% da renda anual (entrevista a Fausto Morya, 2010). Para complementar a renda a liderança buscou alternativas para trabalhar o potencial natural da aldeia, realizando turismo guiado com caminhadas pela mata utilizando o corredor ecológico denominado Trilha

---

<sup>29</sup> Espécies de palmeiras (Arecaceae) a palha de caraná é tecida e utilizada no artesanato (*Mauritia carana*).

<sup>30</sup> Planta paposa da família das matantáceas, espécie de cana de colmo liso e reto, superfície plana, flexível, que suporta o coreto de talas milimétricas; o colmo é descascado/raspado/ariado, pode ser tingido ou não. Arumã ou Guarimã é utilizado pelos povos indígenas amazônicos, a partir do Maranhão. A planta cresce em regiões semialagadas.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

do Selvagem. Durante a caminhada o visitante aprecia tipos de vegetação, animais e aves típicas da região e tem oportunidade de banhar-se no igarapé.

Na alimentação, além da mandioca cultivada no local colhem-se frutos de palmeiras como o buriti, açai, bacaba, tucumã e pupunha, usam na dieta alimentar a caça de animais como cutia, paca e jabuti. No igarapé - riacho com pequenas correntes de água - onde está a base da alimentação indígena, pescam-se pequenos peixes que podem ser consumidos frescos, secos ou moqueados. Há sempre uma cuia de farinha disponível na alimentação diária, também se vê produtos industrializados adquiridos no mercado ou nas vendas próximas e outros gêneros alimentícios adquiridos nas feiras como peixe, frango e enlatados, sendo a carne bovina um produto escasso na mesa.

A coleta de frutas segue o período sazonal de cada espécie, na cultura da aldeia representa um dos períodos de fartura que se entrelaça às comemorações e atividades social e espiritual, quando as famílias agradecem ao ser superior, de acordo com suas crenças, o suprimento vindo da natureza. Esse tipo de comemoração denomina-se mutirão ou *puxirum*, evento em que as famílias se reúnem e realizam limpezas do terreno e das roças de mandioca, coletam frutas, produto de grande importância cultural, social e econômica, como referimos antes, e iniciam o plantio da mandioca. O evento encerra com compartilhamento e confraternização das famílias e convidados especiais do tuxaua que ao coordenar o trabalho, apoia a iniciativa de todos. Este procura manter a tradição, desenvolvendo esta e outras atividades como forma de incentivar às crianças e mostrar o significado do saber fazer, fazendo, a partir dessas atividades que ressignificam a cultura indígena na cidade. Os pais investem na formação das crianças repassando conhecimentos herdados como uso de ervas curativas e o valor da benzedura e atividades desenvolvidos em harmonia com a natureza, mesmo sofrendo influência da cultura urbana com suas transformações exacerbadas pelos alvites do século XXI.

### **1.4.3.2 Paullinia Cupana ou Guaraná (Waraná): os filhos do guaraná**

A autoimagem dos Sateré-Mawé como filhos do guaraná está descrita no plano ideológico do mito de origem. Inventores da cultura do guaraná, os Sateré-Mawé cultivaram a Paullinia Cupana, trepadeira silvestre da família das Sapindáceas, introduzindo o plantio e o beneficiamento entre eles. O guaraná - waraná<sup>31</sup> - é uma planta nativa da região das terras altas

---

<sup>31</sup> A palavra guaraná de origem indígena, deriva da palavra tupi *wara'ná*. Em sateré-mawé ela recebe o nome warana.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

da bacia hidrográfica do rio Maués-Açu, que coincide precisamente com o território tradicional sateré-mawé. Sendo o produto básico da economia sateré-mawé da região Andirá-Marau, é possível que a vocação para o comércio demonstrada pelos Sateré-Mawé se explique pela importância do guaraná na sua organização socioeconômica (Lorenz, 1992). O guaraná expressa relações de poder, cria mitos e alegorias próprias da cultura do povo Sateré-Mawé. No imaginário das famílias esses saberes são fundamentais e devem ser transmitidos às crianças na primeira educação. É fonte mítica no preparo e consumo do çapó (guaraná ralado com água e bebido em cuia) segue uma série de práticas de sessão ritual. A natureza do ritual de consumo do guaraná é, porém, diversa de rituais formais, como na Festa da Tucandeira (*waymat*) ou na leitura do Porantim (Figueroa, 2016). Segundo Alba Figueroa:

A auto representação dos Sateré-Mawé como ‘filhos do guaraná’ e a ‘lenda do guaraná’ têm sido bastante difundidas no Brasil ao longo do tempo, em obras e materiais dos mais diversos gêneros, em textos acadêmicos, teses, dissertações etnográficas, relatórios historiográficos e crônicas de viajantes e naturalistas, assim como em materiais de larga circulação (Figueroa, 2016: 56).

No plano ideológico do mito, a abordagem simbólica atenta para a referência do guaraná no sehaypór’i, (livro dos mitos sateré-mawé) relatado oralmente pelos antigos. As lendas e fábulas são descritas através do olhar de Yaguarê Yamã. Reza a lenda “que o primeiro humano mawé é originário do Povo do Guaraná e se chamava Anhyã-Muasawé, que significa homem verdadeiro” (Yamã, 2007: 60). Este para os Sateré-Mawé é considerado o único ser sobrevivente do paraíso de Tupana, por essa razão representa o símbolo de força da identidade do grupo.

Conta a lenda que um casal de índios pertencente a tribo Maués, desejava muito ter filhos. Um dia eles pediram a Tupana para dar a eles uma criança. Tupana, o espírito do bem, sabendo que o casal era cheio de bondade, lhes atendeu o desejo trazendo a eles um lindo menino. O menino cresceu bonito e generoso. No entanto, o espírito do mal, Yurupary, o deus da escuridão, decidiu sem razão ceifar aquela vida. Um dia, o menino foi coletar frutos na floresta e Yurupary se aproveitou da ocasião para lançar sua vingança por não poder gerar filhos, levando o menino a morte por envenenamento, pois havia se transformado em uma serpente. A notícia se espalhou rapidamente. Neste momento, trovões ecoaram e fortes relâmpagos caíram pela aldeia. A mãe, que chorava em desespero, entendeu que os trovões eram uma mensagem de Tupana, dizendo que ela deveria plantar os olhos da criança. As

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

lágrimas desoladas da mãe fizeram nascer da terra os frutos do guaraná: do olho esquerdo, nasceu o guaraná-falso, ou guaranarana; do olho direito, nasceu o guaraná-verdadeiro (Figura C). Depois de um tempo, da cova onde o menino fora enterrado, começaram a sair os animais. No final saiu um menino, o primeiro índio da tribo dos Maué, que assim se consideram, “os filhos do guaraná”.

**Figura C** – Fruto do granará, *Pullinia Cupana*



Fonte: Royalty free, dreamstime.com, 2017

### **1.4.3.3 Porantim: elemento catalisar da cosmologia sateré-mawé**

Os Sateré-Mawé possuem uma rica cultura material, o teçume é sua maior expressão, seguindo do remo porantim, a luva e a formiga tucandeira, elementos que compõem o ritual de passagem e ritual de cura. Afirma Yamã (2014) que o remo é a peça mais importante da cultura material do povo Sateré-Mawé, constitui-se como elemento estimulante da cosmologia. É uma peça de madeira com aproximadamente 1,50m de altura, com desenhos geométricos gravados em baixo relevo recobertos com tinta branca que penetra nas ranhuras que formam as figuras, o efeito esbranquiçado resulta do uso da tabatinga<sup>32</sup>. O “barreiro fonte da argila”, fica sempre localizado nas margens das lagoas” (Corá, 2015: 22). Sua forma lembra a de uma clava de guerra ou de um remo.

Segundo Nunes Pereira (1942) o Porantim é um remo sagrado confeccionado em forma de clava (*boaháp*) que possui poderes mágicos. Nele estão gravados símbolos geométricos, uma espécie de pré-inscrição das narrativas dos mitos descritos em cada face da peça. De um lado está retratado o mito de origem baseado na história do guaraná e no surgimento dos clãs, do

---

<sup>32</sup> Argila sedimentar retirada do leito dos rios da região Norte brasileira.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

outro lado o mito da guerra ou história das guerras de tempos imemoriais. Utilizado como legislador social pelos Sateré-Mawé o remo assume papel constitucional e espiritual e em condições especiais atua com poder amaldiçoador.

O remo “[...] posiciona-se para a sociedade que o talhou como instituição máxima, aglutinando as esferas política, jurídica, mágico-religiosa e mítica” (Lorenz, 1992: 15). Como objeto da cultura imaterial, o porantim tem ingerência sobre as práticas xamânicas por ser elemento que permeia as ações místicas do imaginário coletividade dos Sateré-Mawé, sobretudo em atividades voltadas à cura e libertação de espíritos atormentadores (Imagem D). Rodrigues (1985) afirma que a prática xamânica para os Sateré-Mawé tem se tornado imprescindível no tratamento de doenças.

**Figura D** – Remo Porantim ou remo sagrado do povo Sateré-Mawé



**Fonte:** pib.socioambiental.org, 2014.

### **1.4.3.4 Ritual de iniciação: passagem entre infância e fase adulta do curumim**

Durante os dezoito meses que estive em campo, notei a importância que o Ritual da Tucandeira<sup>33</sup> tem para o povo Sateré-Mawé que optaram por morar em comunidades estabelecidas na cidade. Esta cerimônia tem grande significado pois sua prática fortalece a identidade cultural individual e coletiva. Esta é uma das manifestações mais conhecidas da cultura sateré-mawé e que está incorporada na vida social dos mesmos. As tucandeira são formigas grandes, que possuem na calda um ferrão que injeta ácido fórmico na presa. A ferroada é dolorosa e causa inchaço no local atingido (Uggé, 1991). As formigam fazem parte do acervo

---

<sup>33</sup> Watyama – nome tucandeira legítimo. Espécie de formiga, utilizada para Watyama hatypoity'i. Ver dicionário Sateré-mawé. pg., 93. A watyama hun'i, tucandeira preta.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

mítico do ritual.

Em 2012, enquanto observávamos os preparativos, nos momentos que antecedem o evento, alguns jovens discutiam sobre o número de ferroadas que seriam capazes de suportar, quantos rituais ainda têm que se submeter para completar as vinte sessões e se tornarem guerreiros, comentam sobre as performances no decorrer dos rituais, sobre quem permaneceu mais tempo com as mãos na luva em determinada ocasião, etc. Lembram daqueles que permaneceram firmes e serenos ao receber as ferroadas, das histórias de muitos que se escondem, correm e choram antes e depois de usarem as luvas, são momentos que rendem muitas brincadeiras e zombarias.

Todavia, o contato com novas culturas tem modificado as rotinas e as tradições dos povos indígenas. O ritual de passagem ganhou novas configurações relacionadas aos trajes e ao uso de instrumentos, adaptado à realidade vivida, embora os aspectos da vida cotidiana descrevam a relação homem/natureza e os princípios que ordenam o universo cosmológico dos Sateré-Mawé em seus aspectos materiais e imateriais. O ritual acontece geralmente no Dia do índio e ocasionalmente quando há celebração motivada por alguma situação que requer a apresentação do grupo, neste caso são os rituais de boas-vindas, visto que a preparação do ritual de passagem exige etapas a serem vencidas. O contato com a vida urbana tem desestimulado os jovens à prática do ritual e outros saberes milenares descritos no corpo do texto e esta situação tem sido recorrente em diversas aldeias urbanas. Em novembro de 2016 estive com um grupo de estudantes de licenciatura da UEA, na aldeia Sahú-Apé do povo Sateré-Mawé, para acompanhar o ritual de passagem a convite da tuxaua dona Baku. Ao chegar no local deparamos com um cenário de destruição, o barracão de cerimônia ruiu devido à força do evento e o excesso de chuva ocorrido nos últimos dias, criou poças de água nos espaços de convivência, o que tornou inviável a realização do evento. A tuxaua explicou a situação e nos despediu com o compromisso de reorganizar a programação.

Outro incidente que fragilizou e alterou a vida das famílias, ocorreu na sede da Aldeia Beija-flor, um incêndio na sexta-feira, 18 de agosto de 2016, destruiu a maloca onde funcionava o Centro Cultural, local usado pelas famílias étnicas como espaço de eventos, cerimônias e festas. Em reportagem ao Portal Amazônia<sup>34</sup>, o filho do Tuxaua, Ramón Andrade falou sobre o incêndio que destruiu o Centro Cultural. O indígena, da etnia sateré-mawé explicou que a

---

<sup>34</sup> <https://www.acritica.com/channels/governo/news/aldeia-beija-flor-no-amazonas-e-exemplo-de-comunidade-interetnica>

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

construção da maloca contou com apoio da AMAZONASTUR<sup>35</sup> e doações de terceiros e que foi uma perda sem tamanho, o local tinha pouco mais de um ano e em pouco tempo foi destruída pelo fogo.

Ao conversar com Fausto Morya sobre o ocorrido, o mesmo afirmou que o local foi preparado para apresentação de rituais, para mostrar a diversidade de culturas que compõem o espaço, exposição e venda do artesanato e de outros elementos da cultura indígena. Nossa meta era mostrar aos visitantes e convidados parte da cultura da “comunidade” como as cerimônias, os rituais e o dia a dia das famílias, disse o líder ao falar comigo pelo telefone. Disse o líder:

“Nós não vamos esmorecer, vamos lutar para construir um novo espaço, igual ou maior, estamos dependendo da ajuda dos parceiros, mas a vida dos povos indígenas é sempre de superação. (Imagem E)

**Figura E** – Maloca ou Centro Cultural, antes e depois do incêndio



**Fonte:** Periódico A Crítica, 2016

Para o líder, levará um tempo e demandará um grande esforço para reconstruírem o Centro Cultural, entretanto não desistirão, pois esta é uma das metas da Associação Etno-Ambiental para a promoção da cultura e da renda familiar. Esses fatos que surgem

<sup>35</sup> Empresa Estadual de Turismo do Amazonas.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

inesperadamente, mudam a rotina da aldeia e desestabilizam as famílias que não se sentem em condições de reorganizar os eventos previstos, como o ritual de passagem com os meninos (Kurum)<sup>36</sup> que se preparam durante sete dias para cumprir a cerimônia. Esta situação mereceu explicação de Fausto Morya à um grupo de estudantes que visitou a “comunidade” em 2012:

“O ritual representa o primeiro passo para o menino ser um guerreiro, um líder e um bom marido, ele vai lutar contra a dor para ser um tuxaua..., é só provar que pode suportar a dor sem chorar nem gemer..., mas ninguém obriga né..., como o clã sateré é guerreiro, todos os meninos têm interesse de passar pelo ritual que pode ser até vinte vezes...”.

Explicou-nos o líder que existe um cerimonial ou conjunto de atividades relacionado ao preparo das luvas que se refere ao Gavião Real e a mulher como parte da luva que recebe as formigas tucandeira (Alvarez, 2004). A formiga representa à mulher e a luva à cultura que é repassada aos futuros guerreiros sateré-mawé. Para submeter-se ao ritual o menino precisa completar vinte vezes o ciclo, iniciando, opcionalmente aos doze anos. Quem decide o momento é o próprio menino, que foi instruído sobre a importância de participar do ritual após o consentimento dos pais, parentes e líderes da aldeia. (Figura F)

**Figura F** – Luva utilizada no Ritual da Tucandeira



**Fonte:** Ramos, 2017.

O neófito passa por uma rigorosa preparação baseada no tipo de alimentação e abstinência de sexo, não ingere água pois assim suporta melhor as ferroadas. O ritual tem início com sucessivos cantos e danças executados por jovens escolhidos para este fim. Mesmo nos

---

<sup>36</sup> Kurum, n.: menino. Dicionário Sateré-mawé, pg., 68.

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

dolorosos instantes em que as formigas perfuram os dedos, unhas, vasos e punhos do neófito as danças não cessam (Uggé, 1991). Um dia antes do ritual um grupo de indígenas embrenha-se na mata à procura das formigas que serão depositadas com uma vareta em um recipiente específico chamado *tum-tum*. (Imagem G). Horas antes do ritual, as mulheres prepararam uma mistura à base de água e folhas de caju maceradas e depositam as formigas, o que lhes causa torpor e dormência.

**Figura G** – Tum-tum ou instrumento utilizado para armazenar formigas



Fonte: Ramos, 2016.

As formigas são depositadas nas luvas, *Saaripé*, feitas de uma fibra vegetal, *Warumá*, ainda desfalecidas. A trama da luva é feita assim que a data do ritual é marcada. Na parte superior da luva, ficam presas algumas penas de gavião e a luva fica pendurada em um mastro localizado no centro do barracão. Decorridas duas a três horas, as formigas despertam e mostram-se bastante inquietas, pelo fato de estarem presas. Em seguida, começa o ritual. O menino caminha para o centro da maloca com a cabeça coberta, mãos e braços enegrecidos pela aplicação do sumo de jenipapo e o corpo estampado com riscos avermelhados devido a raspagem da pele com dentes de paca. O condutor do ritual autoriza a execução da música produzida por um instrumento feito de bambu perfurado, cujo som se assemelha aos sons da mata e o ritual começa com cantos e danças específicas para o fortalecimento do menino

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

guerreiro (Uggé, 1991). Ao encerrar o tuxaua fala da coragem e da resistência do menino ao suportar as dores sabendo que a cultura sateré-mawé fortalece a identidade individual e coletiva da aldeia.

### **1.5 Território e territorialidade do povo Sateré-Mawé da Comunidade Indígena Beija-flor I**

A formação da identidade cultural de um povo está relacionada ao território em que se vive. Assim, para definir território é necessário compreender o significado de Terra Indígena e conhecer o “processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado” (Gallois, 2004). Há “um diálogo construtivo, um entendimento dos limites da legislação e ao mesmo tempo uma capacidade exemplar de não abdicar das convicções sobre o território. Esse processo confirma o que mostra a história” (Viegas, 2007: 764) dos Tupinambá sobre a apropriação de seu território. O território indígena compreende as relações de apropriação do espaço e este possui dimensões política, cultural, simbólica e cosmológica do povo que nele habita. Na perspectiva do Estado, a concepção do território indígena passa a ser eminentemente uma questão jurídica, as discussões ficam centradas no direito de posse, ocupação e ‘pertencimento’. Os códigos utilizados na construção da ideia de território recaem sobre territorialidade baseados e definidos pelo Estado estabelecendo, por um lado, o território como elemento estatal, isto é, considerando que o Estado é formado por uma combinação de povos, onde o território é um dos seus elementos constitutivos e, por outro, como função do Estado, que se outorga o direito de definir, guardar e defender territórios.

Para a antropóloga Susana Viegas a definição de território está associada as experiências vividas com o povo Tupinambá, do Estado da Bahia, desde 1997 onde investiga identidade e território, pessoa, parentesco e gênero, experiência vivida e suas historicidades, há mais de dez anos. A pesquisadora alerta que o “uso de lugares como referentes simbólicos de territorialidade, [...] os sentidos de pertença que enquadram a ocupação tradicional, emergem como instâncias discursivas, sendo antes parte de uma complexa e dinâmica teia de pertenças territoriais” (Viegas, 2015: 70-71).

Haesbaert refere em “O mito da desterritorialização” (2004) que as dinâmicas territoriais e o território enquanto espaço apropriado em termos imateriais, produzem o conceito de identidade, subjetividade e simbolismo. O mesmo afirma que o território está ligado aos

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

aspectos teóricos e empíricos de uma análise sócio espacial, pois diz respeito às relações sociais e ao espaço, observados simultaneamente. Nesse caso, o território adquire conotação de territorialidade ao assumir a estrutura de pertencimento - uso e vivência em um recorte espacial.

Trabalhamos a conceituação das categorias - território, territorialização e territorialidade - com intuito de analisar as dinâmicas que recriam o território a partir de valores identitários reconstruídos na cidade. João Pacheco de Oliveira (1998: 54) declara “que a noção de território não é de maneira alguma nova na antropologia, sendo utilizada por Morgan (1973) como critério para distinguir as formas de governo (*societas* e *civitas*), baseadas, respectivamente, nos grupos de parentesco [...]”. Durante o processo de expropriação de suas terras os Sateré-Mawé resistiram aos massacres e confrontos, entretanto enfermidades os obrigou a deixar o território de origem e peregrinar por diversas aldeias, posteriormente regressaram à área Andirá-Marau onde permanecem até hoje. O retorno estaria mediado pelo sentimento de pertencimento e de permanência, simulando “a recuperação mais primária da memória, mas também às imagens mais expressivas da *autoctonia*” (*Ibidem*: 65). Seria, para os Sateré-Mawé, a memória imagética do território etnicamente reconfigurado na existência da Terra Indígena Beija-flor, assumindo o papel de espaço privilegiado onde os conflitos estruturam a história. A imagem reproduz o patrimônio cultural e o valor documental e histórico registrado na memória.

Há de se destacar que a história do surgimento de uma terra, aldeia ou “sociedade indígena não é apenas um ato de outorga de território, de etnificação administrativa, submissões, mandatos políticos e imposições culturais, é também de comunhão de sentidos e valores” (Oliveira, 1998: 66). Dos processos de territorialização com características bem marcadas destaque “um verificado na segunda metade do século XVII e nas primeiras décadas do XVIII, associados às missões religiosas e outro ocorrido no século XX articulado com a agência indigenista oficial” (*Ibidem*: 56). De tal forma, o “processo de territorialização operou como um mecanismo antiassimilacionista [...] criando condições supostamente ‘naturais’ e adequadas de afirmação de uma cultura diferenciadora, instaurando a população tutelada como um objeto demarcado cultural e territorialmente (*Ibidem*: 59). São processos que consideramos centralizadores e hierarquizados pelas políticas de Estado sobre “... as comunidades étnicas distintas, dispostas num espaço apropriado sob a forma de território, realidade cuja pré-definição diante de outras comunidades políticas é relativa e instável” (Lima, 2015: 431). O Estado sedentarizou as populações, porém o que “está em jogo não é a capacidade de os povos

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

indígenas imporem e fazerem reconhecer um território próprio, articulado a uma identidade etnicamente distintiva e as tradições em permanente mudança em face da interação com outras populações e com os poderes de Estado” (Lima, 2015: 432).

O exercício da tutela, no plano de *uma cidadania plena*, impregnou o dia a dia das aldeias, agraciando os líderes com bens materiais. Temos o exemplo da Aldeia Beija-Flor que recebeu dotação de transportes automotivos, via Governo Federal, entretanto, esses bens, na maioria das vezes se deterioram pela falta de manutenção, incapacidade de uso e falta de orçamento para provimento de combustível. Ressaltamos o caso da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, onde estivemos em outubro de 2015. A área, após conflitos, foi transformada em depósito de maquinário e equipamentos de beneficiamento de grãos, pelo desuso por parte dos produtores de grãos que deixaram a área por determinação judicial pela falta de conhecimento de operação do maquinário. O agronegócio da região foi entregue a população indígena, sem que esta tivesse capacidade de gerir o trabalho, antes promissor naquela área. Santilli (2010: 39) afirma que, com “possível consentimento e eventual colaboração dos índios diante da ocupação dos campos adjacentes às aldeias, [...] os posseiros lhes ofereciam bens industrializados, especialmente tecidos, ferramentas, utensílios de pesca, aguardente, sal, açúcar, além de carne e leite.

Essas intervenções resultam na necessidade de readaptações do território. Quando houve arbitrariamente, por determinação do Prefeito Luiz Adail Paz (1998-2004) o loteamento da área que as famílias indígenas ocupavam há mais de sete anos e que em 2008 recuperaram com aval do Prefeito Fúlvio da Silva Pinto (2005-2008), através da Lei Orgânica Municipal nº. 302, quando a área foi liberada em favor das famílias indígenas. A defesa foi baseada em um documento elaborado pelos próprios indígenas e pelo reconhecimento do pertencimento da terra como local de vivência e manutenção das famílias. Outro requisito favorável foi a intervenção da esfera política que associou de “forma prescritiva e insofismável, um conjunto de indivíduos e grupos à limites geográficos bem determinados” (*Ibidem*). Fundamentalmente, a luta pelo reconhecimento do *status* jurídico das famílias passa por momentos de adaptação, em especial pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, eixo maior de tensão e violência. Nesta fase de ocupação e uso do território, Oliveira (1998: 71) descreve “a diferença entre *territorialização* (um processo social deflagrado pela instância política) e *territorialidade*” (um estado ou qualidade inerente a cada cultura). Entretanto, Viegas (2016) destaca três momentos que marcam o direito de ocupar e viver em um território:

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Primeiro implica o reconhecimento de que existe um modo culturalmente diferenciado de ligação com a terra (o multiculturalismo); segundo, ele implica que esse modo diferenciado viabilize uma sinergia de valores para com os direitos humanos - nomeadamente a preservação do ambiente e a sustentabilidade; em terceiro lugar, ele concretiza na territorialidade a autodeterminação (Viegas, 2016: 285).

Compreender o significado do território sob o olhar dos Sateré-Mawé, povo que passou por sucessivos deslocamentos e conseqüentemente lutou pela posse como um ato simultâneo de dominar e cuidar da terra, ganhou particular destaque nesta subseção. Atente-se nas opiniões dos indígenas, registradas em 2012, na Terra Indígena Beija-flor sobre a concepção de território:

“[...] o território é quando existe parentes num local em contato com a natureza..., onde plantam, tem roça, criam animais, formam famílias e tem uma cultura..., é também o local onde podemos discutir as políticas da terra..., onde conservamos a língua que é outra coisa que marca o território...” (Tuxaua).

“O território é essa terra, onde nós moramo e trabalhamos para sobreviver... antes nosso território ia até o rio, não tinha fim... era até onde os olhos alcançava” (Pajé).

“[...] ah, é o lugar onde nós brinca, corre e também onde fica os animais, as casa, as planta e muitas coisas” (menino de nove anos).

“Agora essa área é uma Terra Indígena, porque nós lutamos pra conseguir com a ajuda dos pesquisadores para criar a cartografia” (Sérgio).

Assinala Viegas (2007: 160) que independente da etnia, “O território [...] reproduz um conjunto multifacetado de uso dos recursos naturais que é intrínseco à sua forma de habitação [...]”. A própria realidade possui seu status ontológico questionado e multifacetado, sem totalidade ou modelo.

Para entendermos o vínculo entre cultura e sociedade é importante considerar a diversidade como aspecto fundamental que compõe às relações humanas, visto que o preconceito e a discriminação são agravantes que impedem que tais relações sejam respeitadas por todos os segmentos sociais. “[...] no estudo de uma sociedade particular não faria sentido considerar de maneira isolada cada uma das formas culturais diversas nela existentes [...]” (Santos 2006: 19). Portanto, ao investigar sistematicamente uma dada comunidade é preciso levar em conta as manifestações da cultura inseridas nesta, como os aspectos linguísticos,

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

religiosos ou étnicos, por exemplo. Assim, tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto de cultura no interior de uma sociedade, do ponto de vista da diversidade cultural, não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto da história de cada sociedade, das relações entre elas (Weigel, 2000) e com o seu território. Para os indígenas da “comunidade” esta relação depende do líder como cuidador das pessoas e das coisas, gestor e responsável pelo território, conforme relatos em 2010:

“O líder é aquele que cuida do lugar onde vivem os parentes..., é ele que compara o que é melhor para todos, cuida dos direitos de uso do território porque é o lugar aonde aprendemos uns com os outros, indígenas e não indígenas”, Pedro.

“Ele trabalha coletivamente e procura cumprir aquilo que os outros líderes apresentam nas reuniões e leva aos órgãos públicos para conseguir resolver. Agora ele quer terminar a construção das casas que já dura dois meses”, Terezinha.

“O líder é responsável para manter a paz na aldeia e resolver os conflitos internos, porque são muitos” Sérgio Andrade.

O papel do líder é ser generoso e em certas aldeias indígenas podemos reconhecer o chefe pelo fato de ele possuir menos que os outros, é ele quem usa as vestes mais miseráveis e age politicamente em prol das demandas do território (Clastres 1979). “A generosidade desempenha um papel fundamental na determinação do grau de popularidade [do] chefe. [...]. Avareza e poder não são compatíveis, para ser chefe é preciso ser generoso (Clastres, 1979: 29).

A noção de território também nos remete a ideia de territorialidade quando se organiza a partir de relações sociais, culturais, políticas e econômicas nos termos de produção dos seus ocupantes. Dessa forma, o território deixa de ser de dominação ou apropriação externa e segue um longo e contínuo processo do ser e fazer, *concreto* e *funcional* de ressignificação de culturas. Seria o território, segundo Gallois (2004) uma base sólida territorializada. Nele as “relações são estabelecidas, criando limites e canais de comunicação, proximidades e distâncias, interdições, fronteiras seletivamente permeáveis conforme a lógica territorial do grupo que territorializa uma dada porção de espaço” (Gallois, 2004: 41).

Nos debruçamos sobre as relações de apropriação observadas junto às crianças saterémawé e os adultos com quem mantínhamos um diálogo constante, os quais resumem a estrutura central do território em suas dimensões política, cultural e simbólica, assim como a cosmologia,

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

a língua e as crenças de seus moradores. A posição de Isabel ao enfrentar os invasores que intentavam ocupar a área ocupada pelas famílias indígenas, descreve o sentimento de apropriação do espaço, mesmo diante das mínimas condições de defesa diante do agressor. Gallois (2004) comenta que a distância simbólica que separa o invasor do invadido, ecoa como base estrutural de uma política social que por *muito tempo* atuou na formação do território. O diálogo agressivo visto como abismo nesta situação, certamente intransponíveis *a priori*, reverteu-se em territorialidade do espaço. Na opinião dos líderes indígenas, o território existe porque existem pessoas que acreditaram na luta e hoje estabelecidos, vivem um relacionamento multicultural e fazem uso do território para muda-lo de acordo com a cultura de cada pessoa, da criança aos mais velhos. Sobre a situação, disse Sérgio Sampaio em 2012:

“Antes era só uma área hoje é a Terra Indígena de um território que precisa antes de mais nada pertencer ao nosso povo, como nós que somos várias etnias mas vivemos no mesmo lugar, e os nossos valores estão ligados ao espaço de moradia que une nós a natureza, pois o território, nós entendemos que é uma extensão entre nós e a natureza como o rio, as plantas, os animais, etc.”.

O processo histórico da “comunidade” está sendo construído no imaginário e expresso nas palavras das crianças que cotidianamente lidam com as mais diversas culturas. Saímos daquele lugar com a sensação de dever cumprido, contudo destacamos que fomos surpreendidas pela liderança após três semanas que havíamos encerrado os trabalhos de campo, com um convite de que haveria uma grande comemoração, sábado 25 de agosto de 2012 com a presença de todos os moradores da Aldeia Beija-flor e amigos para celebração do desfecho da batalha judicial. No dia marcado desembarquei na Comunidade Indígena Beija-flor I na companhia de Afonso Ribeiro - cônjuge - por volta das 10 horas e nos reunidos com as famílias indígenas. O dia foi intenso, com momentos memoráveis, houve dança, música, hino nacional cantado na língua tukano, ritual de boas-vindas, distribuição de çapó e outras bebidas, além da algazarra das crianças a correr no quintal durante a programação. Nos momentos que antecederam as falas, refleti sobre os treze anos de lutas, perdas e conquistas que antecederam aquele dia histórico, após a sentença do juiz Dimmis da Costa Braga<sup>37</sup>, titular da 7ª Vara Federal

---

<sup>37</sup> Ver matéria do jornal A Crítica (AM) - <http://acritica.uol.com.br/> - 22/08/2012.

### **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Ambiental e Agrária da Comarca de Manaus, com parecer da FUNAI expedido em 10 de agosto de 2012, publicada segunda-feira (20) no Diário da Justiça Federal da 1ª Região, dando ganho de causa às famílias indígenas.

Naquele momento, ao ouvir o discurso de Fausto Morya sobre o documento de posse e homologação da área como *única* Terra Indígena regularizada nas cercanias de Manaus, senti uma espécie de vaidade, fazer parte dessa história. A Comunidade Indígena Beija-flor I tem uma história de luta firmada no direito constitucional que garante aos povos indígenas viverem suas culturas, cresças e línguas em harmonia com a natureza. “Depois de treze anos de luta, finalmente terminou, por isso vamos comemorar da nossa forma, com o ritual, o çapó e depois se confraternizar” nos disse Fausto Morya lembrando os episódios de lutas.

**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

## **2 – Educação escolar e práticas educativas: ser criança sateré-mawé e se reconhecer no território vivido**

As crianças sateré-mawé, como outras crianças, são sujeitos históricos e culturalmente situados, seres de múltiplas possibilidades de aprendizagem. Cedo se apropriam da cultura a partir das relações que estabelecem com a mãe e com o espaço de convivência. São ativas e capazes de desenvolver múltiplas inteligências com habilidade mental de raciocinar, planejar, resolver problemas inerentes a idade, ter ideias, bem como aprender e compreender diferentes linguagens, o que chamaríamos de habilidade cognitiva. Philippe Áriés (1962) vê a criança de modo integral, isto é, respeitando as suas especificidades emocionais, físicas, psíquicas e cognitivas. Os estudos de Áriés sobre habilidade mental de crianças ganham relevância a partir de 1994 influenciados pela etnografia que “... inaugura em definitivo um espaço de investigação científica, legitimando-a como de vital importância para as crianças e para a reflexão [...] que se faz no seio das ciências sociais e da educação (Silva, Nunes; Macedo, 2002: 15). Portanto ouvir o que é ser criança em uma terra indígena e reconhecer suas habilidades na reorganização de seu território, requereu um fecundo debruçar sobre suas falas:

“Criança é como nós que aprende com o pai e com a mãe a cuidar daqui ..., e também porque eu moro com a minha família né...” (EM1).

“..., é porque criança não sabe fazer muita coisa, ainda vai aprender aqui..., sobre caça, pesca, sobre ritual e na escola, porque são as coisas da educação que vamos aprender...” (EM2).

“Na cultura sateré-mawé, ser criança é aprender com os adultos..., o menino sabe que um dia vai passar pelo ritual e se tornar adulto e a menina deixa de ser criança quando decide construir a sua família...” (EM4).

“É porque quando vivemos com os nosso pais somos orientadas a estudar e mais tarde casar e é isso que diferencia a criança do adulto...” (EF1).

“A criança é uma pessoa que ainda não tem muitas responsabilidades, mais sabe o que é certo e errado né...” (EF2).

“... as crianças são pessoas que gostam de brincar e correr com os animais e de tomar banho e de aprender com as outras pessoas... a criança gosta de inventar as coisas...” (EF3).

Sobre ser criança no território, ouvimos que o território é um lugar festivo, espaço de relacionamento e de algazarra onde idealizam brincadeiras e realizam suas aprendizagens. Esse

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

território não é apenas um conjunto de sistemas naturais e sistemas técnicos superpostos, mas um lugar útil e utilizado por todos. Piorski (2016) chama de *território-chão* onde estão os brinquedos de chão que representam a identidade de seus ocupantes e as trocas no exercício da vida. É nesse território que a criança organiza a “memória que, por pouco, não se perdeu no torvelinho das mesmices adultas” (p: 15). Piorski em sua simplicidade nos guia pelos labirintos das crianças e nos leva a dialogar com o galho, a pedra, o barro, a chuva, o animal, o vento, o cosmo. Existe na memória um universo fantástico que nutre a “imaginação e constrói a psique da criança, e, se não for estimulada na primeira infância, pode atrofiar e causar danos como adultização precoce. A imaginação é a verdade da criança que precisamos alcançar para compreender o mundo” (Piorski, 2016:17). A imaginação das crianças ultrapassa a linguagem cartesiana pelo fato de não existir conflito entre elas naquilo que fazem e liberdade para ouvir o que dizem os adultos e aprender com eles. Sobre a questão ouvimos opiniões de crianças e adultos:

“Nós respeitamos as culturas dos parentes, todos têm liberdade de expressar o que pensam sem discriminação, o que não acontece lá forma...” (EF4).

“A unidade é a nossa identidade, porque todos da aldeia lutam por uma só causa, porque no início tinha divergência, mas agora tudo é de todos..., é assim que as crianças aprende a solidariedade e a partilha. Nós temos indígena casado com não indígena, mas todos são parente e tem o mesmo direito” (Fausto Morya).

“..., as crianças aprendem nossa cultura e aprende a respeitar os mais velhos porque nós também respeitamos..., Nossa forma de vida é um pouco diferente porque nós fazemos muitas outras coisa que o branco não faz..., nós não somos diferente nossa cultura que é diferente, mas estamos aberto para aprender...” (Sérgio Sampaio).

Ao ver as casas que estão sendo construídos nos contentamos, pois significa que suas lutas estão sendo reconhecidas e através desses novos modelos podemos mostrar nossas identidades utilizando o grafismo e as pinturas que expressam nossas culturas. Cada família tem liberdade de expressar suas culturas, cada família tem seu gosto disse o líder. Quando observarmos a estrutura das casas mais antigas confirmamos que a maioria não tem tranca, outras embora tenham paredes não têm portas ou janelas, outras são revestidas de plástico ao invés de madeira. Nesse território, espaço comum, as famílias se protegem e dizem que a segurança vem da força da Terra e que os parentes só ajudam a reparar as coisas que têm por

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

lá. Para Piorski (2010), esse território é rico de possibilidades e caminhos que permitem à criança florescer encontrando, desde si, a larga extensão do mundo. O chão vivido pelas crianças, seja na escola ou na aldeia, produz um diálogo aberto e criativo através de práticas que fortalecem a capacidades física, motora, social, afetiva, cognitiva e linguística, e ratificam a noção de pertencer ao lugar.

Nas tardes quentes de setembro, protegidas pelas copas das árvores ou sob a grande maloca, observávamos os meninos enquanto brincavam no chão de terra ou corriam em círculos atrás dos animais e se autodenominavam valentões. Isso ocorreu porque perguntei quem melhor representa o território e os meninos responderam que são os fortes, porque conseguem cuidar de tudo e porque sabem mais, assim como o pajé que sabe muito. Dizem as crianças:

“Meu pai é o tuxaua, ele é o líder e é muito forte pra tomar conta de nós, e a minha mãe é a Carmem, ela também é forte porque já lutou pela nossa terra” (EM1).

“... o pajé porque é também o líder..., porque ele sabe muita coisa que ele aprendeu na aldeia e até nos ensina ...” (EM2).

“... somos fortes porque as lutas e desafios que enfrentamos para chegar até aqui, para ser o que somos hoje, uma Terra Indígena... dependeu dos líderes e de todos nós que moramos aqui...” (EM4).

Permaneço com as crianças observando gestos, movimentos e falas pertinentes ao território, enquanto espaço vivido e ocupado por valores culturais, eminentemente do povo Sateré-Mawé. Já escurecia quando observo que outras crianças se juntam a nós, então, ampliamos a conversa sobre liderança e organização do lugar. Fausto Morya é o Tuxaua (tu'isa) da Aldeia Beija-flor e Cacique (tuissa ou tu'isã) da Comunidade Indígena Beija-flor I, como já referi anteriormente. A estrutura do lugar está sob a autoridade do Tuxaua, chefe da família extensa onde estão agregadas várias gerações e cujas relações se organizam por categorias, não apenas através de laços de parentesco. A transmissão do clã ocorre fundamentalmente pela linha sucessória masculina, porquanto os Sateré-Mawé são patrilineares. O líder atua na organização e infraestrutura do lugar a partir de ações que expressam a hierarquia através da distribuição de áreas por laços de parentesco. Esses laços são ampliados como argumentos que fundamentam a política e a ordem social na aldeia.

Segundo Alvarez, (2009), essa hierarquia dá destaque as relações políticas no interior do grupo. O tuxaua é pensado como irmão mais velho, o que está na linha de frente, o que dá

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

suporte ao grupo. Nesse espaço encontramos em primeiro plano a grande maloca, simbolizando lugar de acolhimento e das relações sociopolíticas, seguida da residência do líder e da família extensa. Alvarez interpreta a distribuição parental nestes diversos ambientes como uma estratégia de diversificação que permite às famílias uma ocupação diferenciada do território. A presença de membros de um grupo que ocupam determinados ambientes potencializam a capacidade de obtenção de recursos e/ou de acesso a estes.

A Comunidade Indígena Beija-flor I vive novas territorialidades procurando se adaptar, sem perder de vista a sua própria cultura que está sendo trabalhada na medida do possível, argumenta o tuxaua ou tu'isa. Este investe nas relações sociais de seu povo (mĩt'in), organizando atividades que incorporam trabalho e lazer, estimulando a prática do puxirum, espécie de *mutirão*. Segundo Bernal (2009: 89), puxirum “trata-se de uma espécie de institucionalização dos trabalhos coletivos organizados na ocasião de diversas tarefas agrícolas ou da construção de casas, em particular dos tetos”. O puxirum representa momento de aprendizado e incentivo às crianças na prática do fazer coletivo. No decorrer do dia as famílias interrompem os trabalhos e compartilham o alimento em volta da mesa onde confraternizam; em seguida homens/mulheres (ihaiñnia/ haryporia) retomam suas atividades após um breve momento de ócio à sombra das árvores enquanto as crianças (hirokat), ora observam os trabalhos dos adultos ora brincam próximas a eles.

Tudo acontece sob o olhar e a mediação do tu'isa, da convocação à provisão do alimento (caça, peixe, farinha e a bebida çapó) que irá compor as doações, normalmente frutas da época colhidas para este fim. Para Goldman (2006) a prática faz parte do universo místico observado pelo pesquisador que acompanha do preparo ao consumo do alimento. Portanto, refletir sobre a materialização da identidade cultural de um território indígena pluriétnico, implica noções de identidade e alteridade, isso porque, o valor da cultura está na forma como a identidade se abre para o diálogo com a alteridade.

Na nossa vida de antigamente a gente tinha o nosso jeito de ensinar. Depois que os branco chegaram, nossa vida mudou muito. Agora a gente precisa fazer demarcação, a gente precisa aprender o português, a gente precisa saber usar o dinheiro, Agora nós precisamos entender o sistema de vida do branco. Por isso, nós precisamos de escola. Por isso, nós pedimos escola. (Indígena da etnia kuikuro) (CIMI, 1986:150).

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Sob o enfoque das políticas brasileiras, este capítulo aborda a influência das práticas educativas no cotidiano das crianças sateré-mawé moradoras de uma terra indígena urbana localizada na região metropolitana de Manaus. Faremos a revisão da história da educação dos povos indígenas e no decorrer do texto indicaremos o período jesuítico (1549-1759) com descrição do processo de assimilação da cultura dominante e o período republicano da colônia cafeeira (1800-1930), que culminou com a negação das identidades indígenas até ao presente.

As primeiras anotações descrevem o surgimento da educação dos povos indígenas a partir das missões religiosas que tinham como meta inseri-los à sociedade nacional. Para atender aos povos indígenas as missões religiosas criaram paralelamente “um modelo de escola pensada como instrumento de colonização e de negação de suas identidades que impedia os indígenas de construir uma educação para seus descendentes” (Silva, 1991: 12). A primeira fase da educação indígena teve início em 1546, quando os padres Jesuítas iniciaram os trabalhos de catequese, cujo objetivo principal era propalar o poder da Igreja Católica, defender e disseminar a fé entre os povos indígenas, atendendo aos interesses da Coroa Portuguesa quanto à unificação da língua e da cultura. Assim, os indígenas estariam sujeitos ao domínio do colonizador e se tornariam uma mão de obra barata. As primeiras experiências escolares com os povos indígenas ocorreram no contexto onde o poder político e econômico estavam associados ao domínio da igreja, ou seja, a escola mantinha um ensino missionário e civilizatório oposto as culturas de seus ancestrais

Dentre os diferentes modelos de escolarização introduzidos pelos Jesuítas nas comunidades indígenas, destacam-se os internatos criados dentro das aldeias e o bilinguismo de transição. Segundo Grupioni (2006: 44), “o internato formava um índio marginalizado, excluído das [...] culturas instaladas em terra brasílica, europeia e indígena, pois mesmo dominando valores europeus, esse indígena não era um branco e, ao ser *aculturado* não era mais reconhecido como nativo”. Nesse modelo praticava-se estrategicamente um bilinguismo de transição. Segundo D’Angelis (2001) o bilinguismo de transição aponta para a língua majoritária, onde a língua minoritária é usada apenas inicialmente para depois ser completamente substituída pela língua dominante. Evidentemente, existem políticas que propõem um bilinguismo de transição através do qual o falante é levado a substituir seu próprio idioma por outro, em um movimento orientado para o monolíngüístico. A escola jesuítica assumiu a educação escolar por duzentos e dez anos, entretanto não cita no material utilizado

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

nenhum estudo que mencione o caráter histórico dos povos indígenas até o século XVIII (Amoroso, 1998).

Estes fatos estão associados ao ensino de história, tal como tem sido definido até hoje como um conjunto de conhecimentos que não responde as reivindicações dos povos indígenas e sequer os representa diante da sociedade. Não é à toa que a obra civilizatória dos jesuítas está a ser tantas vezes lembrada, neste e em outros períodos da história do Brasil. Do ponto de vista missionário, a obra da catequese prescindia a escola, entretanto não havia acordo por parte dos indígenas, o que levou a extinção do ensino jesuítico em 3 de setembro de 1759, quando Marques de Pombal promulga a “Lei dada para a proscricção, desnaturalização e expulsão dos regulares da Companhia de Jesus, nestes reinos e seus domínios” (Souza, 2015: 92).

A história mostra os fatos como um dos motivos da expropriação territorial, cooptação de trabalhadores e formação das identidades indígenas no século XIX. Neste processo, a tendência principal era o assombreamento da história e da identidade indígena. Em meados do século XIX, período do Governo Imperial, ocorreu a implantação do ensino público oficial incentivada por acordos diplomáticos, que consideravam a implantação da missão católica essencial entre os índios, instalou-se no Brasil a Ordem Menor dos Franciscanos, ou capuchinhos.

Esse indigenismo, para João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (2006), próprio da política imperial, resultou na fragmentação e assimilação das populações indígenas. Aldear os indígenas foi “transformá-los em uma força de trabalho habilitada e espoliá-los de grandes extensões de terras. (...) buscava-se concentrar e sedentarizar os índios, torná-los produtivos, mão-de-obra de agentes do Estado, de missionários e colonos que os instruíam nos ofícios e os submetiam às leis” (2006: 64). Nesse período o Estado atuou na educação dos indígenas em parceria com missões franciscanas especializadas na grafia e alfabetização e os indígenas usufruíam de uma parca educação moral e religiosa.

Com a economia do café em alta, gerada pela produção do Vale do Paraíba<sup>38</sup> modificou-se o quadro político geral do Brasil em meados do século XIX. Além do café, as empresas cafeeiras dirigidas pelas elites paulistas detinham produtos essenciais como algodão e gado nos círculos do poder. Subjugados pelo trabalho, os indígenas já haviam dado provas da sua

---

<sup>38</sup> Com uma população de mais de 2 milhões de habitantes, em uma área de 16.179,947 km<sup>2</sup>, a Região do *Vale do Paraíba* localiza-se entre o leste do Estado de São Paulo e o sul do Estado do Rio de Janeiro. Está às margens da rodovia Presidente Dutra (BR-116) dentro da megalópole formada pelas duas grandes. Portal da cidade: [www.cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/mp-vp.htm](http://www.cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/mp-vp.htm)

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

serventia, ao prestar serviço aos fazendeiros e moradores das vizinhanças, principalmente como remeiros e nas lidas do campo. Entretanto, esse aproveitamento da mão de obra indígena não ocorreu de forma clara, pacífica e respeitosa. Os indígenas revoltados utilizaram a força de seu trabalho nas lavouras como fundamental para seus patrões, e impuseram limites nessa relação, exigindo direitos antes requeridos, inclusive resgatar os filhos que há algum tempo foram entregues às famílias que lhes pudessem dar educação (Dornelles, 1983).

Embora existisse todo um aparato legal para impedir a exploração da mão de obra indígena, os administradores das colônias fizeram largo uso da violência sobre os povos indígenas. Para o laborioso indígena não havia quem o defendesse, sobretudo perante às autoridades a quem competia o seu zelo e o direito de usufruir do fruto de seu trabalho, muitas vezes concluído, sem qualquer retribuição (Amoroso, 1998). Portanto, no século XIX, a missão franciscana pautou-se na perspectiva de uma formação para o progresso humano e se tornou “o elo entre dois momentos de inspiração laicizante e anti-clerical: os aldeamentos pombalinos do século XVIII que se sucederam à expulsão dos jesuítas, e o indigenismo republicano do Serviço de Proteção aos Índios, de inspiração positivista e leiga, criado no início do século XX” (Amoroso, 1998: 29).

Nesse início de século o ensino sobre povos indígenas e afirmação de suas identidades passou a ocupar uma posição central nos debates e no conjunto de disciplinas escolares oferecidas às crianças e aos jovens sobre os feitos dos povos indígenas na história, sob a ótica da elite brasileira. Os debates historiográficos da educação tinham como meta inserir a história dos povos indígenas no ambiente escolar por determinação dos programas oficiais do Governo, através dos conteúdos dos livros didáticos elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. Situação recorrente “nos países recém-emancipados devido a necessidade de construir um passado comum e onde os grupos que encabeçaram os processos de independência lutavam por sua legitimação” (Fonseca, 2011:23). Citamos “Argentina e México, onde as lutas pela hegemonia política implicaram também, em lutas pelo controle da produção historiográfica e a ressurgência da história do Brasil, sobretudo depois da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”, no Rio de Janeiro (Fonseca, 2011:24).

Nesse sentido, o período Vargas (1930-1945) e as décadas de 80 e 90 do século XX, noticiam que a educação oferecida aos povos indígenas ganharia reconhecimento. Vindo a ocorrer a partir da Reforma Constitucional de 1988, quando receberam atenção em pontos específicos da legislação, passando a se configurar como política de Estado. Entretanto, os

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

povos Indígenas permanecem na busca de direitos por uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e/ou multilíngue e comunitária. Conquanto, muitos projetos missionários permaneceram nas aldeias inculcando a fé salvacionista e a educação destoante da cultura indígena.

Diante dos fatos, a escola surge como um espaço, tanto de “confrontos interétnicos”, quanto de “criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade”. No período republicano, a discussão se voltou para o processo de escolarização dos povos indígenas e partiu de um diálogo interdisciplinar e interinstitucional, levando a avanços no que diz respeito à conquista do emergente movimento indígena brasileiro, por uma educação diferenciada que visou a autonomia política e econômica desses povos frente à sociedade nacional. A esse respeito, Neusa Maria Gusmão (1997: 8) vê a educação como “ciência do fazer-fazendo ou como campo de confrontação em que há compartimentação”. Trabalhar as diferenças no campo pedagógico, Gusmão (1997) considera desafiador devido as características institucionais homogeneizadoras, mas considera o diálogo como uma antiga e muito importante questão do processo de aprendizagem. A autora afirma que o diálogo científico e cultural afinado com os estudos antropológicos contribui para um alargamento na perspectiva educacional. A partir desse diálogo podemos afirmar que cultura e educação estão extremamente ligadas e que se constroem juntas no interior da sociedade. Afirma a antropóloga:

Desde sempre, a antropologia e a educação têm se defrontado com universos raciais, étnicos, econômicos, sociais e de gênero, entre tantos outros, como desafios que limitam ou impedem que se atinjam metas, forjando processos mais universalizantes e democráticos. No tempo presente, com tantas mudanças numa sociedade que se globaliza, estas questões não só não se encontram resolvidas, como renascem com intensidade perante os contextos em transformação (Gusmão, 1997: 9).

Para a autora, a antropologia se constrói pela crítica constante de seus próprios passos, como uma ciência que “aprende-e-ensina, ensina-e-aprende, como mais valia no campo educacional” (Gusmão, 1976:74). A cultura como prática, se exprime para além da fala e assume um caráter mediatizado e mediador das relações entre sujeitos e seu mundo” (*Idem*). Como prática, estabelece vínculos como contorno para compreensão da realidade e mediação das relações entre sociedades distintas. Na formação da aprendizagem a cultura materializa a identidade através de mecanismos formativos diante da realidade vivida. No entanto, a

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

identidade está vinculada a noção de lugar, visto que o lugar expressa ancoragem, corporeidade cotidiana e materialidade de ações, as quais são a base da diferença humana e da reciprocidade, fundamento da aprendizagem.

A esse respeito concordamos que “a constituição histórica das práticas educativas emerge das necessidades de diferentes grupos sociais acessar a educação” (Sacristán, 2002: 13), visto que as práticas são caminhos que conduzem o processo ensino e aprendizagem. Na condição de educadoras observamos que o modelo de práticas educativas desenvolvidas na educação básica está preso ao modelo neoliberal e cumpre as exigências do mercado através de mecanismos excludentes, sobretudo quando se trata da população indígena.

Das pesquisas desenvolvidas nos últimos doze anos, como orientadora ou orientanda, com crianças indígenas<sup>39</sup>, trabalhei a educação entre escola e aldeia na expectativa de compreender o estranhamento e a invisibilidade dos povos indígenas ante a sociedade do “homem branco”, termo utilizado por elas. Em que pese o direito à educação assegurado às crianças, existem centenas fora das salas de aula, por motivos diversos. Esses fatos marcaram a estrutura deste processo investigativo relacionado a educação com crianças indígenas, propondo conhecer a contribuição das práticas educativas através de um viés diferenciado, onde as crianças participam como protagonistas e interlocutoras.

Se tomarmos por base os marcos da educação inclusiva, veremos que a Conferência Mundial sobre educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, sob a liderança da UNESCO, legitima esse direito. Em seguida o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ratifica o teor e dá seguinte redação: A meta é incluir todos [...], ou seja, garantir um ensino de qualidade [...], inserindo deficientes, pobres, negros, indígenas, ninguém deve ser excluído”, afirma a Secretária de Educação Especial do MEC (ISA, 2000). Entretanto, o que observamos especialmente no âmbito da pesquisa acadêmica, não representa a demanda dos povos indígenas com relação ao ensino inclusivo e de qualidade, ou seja, que inclua os saberes tradicionais nos currículos escolares e se debata a temática indígena com participação de representantes indígenas e não indígenas, adultos, jovens e crianças. Em suma, que a escola os acolha sem discriminação e respeite suas línguas e o modo de vida, tanto a pública quanto a privada. A negação inibe e afasta o estudante indígena do universo escolar e o faz estranho diante do outro, além de impedir o direito de ressignificar sua cultura fora da aldeia. Precisamos

---

<sup>39</sup> Entre 2005-2012, trabalhamos em projetos de pesquisa na aldeia Bayaroá com crianças entre 06 e 17 anos, desenvolvendo pesquisa com temas cultura e letramento, fomentado pelo IFAM em parceria com a UEA.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

conhecer a história e ouvir os envolvidos para então, analisar a “legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas” (Azevedo, 1999:56).

Historicamente, o primeiro português a estudar a língua indígena no Brasil foi o padre jesuíta José de Anchieta que ao chegar, na segunda metade do século XVI, trabalhou nos registros e publicação da gramática que se tornou a mais usada na costa do Brasil (Prado Junior, 1989). A partir dessa obra, surgiu em 1618, o catecismo na língua brasílica. “[...] desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem ‘catequizar’, ‘civilizar’ e ‘integrar’ [...]” (Silva, 2002b:150). Reitera o autor que em 1956 chega no Brasil a Missão Protestante do Summer Institute of Linguistics (SIL) ligado à Igreja Batista, reconhecida em 1991 como organização missionária ultraconservadora por infundir “a conversão dos gentios e a salvação de suas almas” (idem). Não lhes negaram o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas impuseram-lhes “sistemas ortográficos [...] a partir de valores e conceitos ‘civilizados’, [...] e a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório” (Silva, 2002b:151). A língua assumiu função de educação entre eles, através da troca de conhecimentos verbal e ortográfico. Nos Artigos 78 e 79 da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394 de 20/12/1996, estão definidas as metas dos programas para oferta da educação escolar bilíngue e educação intercultural para os povos:

- I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- 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.

Nesse sentido, os programas inclusos nos Planos Nacionais de Educação (PNE), teriam os seguintes objetivos:

- a) Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- b) Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- c) Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- d) Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Com isso, a Constituição de 1988 ratifica o direito dos povos indígenas de manterem suas identidades culturais, valorizarem suas línguas, saberes e tradições, contrariando a ideia de povos fadados ao desaparecimento. Esta introdução aponta o embasamento das discussões sobre educação escolar indígena e o início da caminhada com o grupo de crianças indígenas estudantes do ensino fundamental de uma escola pública municipal. A ênfase a partir de agora está na aprendizagem das crianças influenciadas por práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares, família e na construção do saber. Dito isto, partimos do pressuposto que é preciso conhecer e atribuir significados às coisas para que, posteriormente, seja possível situá-las na construção do conhecimento. Há que se destacar que o significado emerge do contexto e da cultura, esta compreendida como um sistema de símbolos e significados e das conexões decorrentes dessas relações. Aracy Silva (2001) observa que a educação para ser válida necessita ser contextualizada e que a cultura, o contexto, os fatores histórico-culturais, além dos biológicos e pessoais, influenciam o desenvolvimento das capacidades humanas. Nesse sentido, entende-se que a relação cultura-educação é fundamental para o amadurecimento do indivíduo e que os saberes e as práticas culturais de cada sociedade são essenciais para a construção do conhecimento a respeito de si, de sua comunidade e dos outros sujeitos que a compõem.

### **2.1 Educação escolar indígena e encadeamentos das legislações**

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos muito distintos, se considerarmos sua missão institucional. [...]. Durante o primeiro longo período (1500-1988) a ‘escola para índio’ tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à ‘Comunhão Nacional’, ou seja, que fossem extintos como povos étnicos e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional (Luciano, 2013:1).

Os povos da Terra Brasília ignoravam a existência de escola, todavia tinham formas próprias de partilhar os conhecimentos adquiridos oralmente, sem a escrita alfabética. Cada grupo étnico tinha um processo próprio pelo qual internalizava o conhecimento. Darcy Ribeiro (2002) descreve em suas pesquisas a contribuição da cultura indígena para a formação do povo

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

brasileiro e fala da miscigenação como fator preponderante da diversidade que distingue o Brasil. Para Ribeiro a fusão biológica e cultural teve início logo que os primeiros portugueses desembarcaram na América, e a formação étnica brasileira se prolongou por todo o período colonial entre 1530 e 1815.

Historiadores como Arthur César Ferreira Reis (1982), Caio Prado Junior (1989) entre outros, afirmam que até meados do século XIX os indígenas permaneceram como seres incapazes de gerir suas próprias vidas, cabendo ao Estado Nação fazê-lo. A reforma constitucional de 1988 deu novos rumos às questões da terra e a educação escolar indígena. Reis (1982) chama atenção para as dificuldades de *civilizar* os indígenas, descritas por Caminha, tanto no que concerne à natureza quanto ao modo como se relacionam com o não índio. A possibilidade de mudança seria “converter esses bárbaros em homens civilizados, uma vez que, a seu ver, mudadas as circunstâncias, mudam-se os costumes” (Reis, 1982: 39).

No início do século XX surgiu o Serviço de Proteção aos Índios (Decreto nº 8.072 de 1910), destinado a prestar assistência aos indígenas em todo o território nacional (Oliveira, 1985). Indigenistas leigos procuravam afastar os indígenas da catequese seguindo as diretrizes republicanas de divisão entre Igreja-Estado. A ideia de transitoriedade do indígena (Oliveira, 1985: 22) orientava este projeto: a política indigenista adotada iria civilizá-lo, transformaria o índio num trabalhador nacional. A política de "nacionalização" dos índios esteve presente em quase todos os postos, onde a professora das crianças indígenas era quase sempre a esposa do encarregado, orientando essas crianças para a integração à população regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados de posto e de fazendas vizinhas. Essas escolas não se diferenciavam das escolas rurais, o método de ensino era precário e havia falta de formação de professores, predominando a formação de índios como produtores rurais voltados para o mercado regional. O Governo extingue o SPI em 1967 devido à má gestão e cria a Fundação Nacional do Índio (Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967) para executar as tarefas do Estado sobre os povos indígenas. Fortaleceu-se o exercício do poder tutelar, que nunca atingiu de fato o controle dos recursos econômicos e administrativos direcionamentos aos projetos socioculturais, principais objetivos da Fundação.

Com base no diálogo, novas expectativas surgem, procurando romper com a concepção romântica e etnocêntrica cunhada sobre o indígena. Comenta Ramos (1994) que os últimos lastros românticos dispensados aos indígenas parecem ruir, o que não prediz necessariamente algo animador, porque ficamos mal-acostumados a depender do romantismo para assegurar a

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

legitimidade desses e, por conseguinte, garantir as bases institucionais de suas existências enquanto povos protegidos.

Lutando por seus ideais, líderes de diversas etnias receberam os primeiros auxílios destinados à saúde e educação assim como o apoio das organizações governamentais que fomentavam mudanças significativas no processo de formação das associações e das organizações indígenas em certas regiões. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, os movimentos indígenas se fortaleceram e surgem as organizações com diretorias eleitas em assembleias e estatutos registrados em cartório. Na sua maioria são organizações de caráter étnico de base local (aldeia/comunidade) como a Associação Xavante de Pimentel Barbosa, ou interlocal (grupo de aldeias/comunidades) como a Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana (ACIRI) e o Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT). Surgiram também, organizações regionais como a União das Nações Indígenas do Acre (UNIA), o Conselho Indigenista de Roraima (CIR), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e, num âmbito maior, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), (PIB-Socioambiental, 2009). Posteriormente surge o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB), fundado em 1992 com apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão oficial da CNBB, ligado à Igreja Católica.

Essas associações e organizações cresceram como pessoas jurídicas utilizando representações políticas que dispunham de mecanismos que fomentavam a demarcação e o controle de recursos naturais, assistência à saúde e educação, além de encaminhar novos debates com instituições indigenistas como “as organizações não-governamentais pró-índio (Ferreira, 2001: 87). Assiste-se assim a uma fase de conquista de direitos por uma educação diferenciada em defesa da diversidade cultural e linguística e defesa do território, com fortalecimento dos movimentos pró-índios impulsionados pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) atuantes no Brasil. Com apoio das organizações, o movimento cresceu e criou-se uma frente de lutas em prol das reivindicações das minorias. Em 1984 houve o fracasso do modelo político-econômico, adotado pelo regime militar, evidenciado durante o Governo do General João Batista de Figueiredo. O país mergulhou em uma das maiores crises de sua história, causando elevadas taxas de inflação e um assombroso endividamento externo e um déficit público exponencial. Diversos setores da sociedade (partidos políticos, igreja, entidades científicas e sindicatos) reivindicavam uma mudança de rumo para o país, através de eleições diretas.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Embora existisse conflito com o Governo, as ONGs abraçaram as causas da população e fecharam acordos políticos referentes à projetos de interesses sociopolítico, econômico e educacional. Cresceu nas instituições de ensino e pesquisa o interesse por projetos envolvendo educação e cultura indígena, facultando-se aos povos indígenas parcerias e a retomada dos movimentos políticos e autossustentáveis. O Governo, com apoio da FUNAI e de líderes indígenas, para além de profissionais da educação, revisou o conceito de escola diferenciada e, em 9 de janeiro de 2001, publica o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo tema Educação Escolar Indígena consta de três partes distintas: “Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, apresenta-se as diretrizes para a Educação Escolar Indígena. E na terceira estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e longo prazos” (Grupioni, 1997:133). A proposta apresenta diretrizes para a política nacional de educação indígena e um modelo de escola com os seguintes requisitos: “específica, diferenciada, intercultural e bilíngue” (Freire, 2004:24). Paralelamente crescem os movimentos sociais em prol de uma proposta inovadora para a educação. É elaborado um parecer coletivo que rejeitava os programas organizados nos gabinetes do Governo em favor de propostas organizadas e discutidas com os setores da sociedade civil tais como: associações, igreja, partidos políticos, IES, instituições governamentais e não governamentais, liderança indígena e sindicatos. Segundo Capada:

Várias situações de contato e reivindicações são colocadas definitivamente em pauta como a educação indígena e o ensino bilíngue. Representantes das organizações indigenistas não-governamentais [...] aprofundam o debate e assumem que a educação não tem um caráter neutro; são elas, portanto, que no bojo da reorganização da sociedade civil brasileira e do crescente fortalecimento da consciência cultural e étnica indígena, firmam a educação indígena em um pilar fundamental: seu caráter de reafirmação das especificidades culturais indígenas, aliada ao direito à participação em um mundo globalizado (Capada, 1995:22-23).

Depois dos anos 1980, as ONGs se fortaleceram e empreenderam papéis importantes em prol da educação, tomando como referência o que preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sobre cultura e assistência aos povos indígenas nos artigos referentes ao sistema de ensino:

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Art. 70 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I-Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; 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.

As ONGs tomaram como base o Art. 79 da Constituição que dá autonomia a União de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino com provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Surgem os programas planejados com a participação da liderança indígena que foram incluídos no Plano Nacional de Educação (PNE) com os seguintes objetivos:

I-Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II-Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III-Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV-Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Os artigos destacam a recuperação da memória histórica e o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas como dever da União para a promoção de ações que fortaleçam as tradições, sobretudo o uso da língua. Segundo dados do IBGE (2010) o número de línguas indígenas chega a 274, sem contar com as línguas dos povos isolados. A pluralidade de línguas e a diversidade cultural expressas no processo histórico dos povos indígenas brasileiros, têm subsidiado o discurso, “[e]m termos conceituais e políticos da Constituição Federal de 1988, que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena” (Luciano, 2006: 5).

Embora contextualizada na legislação, a temática indígena tem sido negligenciada nos processos educacionais e nos mecanismos da educação formal, a apresentar lacunas nos currículos escolares, conseqüentemente nas práticas educativas. Portanto, investigar a cultura indígena a partir do que pensam as crianças sobre o território vivido, demandou reimersão na

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

literatura e no campo, na companhia das crianças. Registramos dados pertinente a educação doméstica e escolar ouvindo as crianças e suas experiências compartilhadas no grupo. Para compreender a relação entre a escola e as crianças indígenas perguntamos sobre o que mais gostavam na escola e ouvimos a seguintes falas:

“...eu gosto da escola né..., mas parece que estamos sempre vigiada e isso é muito diferente da nossa cultura, lá na escola dá pra aprender muitas coisas mas aqui nós temos liberdade para fazer as coisa e aprender né..., uns com os outros. Nós aprendemo mesmo é com os mais velhos, eles conhecem as nossas tradições e nos repassam” (EF1).

“... um dia a professora fez uma pergunta, coisa que eu sabia... aí tentei responder e ela não permitiu..., fiquei com muita raiva porque a professora me discriminou, daí fui embora, só voltei porque minha vó me aconselhou né..., aí voltei” (EF4).

“Eu gosto da escola é lá que a gente aprende as coisas diferente, tem comida na hora do lanche né..., eu só não gosto porque eles gostam de dizer que eu tenho que fazer isso, tenho que fazer aquilo e parece que nunca acaba a aula né..., na escola tem coisas diferente quer ver? Na hora da merenda todo mundo se espalha, ninguém fica perto como nós na hora de comer... Eu já vi jogarem fora pão, banana, goiabada...” (EM2).

Como. Podemos verificar, há entre as crianças uma diversidade de pensamentos relacionados a ideia de escola. Fica evidente na fala de EF1 a falta de atenção e valorização da instituição com relação àquilo que eles entendem como importante para a formação do indivíduo. Tal crítica dirigida à escola talvez possa revelar a percepção que as crianças indígenas têm da instituição, a considerar que ela não cumpre com sua missão de ensinar e preparar o cidadão para a boa convivência social, a levar em conta o fato ocorrido com EM4. No entanto, EM2 discerne o gostar e o não-gostar como uma ponte entre o ensinar e o aprender. Em sua fala ele ressalta a insensibilidade do professor com relação ao excesso de conteúdo e escrita e o desperdício de alimento que ele não vê na aldeia. Fica evidente nestas falas a falta de atenção e valorização da instituição com relação àquilo que eles entendem como ato de aprender.

Concordamos com Sacristán (2002) quando observa que para o senso comum a educação tende a ser compreendida como preparação para a sociedade e para a vida adulta, para o trabalho ou para fortalecer a cultura, sendo a escola considerada como lugar das múltiplas culturas e das diferenças. Entretanto, para o autor, antes de qualquer coisa, a escola é uma

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

possibilidade de viver a cultura, pois a educação prepara para participar do mundo na medida em que trabalha as culturas. E isso, para ele, é o que dá forma a identidade diante dos bens culturais, aqui compreendidos como saberes.

### **2.1.1 Políticas públicas e contextualização histórica da Educação Escolar Indígena Brasileira**

A Constituição Brasileira de 1988 redesenhou o perfil dos povos indígenas na medida em que instituiu o fim da tutela e o início do direito à manutenção de suas línguas e cultura, de se manterem indígenas, com suas formas próprias de organização social, propondo uma educação escolar diferenciada. As mudanças tiveram como objetivo substituir o modo que concebia e conduzia a educação escolar indígena no século XVI, firmada na catequização e integração dos índios à sociedade nacional através da missão jesuítica, até a promulgação da lei em 1988 (Melià, 1979). Segundo Melià, (1979) a educação que a “sociedade nacional” pensou para o indígena não diferiu estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. Reis (1982) cita a “Companhia de Jesus”, ordem religiosa criada para disseminar a fé católica no Brasil em 1549 com objetivo de cristianizar as populações indígenas. Embora os jesuítas em função de obter mais conhecimento e argumentos para conseguir seus objetivos em relação aos índios, *aprenderam a língua tupi-guarani* incentivados pelo Pe. Manuel da Nóbrega que atuou entre os Tupi da costa brasileira (Vainfas, 1995).

Em carta datada de 1549, Nóbrega escreveu: “Temos determinado de ir viver às aldeias, quando estivermos mais assentados e seguros e aprender com eles a língua e il-los [sic] doutrinando pouco a pouco” (Vainfas, 1995: 23). Sobre a fé dos nativos, ele a descreveu como um “papel em branco” no qual qualquer coisa poderia ser escrita (*ibidem*: 26). Descreve a antropóloga Suzana Viegas (2006) que à época surgia na costa nordestina uma *língua geral* de intercurso, que era fundamentalmente o dialeto tupinambá. Nos estados do Maranhão e Pará predominava a Língua Geral, cruzamento do *dialeto tupinambá* com idiomas indígenas da Amazônia.

Navarro (2012: 245) afirma que somente no século XIX, a Língua Geral Amazônica se transformou no Nheengatu. O autor cita que tal língua foi chamada pelos portugueses de Língua Brasília, sendo hoje conhecida como Tupi Antigo e que o designativo Tupi-Guarani não

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

deveria ser usado para assinalar uma língua, mas uma família linguística. Além do Tupi Antigo haviam outras línguas faladas quando se deu a chegada dos portugueses no ano de 1500. No entanto, foi esta língua que os colonizadores do Brasil conheceram e falaram por longo tempo. Afirma Viegas que,

[...] a divisão entre Tupiniquins e Tupinambá se tem constituído apenas a partir dos estudos arqueológicos e etno-históricos sobre a origem e dispersão da ‘cultura Tupi-Guarani’ e suas diferentes tradições históricas, chegando-se à divisão dos Tupi-Guarani do século XVI em Tupinambá – os quais se localizariam entre a capitania de São Vicente e a boca do Amazonas” (Viegas, 2006: 158).

Segundo Carlos Fausto (2010), o povo tupiniquim falante do Tupi litorânea, da família Tupi-Guarani, atualmente fala apenas o português. Referências histórica indicam que, no final das missões jesuíticas (segunda metade do século XVIII), alguns índios Tupinambá do aldeamento já falavam o português e a maioria falava a língua geral. No século XVII, relatam “[...] os cronistas que os Tupinambá estavam no Maranhão, Pará e ilha de Tupinambarana, hoje município de Itacoatiara, no estado do Amazonas, afirmam serem migrantes fugindo às conquistas no litoral” (Fausto, 2010:75). Havia, além do idioma português mesclado à família linguística tupi-guarani, a língua geral que se tornou “ferramenta política de expansão dos limites fronteiriços brasileiros no Norte e no Sul” (Navarro, 2016: 29). Essa mescla de línguas serviu como alicerce de unificação linguística do território colonial sob a tutela de Portugal, afirma o autor.

No entanto, Viegas (2007) destaca em seu livro *Terra Calada* que a família tupi que vivia na costa brasileira nos primeiros séculos da colonização, manteve longo contato com os portugueses no sul da Bahia, efetuando trocas amistosas de objetos e trabalho. Historiadores contemporâneos assinalam como ponto de chegada o fim dos povos indígenas, estes seriam incorporados à sociedade nacional e tornar-se-iam brasileiros, tendo que abandonar suas próprias identidades.

Nesse sentido, a escola, parte integrante da sociedade nacional, contribuiu grandemente com a invisibilidade dessa população, em todos os períodos da história. A partir das reivindicações indígenas ocorridas em 1961 a Constituição de 1988 deu outra interpretação e hoje a educação indígena apresenta patamares que garantem aos povos indígenas uma educação

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

escolar específica que foi regulada pelo Art. 26 da Lei da Educação Escolar Indígena<sup>40</sup> promulgada em 2012, que considera como legítimo trabalhar as características da cultura, da língua e do modo de vida da clientela de cada escola, para que se atinja os objetivos do Ensino Fundamental. Ou seja, buscar dispositivos na LDBEN que criem possibilidades para que, de fato, essa escola possa responder às demandas sociais e oferecer aos educandos uma aprendizagem de *excelência*. Outra questão se refere a história, do ponto de vista dos direitos constitucionais relativos aos avanços sociais, políticos e econômicos, como fio condutor que garanta a diversidade cultural dos povos indígenas no Currículo da Educação Básica. Sobre esta situação, o Serviço de Proteção Indígena (SPI) e posteriormente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) juntamente com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e as missões religiosas, recebem severas críticas de Silva (1988:7)<sup>41</sup>, por terem contribuído para o fortalecimento de uma relação desigual entre a educação indígena e a educação da *sociedade nacional*.

A presença indígena no cenário nacional lutando por direito de capacitação, revela sob a ótica das escolas da FUNAI que a educação disponível é a educação para o trabalho e não para a formação de cidadania. Somente nas últimas duas décadas, o discurso escolar que atende a diversidade cultural e linguística ganhou notoriedade, quando se reconheceu a necessidade de uma escola diferenciada e específica não portadora de *ideias* e *ideais* prévios, mas uma escola preocupada com a aprendizagem, com foco no fortalecimento da identidade étnica, pessoal e social, dos sujeitos (Cunha, 1990). Sob pressão, o Governo examinou cuidadosamente a concepção de educação escolar indígena, procurando aproximá-la à luz da história e da cultura, dando outro caráter que foi discutido com base nas legislações vigente e no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73).

Outros dispositivos legais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotada pelo Brasil em 2004, reafirmam o reconhecimento dos direitos de autonomia político-

---

<sup>40</sup> O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do Artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, na Lei nº 9.394/96, especialmente nos arts. 78 e 79, 26-A, § 4º do Artigo 26, § 3º do Artigo 32, bem como no Decreto nº 6.861/2009, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012.

<sup>41</sup> Assessorias Antropológicas na Área de Educação Escolar Indígena: entre a mobilização popular, a pesquisa e a definição de políticas públicas, apresentado no XXII Encontro Anual da ANPOCS. GT: Educação e Sociedade. Aracy Lopes da Silva. MARI/USP & UNICAMP: 1988. Disponível: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt02-16/5039-aracysilva-assessorias/file>

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

pedagógica das escolas indígenas na definição e implementação de processos educativos inerentes aos sistemas socioeducativos de cada povo. A LDB em seus artigos 26, 32, 78 e 79, reconhece uma educação de qualidade quando se baseia em preceitos que determinem que a cultura dominante não impere em detrimento de outras culturas. Ao ouvirmos das crianças indígenas que as bases de seus aprendizados não vêm da escola, idealizamos o distanciamento que há entre a Lei e a prática, assim como ouvimos da diretora, Maria do Socorro Nogueira da Costa: “criar lei é fácil, cumprir é difícil, pois demanda investimento pesado na formação de professores e professoras”, se referindo a urgência de trabalhar a educação indígena na escola. A gestora e os técnicos nos contaram que os caminhos necessários para atender os estudantes indígenas em suas escolas são truncados, mesmo existindo uma secretaria responsável pela educação escolar indígena, há sempre empecilhos quando se trata desse segmento. Embora acreditem que não exista um modelo único, cada povo indígena tem sua história e sua cultura o que torna extremamente difícil trabalhar com essa diversidade em escolas do município, onde tudo é mais difícil do que nos grandes centros.

No Art. 50 do Estatuto do Índio lemos: “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de ‘gradativa’ compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”. Estabelece-se, então, o direito e a aceitação da diversidade no ambiente escolar ao inserir a temática indígena nos conteúdos escolares e propor um calendário escolar diferenciado com metodologias que valorizem as tradições através de materiais didáticos apropriados (Grupioni; Silva 1995). A Organização Internacional do Trabalho (OIT), considera entre suas principais metas, a escolarização das chamadas *populações indígenas* como primordial na formação social, política e econômica das mesmas. O Brasil, atento às metas da OIT, concede aos povos indígenas o direito de desfrutar de escolas diferenciadas, com práticas educativas que alfabetizem crianças em suas próprias línguas e culturas, que sejam autônomas em seus conteúdos e metodologias, tendo como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), documento criado em 1998 com participação de líderes indígenas e representantes da Câmara de Educação Básica do MEC, indigenistas e outros profissionais. Porém, há um grande equívoco por parte do Governo, afirma Gersem Luciano (2015) em discurso proferido na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, pg. 1 do Relatório:

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

Nos últimos 25 anos, professores e lideranças indígenas, educadores indigenistas, técnicos e gestores da educação, buscam caminhos para essa necessária transformação da escola indígena caracterizada atualmente fundamentalmente por seu modelo plural, diverso, transitório e dinâmico. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas contextualizadas. A diversidade de experiências em curso é outro avanço histórico,—enquanto uma característica central da educação escolar indígena, na perspectiva teórica, política e pedagógica de escola própria, específica e diferenciada, como definem as normas brasileiras.

Em 2001, o Governo estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 e atribui aos Estados o dever de administrar a educação escolar indígena, através de delegações de responsabilidade dos Municípios, sob a coordenação geral e apoio financeiro do MEC. Entretanto, a desarticulação entre União, Estados e Municípios concernente à regulamentação das escolas indígenas, dificultou a implantação e a condução dos projetos de infraestrutura e capacitação de professores/as indígenas, essa é a alegação do Governo reitera Gersem Luciano (2013). Dentre as atribuições está o cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e do Desporto, com uso de disciplinas da base comum no sistema nacional de ensino, mantendo direitos fundamentais quanto ao uso da língua e da cultura material e imaterial dos povos indígenas. Os parâmetros apontam as relações sociais como um meio de **aprendizagem relevante para as crianças** indígenas. Sendo o ato de brincar uma ação socioeducativa que valoriza a cultura, influencia e largueia os espaços *simbólicos* das crianças, minimiza o distanciamento entre as diferenças e fortalece o contato com a sociedade envolvente (Nunes, 2003).

Logo, a escola deve se contrapor a ideia de ambiente isolado e trabalhar na construção de uma educação autônoma que cria possibilidades e prepara as crianças para alçarem voos e que “façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se desde cedo a subordinar seus desejos às suas forças, elas sentirão pouco a privação do que não estiver em seu poder” (Rousseau, 1979:41). Assim, seus modos de vida se transformam em atos sociais e políticos quando se relacionam com os adultos, vão à escola, a igreja, executam atividades como tarefas escolares, trabalhos domésticos, brincadeiras ou disputam lugares em quaisquer circunstâncias. A aceitação das brincadeiras nas atividades do dia a dia, na “comunidade”, fortalece a cultura e propicia maior entrosamento entre as crianças, além de alargar a compreensão do universo que as rodeia. A escola “carrega o fardo do significado da cultura,

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

[...] onde ocorre um choque cultural permanente, onde as diferentes culturas disputam seus espaços” (Bhabha, 1998: 271) onde as crianças enfrentam conflitos, tentativas de diálogo e negociações, muitas vezes frustrados. Para Cohn (2005), uma atividade fora da sala de aula transporta a criança para lugares de memória, pode ser um aprendizado em torno da produção das identidades e preservação da memória social e coletiva. A memória é considerada elemento fundamental da identidade, ao conferir ao sujeito ou grupo social um sentimento de pertencimento, continuidade, identificação e diferenciação (Le Goff, 2003). Pode ser considerado, também, indício da construção de novas práticas educativas para entender os processos construídos no entre lugar, considerando que o movimento de deslocamento entre escola e lugar de memória forja um novo espaço e novo tempo de aprendizagem, e comprova uma vivência educativa situada neste entre-lugar. Sendo um espaço dinâmico o entre-lugar alarga os conceitos e a noção de cultura, como também rompe historicamente com o conceito de dominantes e dominados para chegar a ideia de “circularidade cultural”. Os “entre-lugares fornecem terrenos para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade” (Bhabha, 1998:272). A cultura passa, então, a ser pensada como entre-lugar quando a relação com o saber se institui através de uma relação com a vida. Nesse sentido, pensar cultura na educação aproxima-se do que Foucault (1985) designou como um cuidado de si.

### **2.2 Legislação dentro e fora da aldeia na dinâmica das crianças sateré-mawé**

Na cultura do povo Sateré-Mawé as crianças trazem em si a curiosidade do papagaio falante, entretanto a escola não explora a capacidade criativa fazendo com que as mesmas retroajam social e cognitivamente diante das barreiras educacionais. A legislação brasileira afirma que a escola é um espaço de relações sociais, de adquirir conhecimento, divulgar cultura e ensinar leitura e escrita. Entretanto, as crianças indígenas não vivem essa realidade. Certo dia ao conversar com as crianças sobre a questão, disseram-nos que ao ouvir os/as professores/as solicitando que façam algo fingem que não ouvem, agindo assim não são convocados para executar tarefas. Eles não sabem tratar as pessoas com respeito, disse-nos uma menina da etnia Baré moradora da aldeia. Involuntariamente as atitudes das crianças sinalizam a existência de problemas interpessoais, mas a desatenção do professor aumenta o abismo entre os diferentes, por um lado a criança indígena se retrai e o professor, por sua vez, por não perceber a linguagem

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

dos estudantes indígenas os exclui do processo.

Para Hanna Arendt (2000), a condição para que as crianças tenham alguma chance de se expressar e produzir algo é justamente o respeito extraordinário pela cultura e pela reconstrução do passado por parte dos que têm a tarefa de apresentar-lhes o mundo, uma atitude essencial, que ela constata ser rara na contemporaneidade. O respeito aponta mudanças na estrutura política e no processo pedagógico das escolas que acolhem as minorias entre as quais citamos os estudantes indígenas. Segundo Sirlene Bendazolli (2011) essas mudanças não dependem unicamente do Governo, mas do modo de administrar e conduzir a escola como campo de múltiplas culturas, capaz de lidar com as diferenças que se agigantam no século XXI, em decorrência de diversos fatores, sobretudo dos processos migratórios.

Enfrentamos inúmeras dificuldades, alegou o professor de educação física entrevistado em 2012: “No município de Rio Preto da Eva, não existe escola indígena e as escolas não estão preparadas para trabalhar as diferenças e com os diferentes”. A Lei 11.645/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da educação básica o tema, *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, trabalhar a valorização dos saberes acumulados, por entender que é imprescindível para restabelecimento do processo histórico e cultural brasileiro na sociedade contemporânea. Os estudantes indígenas matriculados em escolas públicas, em sua maioria omitem suas identidades, por vergonha ou talvez medo do preconceito, referiu o mesmo professor. Dos que iniciam o ano letivo, muitos desistem nos primeiros seis meses, com isso, o índice de desistência e evasão cresce e ainda não há, um projeto que reverta este quadro.

Em 2007, a Associação Etno-Ambiental Beija-flor, organização social e política representativa das famílias indígenas, protocolou o projeto de construção de uma escola indígena na sede da aldeia com aval da FUNAI e de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena, na Secretaria de Educação do Município onde transita a mais de três anos. Em 2011 Fausto Morya falou-me outra vez, da necessidade de uma escola indígena para atender os moradores da aldeia: “Com essa escola, o estudo será de acordo com a cultura do nosso povo e as atividades vão ser feitas né... empregado material da natureza sem causar prejuízo ao meio ambiente”. Reiterou o líder que a educação escolar indígena merece mais atenção das esferas governamentais, do ponto de vista estrutural, pedagógico e político. Nas entrelinhas de suas falas compreendemos que ele alega a falta de competência do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) que não acompanha esses projetos, sequer

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

trabalha o problema das diferenças no âmbito escolar no sentido de promover o diálogo e a integração entre os segmentos sociais e as populações indígenas. A Resolução Estadual N° 75/2010 – CEE/AM, aprovada em 22.06.2010, determina que o estado (Art. 4º, §I) deve “qualificar os educadores na temática afro-brasileira, africana e indígena, promovendo cursos, seminários, oficinas, intercâmbios e outras modalidades de estudo e aperfeiçoamento, estimulando e garantindo a sua participação”. O Art. 6º - Considerar que a luta pela superação do preconceito e da discriminação é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

Destacamos a preocupação do líder sobre o projeto da escola, assim como a imprescindibilidade da participação dos indígenas na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) que está sendo esboçado por Sérgio Sampaio. No Projeto o líder irá propor um calendário diferenciado, temas relacionados a cultura cotidiana e a criação de um material didático que atenda as especificidades dos grupos étnicos residentes. Assim, a escola desempenhará seu papel pedagógico de incentivo aos povos indígenas nas demandas estruturais e metodológicas pautadas na educação diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue.

A datas de 19 de abril (Dia do Índio), 13 de maio (Dia Nacional de Luta contra o Racismo) e 09 de agosto (Dia Internacional das Populações Indígenas) farão parte dos Planos de Ensino com destaque no (Art. 7º § I), como dias nacionais de luta contra o preconceito. *Em conversa, realizada após a visita à SEMED em 2010, Sérgio Sampaio explicou que a escola indígena deve ter o modelo* que os parentes reivindicam. Ele explica o perfil da escola indígena:

“... nela a criança aprende e participa de tudo, vê as coisas como elas são, porque assim ela já vai aprendendo desde o início com as outras pessoas. Os meninos aprendem as coisas na escola e aprendem também aqui..., como ser um líder, como caçar, como pescar, como plantar e porque quando eles crescer vão formar suas famílias”.

No dia a dia da escola as crianças aprenderão de acordo com suas culturas em contato com a natureza, desenvolverão habilidades e aprenderão a cuidar e valorizar a floresta, o rio e os animais. Embora aprendam desde muito cedo que a natureza supre as necessidades do homem no que concerne à alimentação e outros elementos que são transformados em arte para a venda, sem prejudicar o meio ambiente. Esse é o pensamento das famílias com quem dialogamos. Há que considerar os diferentes modelos de escola indígena construídos nas regiões do Brasil, cujas estruturas surgem de acordo com as reivindicações de cada grupo étnico quanto a forma de

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

vida, língua e cosmologia. Segundo Cohn (2005) a educação escolar em comunidades indígenas se dá em torno de duas ideias que se completam. Uma escola que atenda os anseios das populações indígenas com currículos e metodologias específicas e a escola que se quer bilíngue seja diferenciada e específica, que mantenha um diálogo com os demais conhecimentos.

As crianças sateré-mawé anseiam por uma escola diferente da escola *de branco*, mas reconhecem ser necessário conhecer suas culturas. Disse-nos EM3: “Nós queremos conhecer a cultura do branco e ensinar a nossa, porque assim nos ficamos tudo igual..., e ninguém vai ser melhor nem pior..., aí nós pode andar de um lado pro outro”. O depoimento surge na sequência de uma conversa com as crianças sobre o ensinar e aprender e as atitudes humanas na escola, tanto na sala de aula quanto nas dependências da mesma.

Sobre a questão, a liderança indígena alega que os impasses na aprendizagem da escola pública regular, têm se tornado incômodos e as famílias indígenas se sentem prejudicadas pela demora do pedido de implantação da escola indígena na aldeia, devido a burocracia da Secretaria Municipal e do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-AM). A justificativa está na escassez de material didático específico; lentidão na revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos; falta de capacitação de pessoal técnico-administrativo e docentes que atendam as escolas indígenas; a não transparência do financiamento para a educação escolar indígena, entre outras.

Conquanto o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apoie a criação de uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária, os povos indígenas iniciam um movimento, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica, a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura da escolar. Uma escola preocupada em formar cidadãos não está presa aos tatames da lei e sim na realidade de seus estudantes. Ela deve incentivar a poética e a imaginação como prática pedagógica na vida dos docente e discente, como procedimentos que desenvolvem a capacidade criativa, a experimentação e a descoberta de novas categorias que surjam no decorrer das aulas, utilizando um diálogo compatível com os estudantes. Tivemos uma experiência fenomenal com as crianças durante o banho no igarapé. A atividade representou troca de saberes e relações sociais entre adultos e crianças. Os adultos permaneciam com água até à cintura a observar tudo e todos, banhavam-se de maneira escalonada sem perder de vista as crianças. As crianças nadavam, saltavam, gritavam e esguichavam água em todos, sendo motivo de algazarra e risos.

Curioso é que qualquer atitude nossa era motivo de risos entre as crianças, sobretudo

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

entre sete e quatorze anos. Nas gravações, registramos muitos risos entremeados às falas, elas riem umas das outras *sem motivo aparente*. Enquanto brincávamos com elas no igarapé, perguntamos sobre o motivo de tanta alegria, ouvimos as seguintes falas

“... os parente gosta de rir, de brincar, de mexer com o outro, de tomar banho junto, de correr e de pular na água para espantar a preguiça” (EM2).

“Lá em baixo no igarapé a gente pode tomar banho, pular, gritar e conversar com todo mundo e é muito legal porque a gente brinca muito e ri de quem cai ou se afoga” (EM3)

Segundo Nunes (2010), o ato de brincar é um ato social e político na vida das crianças, quando brincam comunicam-se. Brincar gera entrosamento com trocas e aprendizagens, a criança aprende ao compartilhar seus pertences entre os membros do grupo e mantém um diálogo próprio entre elas. No contexto da sala de aula, essa liberdade associada a diversidade é sinônimo de tensão. Perdura a ideia de cultura intangível ou cultura das matas, próprias dos povos indígenas, algo que não gera interesse no povo da cidade (Silva, 2001). A proposta de educação para a diversidade está pautada na valorização da pessoa cuja meta é trabalhar a “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada (RCNEI, 1998).

Para os povos indígenas, a construção de seu espaço de vida implica uma percepção do território, isto é, eles procuram reescrever a cultura material e simbólica, especialmente em áreas onde se encontram os recursos naturais fundamentais à sua reprodução econômica e cultural. É um espaço construído a partir de relações em contato com a natureza, com os outros grupos indígenas e também com a sociedade que os rodeia. Cabe destacar que isto não é apenas uma concepção indígena sobre o uso do território, mas se encontra formulada no Art. 231, §1º da Constituição Federal de 1988. Neste parágrafo considera-se terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, aquelas utilizadas para suas atividades produtivas imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários à sua reprodução física e cultural, segundo usos, costumes e tradições.

Conquanto existam divergências nas falas das crianças indígenas sobre a escola, apontamos dados pertinentes ao trabalho, tais como: aprender a cultura do branco e ensinar suas culturas aos brancos; reconhecer sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; deficiência das políticas de formação e de infraestrutura o que causa desalento na gestão e no corpo docente e técnico da escola. Os professores se questionam sobre o que, concretamente,

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

pode ser diferenciado na educação escolar para os indígenas, se a escola é a mesma na sua estrutura técnica e pedagógica e não há readequação da proposta de educação. As práticas educativas se distanciam cada vez mais das culturas circulantes, não incluem o conhecimento cotidiano que as crianças trazem de suas vivências e da herança cultural, estes não estão inseridos nos currículos.

Encontramos respostas nas palavras de Sacristán (2002: 13): “as políticas e as práticas em favor da igualdade podem anular a diversidade, o que pode levar a instituição educacional a se isolar e se constituir como um universo sagrado, separado, propondo uma cultura também sagrada e distante da experiência de vida de seus alunos”. É necessário que na discussão que trata da pluralidade cultural se estabeleça um diálogo baseado na perspectiva intercultural crítica e na necessidade de programas de formação, para que o/a professor/a passe a conviver e sentir-se seguro/a diante dos novos desafios.

Entretanto, a precariedade do trabalho desenvolvido pelo Estado, somada a proletarianização dos povos indígenas, suscitou na liderança da Comunidade Indígena Beija-flor I, a necessidade de estabelecer parcerias com instituições de ensino públicas e privadas e organizações não governamentais (ONGs) na tentativa de resolver questões de saúde e da terra.

### **2.2.1 Contribuição das ONGs nas demandas da Aldeia Beija-flor**

A precariedade do trabalho desenvolvido pelo Estado, somada ao processo de democratização da sociedade brasileira pós-ditadura militar, foram dois importantes fatores a contribuir para que muitos outros agentes da sociedade civil se envolvessem gradativamente nos processos de formulação e execução das políticas voltadas para os povos indígenas (Pib-Socioambiental, 2008). Estas organizações desenvolvem uma complexa rede de atividades e políticas públicas que atuam nas mais diferentes direções. Há desde projetos de auto sustentação econômica até programas de capacitação técnica, formação de professores indígenas, recuperação e proteção de características socioculturais, demarcação e vigilância de terras, para citar apenas alguns. As ONGs nasceram nos *centros de educação*, entidades surgidas durante o regime militar dedicadas à *educação popular* e à *promoção social*. Com o passar do tempo houve a institucionalização dessas organizações e a construção de uma identidade comum focada em seu reconhecimento como protagonistas em um contexto de diversificação de associações da sociedade civil no regime autoritário.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Seu regime faz parte do terceiro setor, ou seja, são instituições que geram bens e serviços públicos, mas sem fins lucrativos e que suprem as falhas deixadas pelo Estado. No Brasil são legitimadas pelo Art. 44 do Código Civil, como pessoas jurídicas de direito privado. Apresentam-se como entidades social e historicamente constituídas pela Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG). O termo ONG se popularizou nos anos de 1980, embora muitas já existissem nas décadas de 1960 e 1970 durante o regime militar. As lutas por políticas públicas representavam um importante vetor para a classe trabalhadora, porém não atingiu as bases do sistema que produzem a desigualdade social. Até porque embora as políticas sociais tenham surgido a partir das pressões dos trabalhadores, elas nasceram dentro do sistema capitalista como estratégia da classe dominante para conter as lutas de classes.

Em meados de 2007, o Tuxaua Fausto Morya preocupado com a saúde da população indígena residente da Aldeia Beija-flor, procurou a Casa de Saúde do Índio (CASAI), localizada na Rodovia AM 10, Km 24, para pleitear a instalação de um Posto de Saúde que atendesse os moradores da aldeia e os parentes que transitam pela aldeia. No decorrer do ano foi instalada a ONG Casa de Saúde Sem fronteiras, dirigida pela enfermeira Guiomar, auxiliada por Rozimeire Noronha Lopes (etnia Baré). Em 2009, quando iniciei os trabalhos de campo tive oportunidade de trabalhar com a nova equipe de funcionários da Casa de Saúde composta por três pessoas: Francilene Costa de Oliveira (Enfermeira), Rozimeire Noronha Lopes (Técnica de enfermagem) e Barnabé Sampaio (Agente de saúde) com quem trabalhei na coleta de dados, durante as visitas para credenciamento junto a CASAI.

Na oportunidade elaboramos um questionário em conjunto com itens que atendessem as pesquisas. Para a tese necessitava de nome, idade, filiação, naturalidade/etnia, grau de escolarização e instituição escolar, com essas informações mapeamos os sujeitos da pesquisa.

O trabalho da ONG Casa de Saúde Sem fronteiras era amplo. A equipe realizava diagnóstico preventivo de diabetes, auferia a pressão arterial, checava a vacinação das crianças e idosos, distribuía remédios para dores de dente e cabeça e acompanhava a ficha vermífugo das crianças de seis em seis meses. Atendia pequenas suturas e muitas vezes fazia esses atendimentos nas casas de acordo com a necessidade da paciente. Em casos graves de acidentes, mal súbito ou parto emergente, dispunham de um carro que servia como ambulância, caso houvesse necessidade no período da madrugada. Nesses casos a responsável pela Casa de Saúde conduzia o enfermo, em virtude de o motorista cumprir horário comercial no trabalho. Quando surgiam casos de agendamento para atendimento noturno, como parto normal ou programado,

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

ele permanece na “comunidade” ou tem liberdade de levar o carro e ficar de sobreaviso. De acordo com a equipe de saúde que atua no local, os casos mais comuns entre os indígenas das comunidades são picadas de cobra, onde o paciente é encaminhado diretamente ao hospital da região, além de malária. Relato da enfermeira em 2012: “Quando há suspeita de malária, é possível fazer o teste rápido no polo, que possui o kit necessário. Se o resultado for positivo, os profissionais pegam a medicação na unidade hospitalar de Rio Preto da Eva e levam ao paciente, que não precisa deixar a aldeia”.

Disse-nos a enfermeira que nas aldeias os profissionais são médicos, enfermeiros, técnicos em enfermagem e agentes de saúde, estes fazem de tudo um pouco, verificam as condições gerais dos moradores como sintomas de alguma doença e se têm vermes. Já o médico, que passa cinco dias por mês na comunidade, faz consultas e, quando necessário, pedidos de exames.

Alguns casos são tratados no polo, localizado na área central da aldeia indígena, que funciona como primeira referência para as equipes multidisciplinares que atuam em áreas indígenas. A estrutura, segundo os funcionários, é inadequada. No imóvel de apenas dois cômodos, existe um quarto onde abriga duas enfermeiras, que se revezam em plantões de 20 dias e uma técnica de enfermagem. No outro cômodo há uma sala multiuso, onde são feitos os atendimentos aos pacientes. Nele também ficam armazenados os medicamentos em uma estante de madeira com isolamento improvisado, no mesmo ambiente existe uma área que funciona como cozinha. (Figura H)

**Figura H** – Instalações da Casa de Saúde



**Fonte:** beijaflorrrpe.blogspot.com, 2011.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

A enfermeira relatou o caso da indígena da etnia Sateré-Mawé ocorrido em 2012, Francinete de Oliveira Cidade, 18 anos, deu à luz em sua cama. Sentindo fortes dores, ela chegou ao polo ainda de madrugada. Sem ter onde alocar a jovem, a enfermeira a deitou em sua cama enquanto ligava para o hospital do município para definir a conduta, porém, antes que terminasse a ligação, a criança nasceu. Disse Francinete:

"Eu já estava sentindo muitas dores há algum tempo e corri para cá. Ela me mandou deitar ali na cama, mas aí não deu tempo de quase nada. O bebê nasceu muito rápido".

Existem outras demandas que são da responsabilidade da Associação Etno-Ambiental, instituição criada em 07 de fevereiro de 2008 (Anexo A) com apoio da ONG Nature, que acompanhou a organização dos documentos e a assembleia que deliberou a criação da Associação. Diz o Estatuto no Art. 2º - a Associação é constituída com o objetivo de promover ações de etnodesenvolvimento visando proteger, organizar e estimular saberes tradicionais, práticas culturais, educacionais e relações socioambientais das famílias da Comunidade Indígena Beija-flor, formada por indígenas das etnias Sateré-Mawé, Mayoruna, etc.

Em 2010, o presidente da Associação, Sérgio Sampaio, nos informou que já existem outros projetos em andamento que foram pleiteados pela Associação. O projeto de engenharia e técnico social do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR) começa a ser implantado nas comunidades indígenas do Amazonas pela Secretaria de Estado para os Povos Indígenas (SEIND) e parceiros. Ao todo, serão construídas 42 unidades na “comunidade”. Outro projeto, o mais urgente, é a construção de uma escola indígena para atender aos parentes dos moradores da aldeia, que tramita mais de dois anos na secretaria de educação.

Existe também o Projeto de construção do Centro Cultural, com uma área de 50mx50m que corresponde a uma das metas da Associação que é divulgar a cultura do artesanato, das crenças e danças para os visitantes e assim divulgar nossa cultura, disse o presidente. Já conseguiram distribuição de água encanada e pontos de eletricidade em algumas casas e assim as metas estão sendo cumpridas. Através da Associação, eles pleitearam a aquisição de uma caminhonete para transportar o artesanato, a banana e outras frutas, além da farinha para a venda.

Dessa forma as organizações atuam em todas as frentes incluindo o campo da educação, na luta em defesa de um ensino público. Na esfera da educação indígena acompanham a precariedade do trabalho desenvolvido pelo Estado e buscam fortalecer e democratizar o

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

movimento indígena em prol de uma educação apropriada, com implantação de escolas bilíngues, permitindo que seus agentes, em todo o Brasil, interfiram nos processos de formulação e execução das políticas indigenistas. Recentemente as ONGs criaram uma complexa rede de atividades fundamentadas nas políticas públicas, através de projetos de auto sustentação econômica e ambiental, programas de capacitação técnica, formação de professores indígenas, recuperação e proteção de características socioculturais, demarcação e vigilância de terras indígenas monitoradas pelas instituições indigenistas listadas abaixo:

**ANAI**-Associação Nacional de Ação Indigenista - atende as regiões Nordeste/Leste brasileira;

**CIMI**-Conselho Indigenista Missionário - organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil);

**CTI**-Centro de Trabalho Indigenista - atua diretamente com comunidades indígenas - Guarani, Timbira, Terena, Vale do Javari;

**COIAB**-Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia - é a maior organização indígena do Brasil. ISA e CIMI, são ONGs apoiadas pela COIAB e Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB);

**FOIRN**-Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro;

**MEIAM**-Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas.

As organizações, ao lado da liderança indígena, reivindicam regularização das terras, assistência à saúde, moradia, implantação de escolas e cursos de formação para professores indígenas, visando a melhoria de vida, o fortalecimento da cultura e das Políticas de Educação Escolar Indígena em todos os níveis. Antropólogos, historiadores linguistas e educadores participam das discussões reivindicatórias e do processo de assessoria nos encontros de professores indígenas e na composição do Comitê Consultivo junto ao MEC.

Ao considerar as metas das ONGs, notamos que os povos indígenas deslocados para os centros urbanos da cidade de Manaus, em sua maioria, não recebem apoio relacionados às ações sociais, tampouco incentivo à cultura. Das aldeias visitadas nos últimos anos somente uma recebe de maneira precária apoio à saúde. As organizações, através da ABONG, informam que a maioria das propostas educacionais que ocorrem nas aldeias são trabalhadas por voluntários de instituições de ensino superior ou religiosas e trabalham com a finalidade de desfazer os preconceitos e mostrar alternativas construtivas de relacionamento entre os diversos saberes.

### **2.3 Cultura e relação social na expressão da criança sateré-mawé**

Em julho de 2010 visitamos pela primeira vez a Comunidade Indígena Beija-flor I, na ocasião nos surpreendemos com a diversidade de cultura existente no local. Outro fato é o acesso que se dá entre as casas dos moradores do município, através de um estreito corredor de aproximadamente 10 metros de comprimento por 2 metros de largura, ornado com totens indicativos das famílias indígena e uma placa identificando o lugar como Terra Indígena. O acesso sofreu modificações em função do acordo firmado entre a associação de moradores do bairro e os líderes indígenas que cederam parte da área, negociada pela prefeitura para atender a população. A mudança causou estranhamento nas famílias indígenas, pois foram surpreendidas com o pedido de abrir mão de uma área, cuja possessão representava o espaço/tempo de lutas, conflitos e conquistas. Aquele corredor permite que o visitante adentre ao local onde ficam algumas residências e ao centro a grande maloca, um dos símbolos representativos onde ocorrem debates políticos, relações sociais e atividades culturais.

Desenvolvemos diversas trabalhos neste local, entre outros a programação do Dia do Índio em 2011, com apresentação do ritual da tucandeira e outras atividades culturais. A programação contou com a presença de visitantes indígenas e não indígenas. Havia no local um encontro de culturas partilhadas entre os visitantes e as famílias indígenas que juntas se confraternizavam. Durante a programação nos detivemos no ritual de boas-vindas, apresentado por um grupo composto por homens e mulheres, na companhia das crianças que atentas observavam cada movimento expresso nos corpos dos que dançavam e marcavam os passos ao ritmo da música, um dos elementos da cultura sateré-mawé. Nessas programações tínhamos sempre as crianças próximas a nós, embora estivessem sempre em movimento procurando acompanhar a performance do grupo.

A dança era realizada por quatro homens e quatro mulheres, não havia criança como ocorre em outras aldeias. Com trajes grafitados em cores fortes, as mulheres dançavam conduzidas pelos homens e de maneira cadenciada rodeavam o espaço com passos ritmados. Os homens, com movimentos harmoniosos, seguiam a música emitida pelos instrumentos de sopro e chocalhos e deste modo transmitiam e reinventavam a sua cultura, que estava próxima a nós, pois “...todo entendimento de outra cultura é um experimento com a nossa própria” (Wagner, 2010: 41). Cabe destacar que em outras oportunidades as crianças reproduziam o que

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

havam aprendido, comumente durante as atividades programadas para os finais de tarde. Nesse sentido Clastres (1979) afirma que é necessário ver os grupos indígenas a partir de si mesmos.

Destacamos que as famílias indígenas estabelecidas em perímetros urbanos procuram resistir e recriar suas culturas, estabelecendo novas formas de vida na medida em que transformam o meio e são por ele transformadas. Elas admitem que ao recriar estão instrumentalizando as crianças social e politicamente para trabalhar a ressignificação de suas tradições. Conquanto os indígenas enfrentem na cidade um ritmo de vida contrário ao seu, na aldeia procuram manter os costumes praticando a arte da dança, como também, a prática da caça, pesca, coleta e tentam organizar suas casas seguindo a estrutura da aldeia de origem de modo que os remeta a noção de identidade cultural. Consideramos essas atitudes como práticas educativas tradicionais, atualizadas no cotidiano. Embora esses hábitos sofram modelagens pela influência das práticas sociais com novas posturas e novos significados que invadem a vida diária, principalmente através das mídias que adentram as aldeias.

Houve até meados do século XX uma visão positivista sobre a população brasileira, ancorada em restrições que incidiam sobre a dinâmica da vida, impondo parâmetros sociais, culturais e econômicos como fatores determinantes da conduta social, hoje a visão se repete em outra escala, se antes balizava a sociedade em geral, hoje limita-se àqueles que não se enquadram nas novas condicionantes, entre eles os povos indígenas.

Nesse sentido, concordamos com Paulo Freire (1984) ao discorrer sobre a ação pedagógica do *ser* e do *fazer* que torna os indivíduos iguais, posto que os diferentes são iguais enquanto sujeitos produtores de conhecimento e reprodutores da cultura. Por debaixo do que os homens, na sua ignorância, chamam de diferenças, estão as semelhanças que nos tornam iguais. *Ser* humano é identificar-se como pessoa que constrói nas suas práticas um devir cada vez mais enraizado na ideia mais ampla de humanidade. Sendo assim, o ponto dessa discussão emerge de uma cultura da humanidade revestida de convivialidade, solidariedade, cooperação e persistência na formação da identidade cultural do território de uma terra indígena em perímetros urbanos. A cultura é um fator de humanização, porque o homem só se torna homem porque vive no seio de um grupo cultural. A esse respeito, Roberto Cardoso (1968) nos leva a pensar os indígenas nas reservas e nas cidades como iguais e legitimamente indígenas, como nós que convivemos com o contexto urbano.

Embora as crianças indígenas vivam situações contraditórias à ideia de iguais e legitimamente indígenas, devido as condições que lhes são atribuídas como povos desiguais,

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

para Freire (1996), esta é uma forma opressora e de alteridade que estaria impelindo os povos indígenas a velar suas tradições sem dar-se conta da situação. Caminhando nesta direção, definimos a cultura das crianças sateré-mawé como um mosaico constituído a partir da maneira de viver em grupo e em sociedade, ou seja, “uma espécie de cartografia ou código, através do qual as pessoas de um dado grupo projetariam o mundo para si” (DaMatta, 1986: 122). O antropólogo atribui à cultura a capacidade de modificar o homem e este de modificá-la. Este fato foi recorrente no período da pesquisa de campo, ao considerarmos o que diz o tuxaua Fausto Morya em 2011:

“Nossa história, foi de luta contra a invasão dos posseiros e começou quando nossas casas ainda era feita de pedaço de madeira, papelão e plástico, não existia parede de madeira, o piso era o chão, aí eles destruíram tudo, hoje as casas são de alvenaria e madeira como de todo mundo, temos água encanada e luz elétrica em algumas casas...”. Na nossa aldeia, nós procuramo melhorar a vida das pessoas, mas cada uma tem seu gosto e vive como quer...”.

Esses relatos geram significados e se incorporam às representações socioculturais expressas no dia a dia das crianças, por meio das quais elas se comunicam e perpetuam os conhecimentos que trazem dessas relações (Geertz, 1978).

Dizem as crianças que em todas as partes, ou seja, nas estruturas da “comunidade”, existem objetos que são da cultura indígena e outros da cultura dos brancos, mas elas querem permanecer indígenas. *Essa estrutura descrita por elas, corresponde a construção recente de casa, que seguem padrões que elas desconhecem, embora aprendam facilmente ao lidar com outros modos de vida. Portanto, cultura representa manifestações e hábitos sociais de uma determinada comunidade. Para Ruth Benedict (1972), a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. “La cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados. Esta herencia social es el concepto clave de la antropología cultural”* (Malinowski, 1931: 85). Ela não é justaposta nem superposta à vida, em certo sentido representa vida, em outro a utiliza e transforma.

À medida que nos inteirávamos do cotidiano da “comunidade”, ganhávamos confiança das crianças e juntas conferíamos a arquitetura do lugar comparando com os fatos narrados e ouvíamos suas opiniões sobre cada uma delas. As casas construídas apresentam novos formatos na arquitetura e a trilha recém-inaugurada é um fato inédito entre elas, em sua estrutura traz

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

sinais que ressignificam a cultura. Referimo-nos a simbologia como conceito semiótico<sup>42</sup> das formas de manifestações da cultura estabelecida na relação entre elas e a natureza e as tramas de significados que elas próprias teceram. Geertz (1978: 9) avalia que a “cultura é essa trama e que a observação da cultura, não é uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa em busca de significações”. Quando observamos os indivíduos em seus territórios, deparamos com signos e símbolos e nos empenhamos em interpretar seus significados (Aguiar, Bortolloto e Pelandré, 2015). As falas corroboram com o que ouvimos em 2012 do líder da “comunidade” sobre a forma como as famílias indígenas procuram através de práticas *educativas* desenvolver hábitos que foram observados por nós em diversas situações:

“Nós resistimos às influências externas, primeiro mantendo o uso da língua entre os *parente...*, nós praticamos os rituais e conservamos a prática do trabalho coletivo..., incentivamos as crianças a desenvolver atividades em contato com a natureza. O trabalho dos adultos serve de aula para os mais novos que acompanham e vão aprendendo o plantio, a colheita, beneficiamento da mandioca, como tecer o artesanato e outras coisas...”

Embora usufruam de tecnologias como computadores e celulares e de novas infraestruturas de moradias, as famílias mantêm o hábito de banhar-se no igarapé, cozinhar em fogueira de chão e realizar refeições coletivas no quintal (Imagem I)

**Figura I** – Joaquim e Greice na preparação do alimento e o lazer no igarapé



Fonte: Maria Ribeiro, 2011

Próximas ao fogo, as crianças observam e brincam em contato com a “terra-chão”, termo utilizado por Piorski (2016), na companhia de outras crianças a correr com os animais

---

<sup>42</sup> Teoria das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando em esp. a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

domésticos que estão sempre à volta. Observamos a curiosidade que elas têm sobre tudo que as rodeia e a afinidade com os elementos da natureza, segundo a diversidade de ecossistemas próprios da região. A região norte brasileira<sup>43</sup> apresenta biomas de castanheiras, matas de cipó, de várzea, matas de igapó, savanas de terra firme, rios de água claras e escuras, florestas de terra firme, etc. Cada um desses ecossistemas possibilita aos índios uma forma particular de sobreviver. Outro fato é a atenção dedicada às práticas dos rituais de defumação e benzeduras realizadas em determinados momentos pelo pajé. Os momentos de observação fazem parte do processo de aprendizagem desenvolvido pelos adultos na formação das crianças.

O curandeiro nos diz que esses saberes são repassados às crianças a partir dos sete anos e que essas práticas, assim como a base alimentar - caça, pesca e coleta - estão, quase sempre, associadas aos hábitos tradicionais. Quando falta caça ou peixe na aldeia, devido a temporada do defeso, eles recorrem à feira, onde adquirem os gêneros alimentícios. As concepções indígenas de *natureza* variam bastante, pois cada povo tem um modo particular de conceber o meio ambiente e de compreender as relações que estabelece com ele. Entretanto, existe algo comum, é a ideia de que o “mundo natural” é antes de tudo uma ampla rede de inter-relações entre agentes, sejam eles humanos ou não humanos. Isto significa que os homens estão sempre interagindo com a “natureza” e que esta não é jamais intocada. Os Sateré-Mawé são povos da floresta e dela dependem para o desenvolver suas culturas e ressignificar suas identidades.

Neste processo entre cultura e contato as crianças vivem momentos de aprendizagens quando acompanham os adultos no abate de animais (paca, cutia, jabuti e aves), no descascar da mandioca, na limpeza das formigas ou na maceração da pimenta, iguarias que são servidas durante as refeições, entre outras. (Imagem J)

**Figura J** – Crianças observando o abate do jabuti e o preparo da goma de mandioca



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011.

<sup>43</sup> Os *estados* pertencentes à Região Norte do Brasil são: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Sua área é de 3 870 000 km<sup>2</sup>. A área do Amazonas é de 1.559.159,148 quilômetros quadrados (IBGE, 2013).

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

A idade não representa empecilho, cedo aprendem a lidar com as práticas cotidianas e respeitam os recursos da natureza, não acumulam bens e preocupam-se com o ecossistema. Quando questionadas expressavam o valor da natureza estampado nas águas do igarapé, questão que está sendo discutida pelos líderes da aldeia devido ao excesso de lixo proveniente dos balneários localizados nas proximidades, falavam da derrubada das árvores que ficam dentro de suas terras e à morte de animais e caça de aves para colecionadores. Nas palavras de EF2, a caça e o abate de animais existem como fonte de sobrevivência, eles não armazenam animais abatidos, esses são consumidos de imediato, tampouco colecionam pássaros em gaiolas. “Os animais são como gente, eles gostam de viver solto e brincar no quintal como nós brincamos”. Nas tardes de folga reuníamos neste lugar, além das crianças, os cachorros, o casal de papagaio, o tucano e alguns adultos. Cabe destacar, que a noção de lugar para elas corresponde ao espaço que vai além do quintal, área que circunda a casa onde costumam plantar pimenta malagueta, cidreira brava, capim santo e outras ervas nativas da Amazônia.

A noção de lugar é definida por Marc Augé como “lugar antropológico”, relacional, identitário e histórico e o não-lugar, este seria a transitoriedade ou transformação de nós mesmos em *outros*, algo que realizamos, mas do qual não nos damos conta: “todos nós temos a impressão de estarmos sendo colonizados, mas sem que saibamos ao certo por quem” (Augé, 1994: 7). O lugar antropológico, mais do que o lugar do encontro entre antropólogo e indígena, é como a segunda natureza deste último. Nele os indígenas celebram sua existência, residem, trabalham, guardam as suas fronteiras. Esse lugar foi escolhido pelos ancestrais, é o lugar dos descendentes, um lugar a ser defendido, ou seja, “[...] é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa” (p: 51).

Para Augé (1994), o lugar antropológico é identitário, porque é o lugar de nascimento, onde estão as regras de residência e simboliza o enraizamento do território que compõe as identidades individuais e coletivas. É relevante a medida que os indígenas vivem sua história e a reconstrói. Em oposição, os não-lugares não se definem como identitários, relacionais ou históricos. No lugar antropológico os saberes são vividos, transformados e repassado às crianças de maneira espontânea, através de práticas educativas próprias da cultura que permeia o lugar.

Procuramos dinamizar o lugar em 2011, através de atividades organizamos com as crianças, que estavam previstas no plano de trabalho da tese. Preparamos oficinas orientadas para o projeto de recolha, seleção e descarte de lixo em locais de referência, cuja finalidade era

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

observar o compromisso dos moradores, incluindo as crianças, com o espaço vivido e traçar o perfil sociocultural da “comunidade”, na expectativa de conhecer a cultura e a identidade da Terra Indígena urbana. Consideramos a cultura como categoria cognitiva, que nos permitiu apreender na constituição do território a identidade do grupo de crianças. O contato com a cidade tem desenhado um quadro de referência onde o povo Sateré-Mawé marca sua identidade e a de seu território.

Cumpridas as etapas das oficinas e a confecção dos coletores de lixo, identificamos, sob a orientação dos líderes, os locais adequados para suas instalações. O primeiro bloco composto pelos coletores de plástico, metal e papel, atenderia aos visitantes e aos moradores do entorno, sua colocação ficou próxima ao portão de entrada. Outros dois blocos foram fincados próximos às casas e o quarto à margem do igarapé, como sistema de organização de lixo. Esse último foi destinado à coleta de resíduos sólidos que vêm sendo descartados no curso do igarapé, acima da “comunidade”, como também os objetos utilizados pelos banhistas que após o uso lançam garrafas, sacolas, copos, etc., sem nenhuma preocupação com o meio ambiente. O trabalho foi acompanhado pelas crianças e sua execução contou com apoio de voluntários. (Imagem L)

**Figura L – Construção e fixação dos coletores de lixo na entrada**



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Destacamos que os coletores de lixo são feitos de material reciclável, assim como os sacos utilizados para armazenagem e entrega do lixo ao carro de coleta pública. Ensinamos as crianças e adultos como aproveitar as frutas e as folhas que caem transformando-as em compostagem acumuladas ao redor do caule das fruteiras, e como utilizar este nutriente nas árvores e na pequena horta cultivada no quintal. Os pais se sentiram estimulados a dar continuidade aos trabalhos e nós firmamos compromisso de monitorar a cada seis meses o trabalho.

Outra questão que foi observada entre nós e depois elogiada entre as crianças, foi a ausência de telefone celular entre aquelas as de sete e treze anos, seus entretenimentos ocorrem sempre no quintal ou no igarapé na companhia de outras crianças e animais, ressaltamos que há sempre um adulto por perto. No dia a dia das crianças, em geral, registramos peculiaridades do ser criança na aldeia. Independentemente de idade elas são desprendidas de atitudes grosseiras, são solícitas e sempre criativas, responsáveis na organização do tempo destinado as tarefas escolares, as obrigações domésticas e as brincadeiras.

Outro fato interessante que faz parte da estrutura familiar é o horário que as crianças se recolhem para dormir, sempre entre 19 e 20 horas. Entretanto, todas já estão despertas antes das 7 horas da manhã. Conforme o sol avança elas começam a se agitar. O sinal de celular é precário. Há televisores em uma ou outra casa, mas a audiência é escassa, entre as crianças dessa faixa etária. Até relógio é item que não se vê facilmente. O tempo na aldeia é outro, talvez por isso as crianças durmam cedo. Costuma ser assim, menos em dias de festa, quando corpos são pintados, pescocoços são enfeitados com colares e as tradições vão se mantendo.

Agregado aos valores citados, está a cultura da cidade. Meninos e meninas entre quatorze e dezessete anos estão sempre conectadas às novas tecnologias. O equipamento comum, de acordo com o cacique é o celular, existe um computador e algumas famílias têm televisores. A entrada das tecnologias nas aldeias possibilitou algumas mudanças de hábitos, segundo avaliação do cacique. Os equipamentos eletrônicos antes considerados novidades para os indígenas, se tornaram itens comuns no dia a dia das aldeias. Ao ser inquirida sobre o uso do celular, ouvimos de EM1: “...eu ganhei o aparelho do meu pai..., gosto de fotografar e filmar o que a gente vê por aqui”. O uso do computador está restrito às atividades administrativas e escolares. Renan, filho de Fausto Morya é estudante universitário e utiliza o computador como ferramenta de estudo e pesquisa. É ele quem administra a plataforma: <http://beijaflorpe.blogspot.pt/>, mantendo atualizado com notícias e novidades da aldeia. Na sociedade contemporânea, a comunicação mediada por computadores

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

interligados em rede, gera grande diversidade de comunidades virtuais, sendo denominada de “aldeia global”, pois as “[...] províncias, regiões e nações, bem como culturas e civilizações, são atravessadas e articuladas pelos sistemas de informação e comunicação” (Ianni, 1982: 228). A ingerência influencia na identidade consoante as concepções que o sujeito social enfrentou e/ou enfrentará na construção histórica da sociedade, como as recentes mudanças do mundo contemporâneo (Hall, 2000).

Nesta faixa etária, as rotinas das meninas adolescentes estão associadas as tarefas domésticas, que se alternam entre limpeza e organização da casa e auxílio às mães nos cuidados dos bebês, além de aprender a arte de tecer colares, pulseiras e brincos feitos com sementes e fibras vegetais. Cestaria, peneiras, cestos, tipitis, abanos e chapéus são trabalhos realizados pelos homens. Em 2011, enquanto observávamos Terezinha manipular as sementes para montagem dos brincos, ouvimos o seguinte relato:

“... aqui a confecção do artesanato é pequena, a maioria das peças são trazidas das aldeias porque não encontramos a matéria prima que é a fibra e as semente, as peças são vendidas aqui e em outros lugares”.

A indígena comentou sobre a dificuldade de coletar talas e semente nos arredores das matas, pois agora as terras são vigiadas, antes coletavam facilmente a matéria prima do artesanato, agora os donos das terras ameaçam com espingarda.

Os meninos entre quatorze e dezessete anos auxiliam na remoção de objetos e materiais pesados, como derrubada de pequenas árvores utilizadas como caibro ou escora de casas ou acompanham os adultos na caça de animais silvestres que compõem a cadeia alimentar (paca, tatu, cutia, jabuti, etc.) das famílias. Suas rotinas são comuns, aprendem com os mais velhos e observam as culturas que dialogam nos espaços de convivência. Neste processo, meninos e meninas sateré-mawé desenvolvem um forte sentimento de apropriação como fator de integração entre cultura e identidade de um território indígena em construção. Merece destaque a visão integradora entre os elementos da natureza e a arte do grafismo desenvolvida a partir de ações cognitivas, ou processos mentais, que reproduzem o aprender-fazer, definido por Freire, de acordo com a manifestação culturais.

Essa aprendizagem clarividente que ocorre no seio da família, destaca a falta de diálogo intercultural no âmbito da escola pública convencional o que tem se tornado um dos motivos mais preocupantes do líder, que incansavelmente luta pela instalação da escola na aldeia. Disse-

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

nos Fausto Morya, “...queremos uma escola que *resgate* a cultura original mesmo morando em um território pluriétnico”. Para o líder ensinar as crianças dentro dos padrões tradicionais representa fortalecer a cultura ancestral, que está sendo trocada pela cultura do branco na vida dos parentes. Hoje com a promessa de instalação da escola indígena, o principal projeto é a revitalização das línguas materna e *nheengatu*. A língua, é considerada pelos povos indígenas como marca de sua identidade, carrega consigo também a memória histórica, as narrativas míticas, os cantos rituais, aspectos importantíssimos na constituição do modo de ser dos diferentes povos que se congregam na aldeia.

Por fim, retomamos Cunha (2009) quando fala sobre “cultura com aspas” como categoria do encontro e do engajamento entre grupos. Um encontro entre diferentes, indígenas e não indígenas, que experimentam a territorialidade de uma Terra Indígena urbana, recentemente homologada.

### **2.3.1 Invisibilidade: espaço das diferenças e das multiculturas**

A historiografia de contato dos povos indígenas é recorrente no tocante aos conflitos, submissões e espoliações do direito, desde o período jesuítico até o período da abertura política que se estende aos dias atuais no Brasil. Em raras exceções observamos a população indígena decidir pelo confronto diante dos problemas de usurpação de seus direitos. Não foi deferente com as famílias da Comunidade Indígena Beija-flor I. A invasão da área em que residiam, por pessoas que se autodenominavam proprietárias do lugar as tomou de surpresa. Embora tenham reagido inicialmente de maneira cordial e amistosa diante dos invasores, souberam se contrapor à violência física e o assédio moral do grupo composto por moradores do município, conforme relatados descritos no capítulo I. As famílias acompanharam a destruição de suas casas, entretanto, mais doloroso do que a perda dos seus bens foi lutar pela integridade física e psicológica dos idosos e das crianças, que estiveram ameaçadas durante os anos luta pelo reconhecimento da terra.

Naquela época éramos cinco famílias a viver aqui, disse Isabel. Hoje com a migração cresceu o número de famílias e com isso começaram as reclamações por parte dos moradores do entorno, acrescentou a indígena. Sempre que alguém saía para resolver problemas fora da comunidade”, procurava manter em sigilo sua identidade como forma de se resguardar e escapar do preconceito que com o passar do tempo se tornava explícito ou menos dissimuladas. A

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

situação fez com que os indígenas se calassem diante da comunidade rio-pretense por quase dois anos, evitando possíveis confrontos. Indagado sobre o problema, Fausto Morya alegou que depois deste período, preocupados com a educação escolar das crianças e outras questões que a FUNAI e a CASAI estavam pleiteando, as famílias decidiram sair em passeata pelas principais ruas do município a dizer:

“... estamos aqui e queremos agora nos mostrar e dizer que temos uma representação política e social para conviver e também para contribuir, só temos que saber como..., nós precisamos aprender a cultura um do outro..., para lutar pelos nossos direitos”.

As cidades são locais para os indígenas, mais que espaço de interação social, são locais de acesso aos bens materiais e de melhores condições de vida. Quando circulam pela cidade são identificados como: índios urbanos ou citadinos; índios da cidade ou na cidade; índios desaldeados; etc., termos recorrentes na literatura brasileira, entretanto há um certo ressentimento por parte dos indígenas, devido a conotação dos termos quando são dirigidos a eles de forma preconceituosa. Para eles o termo apropriado é indígena migrante ou indígena *na* cidade, assim eles mantêm suas identidades. Fausto Morya assinala que mesmo morando na cidade a cultura tradicional não sofreu grandes perdas, os parentes priorizam as tradições e frequentemente se deslocam às terras de origem com intuito de fortalecer as culturas e acompanhar os velhos tuxauas nas demandas da aldeia.

Atualmente eles primam pelo reordenamento do local que caminha lentamente devido a fragilidade dos anos de lutas, o que causou danos às famílias, incluindo as crianças e isso tem dificultado a adaptação. Outra questão se refere ao grande fluxo de grupos étnicos que adentraram ao local em tão pouco tempo, aumentando a diversidade de línguas e culturas que, de alguma forma interferem na formação cultural e social das crianças, além da intrusão da cultura da cidade. Eles reconhecem que as lutas representam aprendizado, lutar pelos direitos significa reconstruir a história de conquista de grandes ações relacionadas a terra indígena, a habitação, saúde e educação ou por pequenas causas como semear a cultura de paz. Essas atitudes são estratégias de relacionamentos que *funcionam* como mecanismos de resistência étnica quando apontam para a criação de espaços de sustentação e diálogo no modo de ser indígena no território brasileiro (Ramos 1988).

A emergência de estratégias de relacionamento promovidas, não de forma individual, mas através de manifestações articuladas por todos os moradores da “comunidade”, constitui-

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

se em um fenômeno novo que têm permitido o engajamento de vários indígenas no mercado de trabalho do município em atividades informais, ou provisoriamente em instituições públicas como agente de limpeza em postos médicos e escolas. Ouvimos recentemente do líder que a iniciativa de circular pela cidade foi muito positiva para pôr fim ao silêncio e mostrar que os indígenas fazem parte da demografia e da história do município.

“Estamos bem agora, mas nos calamos durante muito tempo pois não tínhamos voz para alcançar a cidade, até que resolvemos soltar a voz e desfilar como guerreiros, pintados e paramentados com cocar e arco na mão para mostrar que estávamos aqui”.

Embora o se sentirem inseridos no marco social e político do município, é importante não perder de vista que o diálogo interétnico estabelecido entre os indígenas e a população em geral, ocorre de maneira desigual, com interesses divergentes e em sua maioria conflituoso. “Precisamos de ser constantemente alertados contra uma falsa impressão de familiaridade com o passado” (Darnton, 1986) histórico dos povos indígenas. Roberto Cardoso de Oliveira (1976) examina as condições em que ocorrem os *diálogos* no interior dos sistemas *interétnicos*, cuja marca seria a da intolerância.

Ele mostra que as dificuldades de comunicação e de aceitação do *outro* parecem ser inerentes a esse tipo de diálogo, marcados não só por dificuldades que se interpõem nas próprias relações sociais, mas pelas representações preconceituosas e discriminadoras do *outro*, que são engendradas no curso dessas relações, e que assumem proporções maiores quanto mais o *outro* se distancia dos valores e parâmetros culturais do polo hegemônico e dominante (Oliveira, 1976: 36).

Convém destacar o conflito entre indígenas, invasores e as famílias do entorno ocorrido em dezembro de 1998, como ato de incursão brutal às famílias indígenas que resultou na perda parcial da área do entorno. Hoje, parte da área está ocupada por famílias rio-pretenses, cujas casas estão abeiradas à Terra Indígena. Todavia, a liderança procura manter um ambiente pacífico com todos. Estas relações entre sociedades diferentes são sempre conflituosas, quando ocorrem em campos partilhados com culturas distintas as ideias e atitudes são heterogêneas e quase sempre causam descaracterização do lugar. Em 2010 quando iniciamos o trabalho de campo, Fausto Morya nos contou uma história semelhante, envolvendo descaracterização:

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

“A entrada da aldeia era grande e pegava quase toda a frente do terreno..., nós ganhemos de doação do norte-americano 81,20 hectares..., e nós tivemos que fazer um acordo com a prefeitura porque não tinha documento de doação, aí ficamos com 41,20 hectares, depois que a equipe de pesquisador nos ajudou a cartografar a terra... Essas pessoas que hoje mora aí na entrada da aldeia, era quem mais nos perseguia porque elas não se declaravam inimigas, mas incentivavam os posseiros a tomar a nossa terra..., até que eles viram que nós ia vencer a batalha aí se viraram pro nosso lado até o dia da audiência, porque eles queriam garantir uma parte da terra e nós decidimos doar logo para poder conseguir o documento do juiz..., e é por isso que nós conseguimos ganhar...”.

A questão jurídica da Terra Indígena Beija-flor correu nos tribunais dos municípios de Rio Preto da Eva e Manaus, por mais de dez anos. O processo de ocupação da Comunidade Beija-Flor ocorreu no início da década de 1980, com a compra da área por um norte-americano. Uma batalha judicial por direito à terra foi encerrada no dia 10 de agosto de 2012 e vencida pela Comunidade Indígena Beija-Flor 1, localizada no município de Rio Preto da Eva. A área é ocupada por famílias indígenas de diferentes etnias desde 1991 e, apesar de já ter sido regularizada pela FUNAI, permanecia *sub judice*. Para a liderança essa conquista representa uma nova fase na constituição política da Aldeia Beija-flor.

Disse o líder que agora é hora de trabalhar para agilizar a implantação da escola indígena, cujo processo vem se arrastando a mais de três anos, nos órgãos públicos. Em dezembro de 2010, estivemos na Secretaria de Educação do Município (SEMED), na companhia de Sérgio Sampaio para acompanhar o trâmite do processo de instalação da escola indígena na “comunidade”. Instalar a escola tornou-se uma obsessão para os líderes, que acreditam no potencial da escola para trabalhar a formação das crianças e a ressignificação da cultura. Freire (2000) chama atenção sobre a constituição do indivíduo através da subjetividade ou capacidade do homem interior de expressar-se diante dos impulsos da vida, transformando-os em atitudes concretas. Segundo Freire é na práxis do distanciamento que nos aproximamos dos indivíduos e nos descobrimos instauradores do próprio mundo. O fenômeno das diferenças, como fator de distanciamento, amplia a percepção de quem convive com a situação e abre portas para a tolerância diante da cultura do *outro*, além de propiciar entendimento mútuo entre os envolvidos. Esse encontro ocorre em espaços multiculturais como a escola, onde os saberes se completam e os envolvidos aprendem e crescem juntos. Esta escola se firma nas alternâncias do saber, abrigando sujeitos que constroem e reescrevem suas histórias, culturas e identidades.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Quando, de antemão, ponderamos sobre as dificuldades de trabalhar uma etnografia com crianças indígenas na tentativa de conhecer as formas de coexistência com a natureza, tão diversa e o “modo de ser e viver, em uma realidade marcada pela dimensão do viver em comunidade, onde se constroem laços e traços próprios de convívio com o meio, na relação homem-natureza e dos homens entre si” (Cavalcante e Weigel, 2002, s.n.), não imaginávamos a dimensão do problema inerente ao modo de pensar das crianças sateré-mawé, embora estivéssemos munidas de leituras, ainda escassas sobre o tema. Diante deste cenário, onde as práticas educativas trabalhadas com crianças indígenas tornam-se síntese do trabalho, apresentamos o desempenho da escola pública convencional no cumprimento da legislação, que torna obrigatório trabalhar as diferenças e observar a diversidade cultural nos espaços de relações sociais, respeitando o modo de vida e as línguas das diferentes populações que adentram as salas de aula e ali permanecem com o propósito de aprender e ser um cidadão consciente de seus direitos.

### **2.3.2 “Cultura” versus culturas no espaço escolar**

“Cultura” e cultura, [...] acredito firmemente na existência de esquemas interiorizados que organizam a percepção e a ação das pessoas e que garantem um certo grau de comunicação em grupos sociais, ou seja, algo no gênero do que costumamos chamar de cultura. Mas acredito igualmente que esta última não coincide com “cultura”, e que existem disparidades significativas entre as duas. Isso não quer dizer que seus conteúdos necessariamente difiram, mas sim que não pertencem ao mesmo universo de discurso, o que tem consequências consideráveis (Cunha, 2009: 313).

Discutir diversidade no âmbito da escola pública convencional, nos conduz a Escola Municipal Alegria de Saber e nos leva a refletir sobre práticas educativas na construção do pensar e agir com base nas necessidades individuais dos educandos, no que se refere ao ensinar-aprender culturas. No dia a dia da escola o professor se põe diante de uma classe com a tarefa de orientar a aprendizagem dos educandos. Segundo Libâneo (1994), a atividade é centrada nas discussões de temas propostos no currículo, que orientem os estudantes a atividades criativas. Professor e estudantes analisam o tema de aula, tendo em “vista a ação coletiva frente [aos] problemas e realidades... o trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas práticas sobre questões da realidade social imediata” Libâneo (1994: 69).

Isto posto, iniciamos esta subseção tecendo comentários sobre um fato ocorrido no dia 23 de abril de 2011, nesse dia a Aldeia Beija-flor festejava o *Dia do Índio*, 19 de abril<sup>44</sup>. A data foi estabelecida pelo então presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-lei 5540 de 1943. Normalmente as escolas, sobretudo, do Ensino Fundamental, costumam homenagear os povos indígenas através de atividades que retratem a história estudada em sala de aula. Esta é uma prática da referida escola, segundo a gestora e os professores com quem conversamos.

As famílias indígenas da mencionada aldeia, enfeitam o local com símbolos representativos de suas culturas, apresentam danças, rituais e outras atividades descritas antes. Recebe visitantes que compartilham as tradições e conhecem o universo mítico que rodeia o lugar. Para as famílias indígenas este universo reproduz seus modos de vida e a cultura do lugar. Nesse sentido Lévi Strauss (1978) fala da força das tradições e dos símbolos na constituição da cultura dos povos autóctones e aponta o etnocentrismo como um fenômeno presente em todas as culturas e que nenhuma está imune às influências de outras. Geertz (1978) contribui se posicionando sobre a função dos símbolos na constituição da cultura e no ajustamento das ações humanas à uma ordem cósmica imaginada e projetada nas imagens dessa ordem no plano da experiência, que se vê nos festejos da “comunidade”. Embora persista a visão preconceituosa em relação à cultura tradicional que, quase sempre é diluída quando entra em contato com outras culturas homogeneizantes que fluem da cidade.

Dentre os dilemas em torno do descaso e das diferenças está a desvalorização da cultura indígena por parte da escola e a negação da identidade por parte das crianças o que as tornam, ainda mais invisíveis e próximas da história trabalhada nos conteúdos escolares. Este cenário está exposto através das falas das crianças que vão do desafeto da professora ao proibir EM4 de expor suas ideias diante da turma ao descaso dos professores ao ver as crianças indígenas indiferentes aos conteúdos ministrados por desconhecer os assuntos. A ausência da temática indígena nas discussões de sala de aula é outro fator, além de levar as crianças a atitudes de ocultação de suas origens com medo do preconceito e da discriminação, fere a Constituição

---

<sup>44</sup> A data foi proposta em 1940, pelas lideranças indígenas no Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México. Além de contar com a participação de diversas autoridades governamentais dos países da América, vários líderes indígenas deste continente foram convidados para participarem das reuniões e decisões. Porém, os índios não compareceram nos primeiros dias do evento, pois estavam preocupados e temerosos. Este comportamento era compreensível, pois os índios há séculos estavam sendo perseguidos, agredidos e dizimados pelos “homens brancos”. Instituto Socioambiental, Povos indígenas no Brasil, abril de 2006.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Brasileira.

Um dos caminhos para sanar ou minimizar essas situações está na prática do professor, enquanto a temática indígena estiver fora dos debates acadêmicos e dos conteúdos escolares os estudantes indígenas permanecerão no anonimato. É necessário que a escola ultrapasse seus muros e [re]conheça a identidade do lugar onde está inserida, reflita criticamente sobre a sua história e visualize os avanços social, político e cultural dos povos originários. Caberia à escola, não como aparelho ideológico, o papel de fomentar discussões em torno da cultura, da regularização das terras indígenas, formação de territórios étnicos e outros temas pertinentes nos discursos e nas conversas de sala de aula, ouvindo e acatando a opinião das crianças, independentemente de origem, cor ou credo, como referência no processo de ensino e de aprendizagem.

Convivendo com a diversidade de línguas e culturas que lhes asseguram o direito de serem consideradas indígenas *na* cidade, as crianças revivem a Constituição Federal Brasileira através de lutas e manifestações – criando situações a partir de saberes repassados por práticas educativas condizentes com suas realidades – em favor dos bens culturais e do direito de manter suas tradições linguísticas em situações diversas da sociedade nacional (Art. 216, II). A par dessas ações, Fausto Morya prossegue lutando em busca de respostas às demandas sociais, educacionais e políticas que beneficiem as famílias e contribuam para a reorganização de suas culturas na cidade. A esse respeito Roberto Cardoso de Oliveira declara:

Do ponto de vista das sociedades indígenas, as contradições, ambiguidades e tensões decorrentes das relações de dependência e subordinação com a sociedade nacional permanecem atuantes, assim como ainda prevalecem na região norte do país os interesses antiindígenas, que exigem um permanente esforço de resistência, de luta política e de reelaboração de suas formas de reprodução sociocultural (Oliveira, 1976: 44).

O povo Sateré-Mawé é capaz, disse o líder, apesar dos grandes desafios que tem enfrentado. Contam com a iniciativa da Associação Etno-Ambiental que coloca em pauta as demandas da aldeia, sobretudo a necessidade de uma educação pensada pelos povos indígenas. Uma educação que garanta o uso da cultura e da língua baseada na construção de projetos que dialoguem com os diferentes saberes e que discuta a necessidade de construirmos “uma sociedade democrática, plural [e] humana que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2002a: 52). A autora enfatiza que existem meios capazes de afirmar a

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

identidade, sem negar as diferenças se trabalharmos um currículo pensado coletivamente “um modelo que torne claro que a escola, ao trabalhar nessa perspectiva estará aparelhando à sociedade para conduzir de modo clarividente os conflitos culturais entre os diferentes” (*Idem*). Há urgência de se trabalhar a cultura indígena na escola, um espaço caracterizado pela convivência entre diferentes atores que compartilham o mesmo chão. A multiplicidade de saberes compartilhados pelos atores potencializará o debate e o aprofundamento da história ancorados na identidade étnica e na cultura dos diferentes povos da Amazônia e assim reescrever-se-á a história para as gerações presente e futuras. Entretanto, afirma Gusmão:

Em qualquer parte do mundo, os povos indígenas são sioux, crow, kamayurá, xokleng, guarani, avá [sateré-mawé] ou outros, mas não são índios, categoria inventada pelos brancos para, desrespeitando as especificidades de cada grupo, colocá-los, a todos, ‘no mesmo saco’ – indiozinhos, sioux ou crow – isto é, tanto faz, são índios, para os brancos (Gusmão, 1999:13).

Para os estudantes, interlocutores da pesquisa, a escola a qual nos referimos é um lugar de preconceito velado. A escola que eles vislumbram, certamente os acolherá e trabalhará os valores da cultura cotidiana em comunhão com a natureza e com as tradições. Em 2010, conversamos com Fausto Morya sobre o assunto:

“Precisamos trabalhar nossos conhecimentos para não apagar a cultura, e a escola dos nossos filhos também deve ajudar, ensinando os conhecimentos da natureza e os conhecimentos criados pelo *homem branco*, como ouvimos agora no projeto das professoras que é trabalhar a cultura do território e os conhecimentos tradicionais, mas da nossa maneira não como os outros querem”.

As palavras de Fausto Morya ressoaram bem aos nossos ouvidos, nossa intenção, longe de qualquer presunção, foi trabalhar com crianças e conhecer o que pensam sobre a identidade cultural do território de uma Terra Indígena urbana e conhecer a contribuição das práticas educativas no processo de ressignificação desse território. Em 2012, o líder explicou aos universitários que a aldeia é vulnerável, existem visitantes que adentram, como ocorreu no Dia do Índio em 2011, para conhecer a cultura, colher alguma erva ou fruta da época. No entanto, existem pessoas que se aproveitam para falar de assuntos políticos prometendo apoiar os projetos da aldeia e depois, quando procuramos as portas de seus gabinetes estão sempre fechadas.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

A projeto da escola indígena, se tornou obstinação para o Tuxaua, por essa razão resolvemos acompanhar Sérgio Sampaio até a secretaria para colher informações sobre o trâmite do processo, pois segundo eles, a “comunidade” está respaldada pela legislação da Educação Escolar Indígena. Consideramos que essa escola represente um reencontro com a cultura ancestral por essa razão torna-se um fato relevante, diante das diversas demandas pleiteadas pela liderança. Perante estas condições, cabe verificar a extensão efetiva das garantias asseguradas pela Constituição Federal Brasileira de 1998, aos povos indígenas, quando foi formalmente estabelecido o seu direito a uma educação escolar específica.

Estabelecer um modelo de escola que não valoriza a diversidade e não respeita as diferenças está fadada ao fracasso como vem ocorrendo em algumas aldeias por falta de professores capacitados e infraestrutura adequada para atender os estudantes indígenas, segundo as suas reivindicações. Visitamos recentemente as Aldeias Sahú-Apé, (tuxaua e professora, Baku), Y'apyrehyt (tuxaua Moisés e professora Suzy) e Waikiru (tuxaua André) para conhecer as escolas indígenas e verificar a possibilidade de desenvolver projetos com crianças, em parceria com a UEA. Houve aceitação do projeto, entretanto registramos as precárias instalações e a escassez de material didático e atraso nos salários de professores em ambas. Outro fato que chamou atenção foi a queixa da professora sobre o desinteresse das crianças, talvez devido a precariedade do lugar e a falta da merenda escolar.

O processo de escolarização dos povos indígenas na cidade ainda é precário em infraestrutura, material didático, etc., estes lutam por uma afirmação étnica e impetram respeito às culturas não para rever a história, mas reescrevê-la a partir do contexto vivido, não de forma romantizados, mas acreditando que a dinâmica da cultura é própria de todas as sociedades e isso implica na corporificação de alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixarão de ser índios. A esse respeito Gusmão (1999) cita um poema recorrente nas escolas americanas no final do século passado e início deste que fala de um indiozinho. Na poesia uma criança daquela escola se sentindo superior pergunta ao indiozinho: ‘*Indiozinho, Sioux<sup>45</sup> ou Crow / pequeno esquimó / pequeno turco ou japonês / Vocês não queriam ser eu*’?’ (Gusmão, 1999:44). O poema é um exemplo claro das diferenças entre os homens e revela pontos obscuros acerca da compreensão de si na relação com o outro, o que constitui a identidade de um povo, de um grupo, ou sociedade. Esse fato nos remete a escola onde trabalhamos. Quando as crianças

---

<sup>45</sup> Povos da América do Norte, a civilização sioux (ou dakota) é bastante diversificada, e ainda se subdivide em outros três grandes grupos: os Tétons, Yanktons e Santees. Os sioux eram aliados dos índios Chayenne e tinham os Crow como seus mais tradicionais inimigos. O termo sioux tem a ver com a expressão serpente.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

indígenas ocultam suas identidades, a ocultação as faz iguais. A escola como parte da sociedade e da cultura se situa no embate entre essas diferenças, em um campo e espaço físico em que elas se manifestam, devendo também se tornar um veículo promotor do reconhecimento da diversidade e, quiçá do combate ao preconceito e a discriminação. É relevante para quem lida com a educação, que compreenda as dinâmicas da sala de aula e as distâncias entre os indivíduos e procure reduzi-las.

Concluimos o capítulo com destaque à língua e o relevante papel da linguagem na consolidação da identidade cultural dos povos indígenas, visto que é através da língua que estes povos conseguem manter viva suas culturas. As línguas indígenas em nosso país, inegavelmente, encontram-se em situação de risco. Ao longo do processo colonial, muitas línguas e culturas foram dizimados. Atualmente, a maioria das línguas ainda existentes apresentam um número reduzido de falantes, incluindo a sateré-mawé, o que, na opinião de especialistas, constitui um risco potencial de desaparecimento.

**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

### **3 – Saberes e práticas educativas: ruídos e tramas no dia a dia das crianças sateré-mawé**

“... fiquei uma vez, com raiva da professora porque ela me discriminou quando eu quis falar e ela me proibiu dizendo que eu tinha hora pra falar, aí eu atirei a cadeira nela e fui embora pra casa né..., depois eu voltei...” (EF4 – dezessete anos, 2010).

“... quando falo da escola né..., eu penso que lá as coisas são diferente porque na escola a professora pede tudo ligeiro..., e a gente só escreve, escreve e faz tarefa né..., aí eu não gosto muito..., porque eu gosto é de brincar... de correr atrás do cachorro e do tucano. É porque a gente aprende com a mãe..., eu já vi ela fazer a farinha que nós come e também outras coisas” (EM1 – sete anos, 2010).

“Eu gosto da escola é porque é lá que a gente aprende as coisas dos *branco* aí se a gente aprende eles nem sabe quem é nós..., eles nem conhece muito a gente..., é porque nós estamos na comunidade, porque é aqui que é a nossa casa e é aqui que fica nossa família” (EM2 – nove anos, 2010).

A epígrafe deste capítulo relata fatos narrados pelas crianças sateré-mawé que atuaram como sujeitos sociais e interlocutores com quem dialogamos sobre identidade, cultura e território, categorias que discutiremos exaustivamente no corpo do texto. Nossa permanência no campo de pesquisa requereu perspicácia na geração dos dados a partir de inter-relações que iam além do contato com as crianças. Nos debruçamos na tentativa de mapear as categorias que elucidaram o problema diante do arcabouço de informações que se apresentavam diante de nós. O contato com os sujeitos tornou-se de fulcral importância para a legitimidade que o etnógrafo adquire na íntima conexão entre a experiência da vida cotidiana partilhada no terreno, a prática, e a conceituação da vida que produz pela análise consequente, a teoria.

Organizamos as anotações, os áudios e vídeos referentes aos fatos que ocorreram durante a nossa permanência no campo na tentativa de interpretar as falas das crianças, como alternativa de análise, sem desviar o foco das práticas educativas desenvolvidas com as crianças. A relação estabelecida no campo da informalidade demonstrou que essas práticas contrariam o modelo escolar que subestima a capacidade da criança indígena de aprender através de práticas educativas que valorizem a história e a cultura indígena. Ainda é recorrente na escola convencional (pública ou privada) o uso de práticas educativas no modelo homogeneizador, contrária à legislação que cita como condição respeitar a diversidade e as

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

diferenças em detrimento de uma educação libertadora. Isso ocorre com a cumplicidade daqueles que não se enxergam como sujeitos históricos o que resulta na negação de si no espaço escolar. Vivendo em um território pluriétnico, lugar de muitas culturas como dizem as crianças sateré-mawé, o ambiente expressa o reconhecimento da pluriétnicidade cultural nos trançados que ilustram claramente suas alteridades em relação à sociedade envolvente e os grupos étnicos com quem dividem o espaço. Isso implica que não há homogeneidade de cultura e língua, fato descrito no capítulo primeiro desta tese. Neste caleidoscópio cultural trabalhamos as práticas educativas como instrumento que valoriza e dá novos sentidos a identidade cultural do território em uma Terra Indígena urbano.

Quando iniciamos a pesquisa em dezembro de 2010, após dois meses de convívio esporádicos, começamos o trabalho de identificação das crianças em parceria com duas estudantes universitárias que desenvolviam suas pesquisas de final de curso, sob minha orientação. Logo nos primeiros dias, a convite da equipe de saúde mantida por uma ONG dentro da aldeia, realizamos as primeiras visitas às residências para identificar as famílias e o número de pessoas por grupo étnico, idade, sexo, situação/grau de escolarização e nome da escola de acolhimento. Entre as conversas estabelecidas com as famílias ouvimos o que é ser criança na concepção dos pais e depois das próprias crianças, como descrevemos em uma subseção específica neste capítulo. Tínhamos apenas quinze dias para fechar esses dados, visto que as férias escolares se aproximavam e as aulas só retornaria em fevereiro de 2011, tabulamos as informações coletadas junto aos pais e as crianças para então esboçar o perfil dos *sujeitos*, prevendo que poderia ser reajustado após compararmos com a lista da escola que traria os mesmos dados. Na antevéspera do recesso natalino, recebemos da secretária a lista solicitada para fecharmos a relação dos atores sociais da pesquisa. A organização da lista foi providenciada por Greice Helen G. Garcia<sup>46</sup>. (Tabela 4)

---

<sup>46</sup> Acadêmica do Curso de Bacharel em Turismo da UEA que desenvolveu o Trabalho de Conclusão de Curso com as crianças indígenas da Aldeia Beija-flor.

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

**Tabela 4 - Atores sociais da pesquisa**

<b>Codiname</b>	<b>Ano escolar</b>	<b>Turno</b>	<b>Idade</b>	<b>Etnia</b>
<b>Meninos</b>				
EM1	1º	Vesp	7 anos	Sateré-mawé
EM2	3º	Vesp	8 anos	Sateré-mawé
EM3	1º	Vesp	9 anos	Sateré-mawé
EM4	8º	Vesp	17 anos	Sateré-mawé
<b>Meninas</b>				
EF1	3º	Vesp	8 anos	Sateré-mawé
EF2	8º	Vesp	13 anos	Sateré-mawé
EF3	5º	Vesp	14 anos	Sateré-mawé
EF4	9º	Vesp	16 anos	Sateré-mawé

**Fonte:** M<sup>a</sup> Ribeiro, 2017

As falas apresentadas no início do capítulo pontam desigualdades no ambiente escolar, embora a escola em sua estrutura organizacional apresente como missão prover uma pedagogia humanizante que trabalhe a diversidade social e respeite as diferenças. Em uma análise mais detalhada observamos que tais atitudes modelam o perfil da escola que traz como princípio uma herança histórica que precisa ser revista no processo educacional, porquanto sempre colocou o indígena como minoria ou inferior (Gusmão, 2000). A imagem negativa imputada ao indígena permanece viva do ponto de vista da sociedade moderna, podendo destaca-lo como arredo, hostil, violento, etc. Relatam as crianças que é comum ouvir palavras ofensivas sobre elas, muitas vezes diante dos professores que se limitam a dizer que preconceito é caso de cadeia.

Esses fatos apontam a urgência de discussão sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a importância da solidariedade e do respeito previstos nos PCNs. Cabe a escola iniciar um amplo debate sobre o assunto com participação do corpo pedagógico, técnico e administrativo com perspectivas de mudanças de comportamento. Ao deixar de fazê-lo a escola opta pelo silêncio, conseqüentemente perpetua a prática discriminatória recorrente na história dos povos indígenas. O modelo de ensino homogeneizante que perdura no século XXI refreia a vida escolar e as práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e estabelece perdas como aponta Giroux (1995: 89), inclusive na organização do currículo por não poder dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo cada vez mais hibridizado.

Na âmbito da educação escolar indígena em que a cultura contrasta com a ideologia hegemônica, esta requer um currículo que dê voz coletiva aos povos autóctones, sendo esse um passo importante para que os educadores radicais, ao estarem amparados e, de certa maneira,

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

protegidos pela política oficial, construam práticas pedagógicas que legitimem as experiências culturais dos diferentes grupos sociais inseridos no âmbito escolar (Giroux, 1995). Ainda que para isso, tenham que transpor fronteiras. Sabemos que apesar dos esforços desprendidos pelas políticas oficiais, para que os docentes atuem em uma perspectiva integradora e interdisciplinar, a organização escolar dificulta o processo ao elaborar um currículo limitado aos livros didáticos, à carga horária e aos conteúdos existentes. A escola apresenta dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença, para o autor, a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas, constitui o grande desafio que a escola está chamada a enfrentar. Durante séculos as políticas brasileiras mantêm uma proposta educacional ambígua e alheia à diversidade cultural, esquecendo a pluralidade de grupos étnicos e as centenas de línguas indígenas que permanecem vivas no Brasil. Outro problema são as propostas pedagógicas, há descontinuidade e divergência na forma de ministrar, avaliar e conferir graus de capacidade aos estudantes, sobretudo os indígenas, o que resulta em desinteresse, repetência e evasão escolar. Apesar de a escola dispor de material pedagógico preparado pela CEB/MEC, os conteúdos não atendem as singularidades regionais de um país continental.

O projeto de educação destinado ao interior do Amazonas segue normas que causam estranhamento nos estudantes indígenas e *caboclos*, termo utilizado por Samuel Benchimol (2009) e Ribeiro (2003), que frequentam a escola pública convencional. Segundo Ribeiro (2003: 14) “cabolco é o individuo de pele acobreada que reside nos beiradões do rio Amazonas e seus afluentes”. Destacamos que os livros didáticos utilizados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam conteúdos discrepantes no método de alfabetização que dificultam a aprendizagem. Tomamos como exemplo o curso de letramento para crianças, jovens e adultos quando ilustra o alfabeto associado a objetos que não fazem parte da cultura da região. A letra *u* para o ribeirinho ou nativo não está associada a uva, mas ao urucu<sup>47</sup>, uchi<sup>48</sup> entre outros. Em 2015, líderes indígenas e afrodescendentes discutiram com o Governo, via MEC<sup>49</sup>, os conteúdos dos livros didáticos embasados em legislações e reivindicaram o uso de termos regionalizados. Na “escola de branco”, terminologia utilizada

---

<sup>47</sup>Árvore pequena (Bixa orellana) da fam. das bixáceas, nativa de regiões tropicais das Américas, com folhas trilobadas, flores róseas em panículas e cápsulas grandes, rosadas ou roxas, quando secas pardo-escuras, com espinhos moles e várias sementes; açafroa, açafroeira-da-terra, achiote, bixa, urucuzeiro ou ururu. Usado no Brasil como ornamental, suas sementes e polpa são medicinais, esp. us., no fabrico de corantes.

<sup>48</sup> Uchi, fruto de árvore alta (Endopleura uchi) da fam. das humiriáceas, nativa da Amazônia, de tronco reto considerada madeira de boa qualidade.

<sup>49</sup> Ver Relatório de Gestão Consolidado Exercício 2015, SIMEC, p:215. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49951-rg-se-mec-2015-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49951-rg-se-mec-2015-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

por Weigel (2000), quando adotamos a cultura dominante nos processos pedagógicos estamos inculcando valores como sendo verdadeiros, que tendem marginalizar as diferenças. Bourdieu e Passeron (1975) concordam que a educação brasileira cometeu “violência simbólica” com a diversidade cultural, ao postergar a inclusão da cultura indígena nos currículos escolares. Se não reconhecermos a pluralidade de mundos – social, cultural e político – e os diferentes valores que estruturam a sociedade e a dinâmica inter-relacional das estruturas mentais na sociedade contemporânea, haveremos de manter a violência (Bourdieu, 1998).

Portanto, ao observarmos como as crianças brincam (*hirokaria te'ere mahara*)<sup>50</sup> e criam ambientes que valorizam a identidade cultural do lugar através de situações simples propiciadas pela natureza, concordamos que as algazarras, os sons de suas vozes e dos animais, os rodopios, corridas e piruetas são ruídos que colocam em destaque a diversidade cultural no campo da etnografia. Destacamos que em todas as atividades organizadas com as crianças havia sempre adulto por perto, na maioria das vezes calado a observar os acontecimentos. Notamos, especialmente entre os meninos de sete e doze anos que as brincadeiras são espontâneas e geralmente ocorrem em grupo. Certas atividades ocorrem sempre no quintal sem interferência dos adultos que de longe acompanham e riem da excentricidade das brincadeiras entre eles ou com os animais. São ágeis para criar ou recriar situações inusitadas ao utilizar um galho de árvore como cavalo ou arma de defesa, substituir um cabo de vassoura ou usar seus corpos como ponte ou escada para não perder o ritmo da brincadeira. Entre os meninos com idade até quatorze anos, o uso das tecnologias não interfere na vida social ou doméstica, não há entre eles a cultura das redes sociais em contraste com os meninos da cidade.

O uso do celular não é imprescindível entre as crianças, apenas os adultos e a família extensa do tuxaua utilizam com frequência. Uma família extensa geralmente reúne a família do patriarca, as famílias dos filhos, os genros, as noras, os cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família por interesses específicos. Na relação entre tradição e modernidade, se os saberes tradicionais deixassem de existir, se fossem substituídos pela modernidade, deixaria de ter sentido a afirmação da modernidade, na medida em que esta se define como ruptura daquela. Canclini (1989), por exemplo, destaca a importância da desconstrução da tradição para posteriormente reconstruir um conceito. Essa reconstrução não deve se dar isoladamente, mas sim pelo trabalho em conjunto das ciências sociais e humanas. Como se vê, a tradição está

---

<sup>50</sup> Na língua sateré-mawé, “criança”, cf., *hirokaria te'ere mahara* “criança brinca. Dicionário Sateré-mawé. <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-102527/dicionario-satere-mawe-portugues> (p: 70).

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

inserida no processo constitutivo da modernidade, diluídas nas contradições explicitadas por Canclini (1989:206). Esse autor explora tais contradições, afirmando que a história das tradições sempre esteve relacionada com a história dos *excluídos*. Por conseguinte, na maioria dos estudos feitos sobre a cultura, o avanço é considerado como promovido única e exclusivamente pelos setores hegemônicos.

Utilizamos a categoria tradição não como algo que foi perdido ou em vias de se perder, visto que as famílias indígenas na cidade procuram preservar seus modos de vida baseados nas tradições, como dissertamos no corpo desta tese. As narrações descritas no topo do capítulo pontuam às tradições a partir de práticas educativas que clarificam o saber indígena construído na relação de poder entre tradição e novos saberes. A relação de poder decorre de saberes herdados ou adquiridos na família (pais e filhos) ou na escola (docentes e discentes) de modo conflituoso ou não. Foucault (1999: 31) afirma: “[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. O poder não institucionalizado é portador de experiências que produzem conhecimento e geram acontecimentos como tantos narrados aqui. A relação de poder a qual nos referimos surge na primeira educação quando as crianças aprendem a língua materna. Este poder segundo Foucault (1999), surge para identificar os sujeitos atuando sobre outros sujeitos que se inter-relacionam. A relação de poder reaparece na escola com outra conotação, ligada ao poder disciplinador ou jesuítico, “vertical, sacrificial e salvacionista” (Castro, 2009: 81). Entre as crianças da aldeia a língua materna é predominante, embora existam aquelas que falem a língua sateré, tukano ou nheengatu quando estão entre as famílias. Entretanto, predomina a língua portuguesa em toda a aldeia.

Quando projetamos a *escola* como local de acolhimento, devemos atentar aos princípios e direitos dos povos indígenas à uma educação que promova o respeito à sociodiversidade, a interculturalidade e aos processos próprios de aprendizagem articulados aos saberes naturais e técnico-científicos conforme orientações contidas nos PCNs. Isso porque, as vozes das crianças revelam obstruções de direitos baseadas em práticas educativas que não valorizam a história, a cultura e a identidade indígenas no ambiente escolar. A relação entre cultura e prática educativa conduz as crianças à compreensão de limites de acordo com os lugares em que elas estão inseridas. Esses lugares, simbolicamente contribuem com a formação das crianças a partir de diferentes olhares que as influenciam na construção de novas territorialidades. Segundo Eliade

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

(1991) o caráter simbólico dos lugares revela-se como algo que precede a linguagem e o raciocínio ou razão discursiva, expõe certos aspectos do real e dá ênfase às relações entre o simbólico e o lugar. Estas relações são mediatizadas pelos símbolos que podem ser uma realidade material, um objeto da cultura, um sentimento, etc. Concordamos que as mediações simbólicas permeiam as atitudes pessoais em relação aos lugares da afetividade e do reencontro. No dizer de Eliade (1996: 13) “invocam a nostalgia de um passado mitificado”. Acerca do território ouvimos a definição de EM3:

“... é porque são muitos os território porque o lugar que recebe o homem é o território daquele homem né..., o território ancestral não pertence aquele homem pertence ao seu povo que pode ser sateré, tukano, dessano, arara, baré..., como é aqui..., e o território brasileiro como ensinam na escola, aquele que recebe todos nós os home e mulher, indígena e não indígena, e todas as outras pessoas, esse é o maior...”.

Se o território brasileiro era ocupado por indígenas como narram os navegadores portugueses, então, “todo mundo é índio salvo quem não é” (Viveiros de Castro, 2008). O tema das terras indígenas é, por direito próprio, um tema importante. Mas é um tema importante também porque é o índice de um desconforto muito estendido a respeito de um conceito de território.

### **3.1 Escola: contato e construção de relacionamentos entre diferentes culturas**

A história de contato com a Escola Municipal Alegria de Saber ocorrida em julho de 2010, foi marcada pela presença de um menino da aldeia que nos orientou de maneira espontânea e expressiva o roteiro que deveríamos seguir. As pessoas à nossa volta sabiam da visita, entretanto se aproximou de nós um menino de corpo franzino aparentando entre dez e onze anos, levantou a cabeça e nos olhou erguendo o braço, gesticulou a mão e disse: “a escola fica pra lá, bem pra lá..., depois é só virar e chega. Deduzimos que o gesto com o braço simulava distância entre nós e a escola e o movimento da cabeça, o caminho a ser percorrido. A noção de lateralidade (direito/esquerdo) e espacialidade (longe/perto) para o menino estava nos gestos que seriam decifrados por nós.

É necessário compreender a criança a partir do universo simbólico e social que ela constrói, onde as relações e interações são capazes de alterar significativamente o olhar

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

metódico do adulto sobre ela. A explicação da criança ocorreu através da linguagem do corpo, sem nenhuma ação tecnicista própria das relações sociais, que são forjadas na contemporaneidade.

Atentas as explicações seguimos as orientações do menino. Chegamos à escola, onde posteriormente desenvolvemos a pesquisa com crianças indígenas estudantes do ensino fundamental. Logo no portão fomos informadas que às sextas feiras a diretora viaja para Manaus, contudo o porteiro nos explicou como encontrá-la naquele momento. Nesse período ainda não havíamos submetido o Plano de Trabalho ao líder da aldeia, embora tivéssemos tentado por duas vezes. Antes de sairmos da escola entramos em contato via telefone com a referida professora e antecipamos o tema da conversa explicando que se tratava de um trabalho acadêmico com crianças e que éramos uma equipe de três pesquisadoras. Em seguida fomos a residência da diretora que nos recebeu e apressadamente nos ouviu e demonstrou interesse em colaborar conosco após conhecer o projeto, antes de nos despedirmos agendamos uma reunião para a penúltima sexta feira de julho de 2010 em seu gabinete. Nos reunimos com a diretora no dia previsto e recebemos o aval do trabalho, apenas ressaltou que raramente estaria na escola devido às atividades burocráticas e o curso que havia iniciado recentemente em Manaus cujas aulas ocorriam aos finais de semana. A professora solicitou que agendássemos com os professores os dias que estaríamos trabalhando com os estudantes, pois assim evitaríamos algum tipo de animosidade, assim fizemos.

A Escola Municipal Alegria de Saber (Apêndice B) está localizada à Rua Governador Ângelo do Amaral, 1. Trabalha com várias Etapas de Ensino a saber:

- Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- Ensino Fundamental – Anos Finais
- Educação de Jovens e Adultos – Supletivo
- Ensino Fundamental - Supletivo

### **Infraestrutura**

- Oferece alimentação escolar para os alunos
- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

- Fossa
- Lixo destinado à coleta periódica

### **Equipamentos**

- Computadores administrativos
- Computadores para alunos
- TV
- DVD
- Copiadora
- Retroprojektor
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (datashow)

### **Dependências**

- 13 de 14 salas de aulas utilizadas
- 62 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Cozinha
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro
- Refeitório
- Despensa
- Pátio coberto
- Área verde

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

### **Demanda**

- Número de alunos matriculados em 2012:
- Matutino: 516
- Vespertino: 463
- Noturno: 230
- Total: 1209 alunos

### **Atividade Complementar:**

- Artes, Cultura e Educação patrimonial - Banda Fanfarra, Percussão
- Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável - Horta Escolar e/ou Comunitária
- Esporte e Lazer - Outra Categoria de Esporte e Lazer

### **Outras Informações:**

Número de Funcionários da Escola: 53

Os dados foram registrados em julho de 2012, durante a pesquisa no terreno. Maria do Socorro Nogueira da Costa responde pela direção da Escola Municipal Alegria de Saber.

Durante a entrevista ocorrida em 2010, a diretora nos apresentou o perfil da escola:

Situação de Funcionamento: Em atividade

Localização/Zona da escola: Urbana;

Dependência administrativa: Municipal;

Regulamentação/Autorização no conselho ou órgão municipal, estadual ou federal de educação:

Sim

Educação Indígena: Não

Com esses dados em mãos, prosseguimos a pesquisa no terreno. Certa manhã, enquanto aguardávamos o início das aulas – permanecemos no corredor onde havia sempre concentração de estudantes, professores, pais e/ou responsáveis – ouvimos de uma senhora moradora do município dizer a um menino que choramingava em sua companhia o seguinte jargão preconceituoso: “... você parece índio...”. As palavras daquela senhora carregam conotações pejorativas. Conversamos entre nós sobre o episódio e notamos que há um enorme despreparo da sociedade diante das diferenças e a escola como parte ativa da sociedade, necessita trabalhar

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

“princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana [...]” (Art. 2º da LDBEN/1996), que fortaleçam as relações interpessoais, atenuando conflitos.

A capacidade das pessoas de expor pensamento de maneira audível cria muitas vezes atitudes ofensivas e essas não são exclusivas do ambiente escolar, entretanto, marginalizam as pessoas na mesma proporção que as elogia, todavia, as crianças indígenas consideram a escola como lugar de aprendizado: “... lá a gente aprende as coisas do *branco*, aí se a gente aprende eles nem sabe quem é nós...” (EM2). Conquanto o menino se refira à escola, o termo – *eles* – significa no contexto da fala, insensibilidade das pessoas que cruzam diariamente por ele. A esse respeito ouvimos de Fausto Morya em 2012 que a história de lutas, agressões e preconceitos vividos anteriormente, se repetem com as crianças de outras formas. Na Amazônia indígena, termo usado por Márcio Souza (2001), a preocupação com as crianças foi sempre relegada. Estas conviviam e ainda convivem com o preconceito e aprendem com os adultos um modelo de relação com o mundo exterior para enfrentar os conflitos. Destacamos a partir de Roberto Murabac que, em grande parte da história a criança se tornou servil, após serem capturadas por ocasião do “*descimento e realdeamento* de suas aldeias originais” (Mubarac, 2009: 79). O processo educativo no Brasil teve início com a construção de escolas e seminários nas diversas regiões do país. Manoel da Nóbrega e José de Anchieta destacam-se como participantes ativos do processo de educação indígena.

Engajadas no dia a dia da escola, observamos a invisibilidade das crianças indígenas que circulam entre outras crianças no intervalo do recreio ou no início das aulas. Conquanto o tema, família e escola, tenha sido objeto de extensas discussões nas esferas do Governo (estadual, municipal e federal) sobre o papel da escola na formação de um cidadão autônomo, crítico-reflexivo, ético e participativo. Nesse ambiente verificamos que as metodologias do ensinar-aprender não se adequam aos modelos de práticas educativas pautadas no conhecimento do senso comum e que o conhecimento científico deixa a desejar, porquanto este, depende daquele para proporcionar uma análise crítico-reflexiva que acreditamos existir no ambiente de sala de aula. Trabalharemos essas questões ouvindo as crianças a partir de três eixos: a) práticas educativas e a valorização da cultura no cotidiano das crianças sateré-mawé; b) práticas educativas e dinâmicas culturais no âmbito familiar e escolar; c) práticas educativas e ressignificação cultural do ponto de vista das crianças sateré-mawé.

### **3.1.1 Entre cultura e educação: caminhos e caminhadas com crianças da Comunidade Indígena Beija-flor I**

Cultura e educação são fenômenos eminentemente humano e que, por isso mesmo, investiga-las requer a intervenção dos agentes humanos, os quais agem em função de buscar respostas que expliquem e intervenham no processo e sejam teorizados cientificamente.

Nessa busca por respostas, adentramos ao cotidiano das famílias indígenas que se estabeleceram no município de Rio Preto da Eva e que hoje vivem um processo de adaptação iniciado no final dos anos oitenta. Na década de 1990, Fausto Morya assumiu ao lado do povo Tukano a administração de uma área de terra onde residiam três famílias indígenas que enfrentavam problemas com os moradores do referido município. Hoje com aproximadamente cem famílias de diferentes etnias espalhadas nas regiões do rio Preto e rio Tarumã, o líder prossegue lutando em prol do reconhecimento das terras que formam a estrutura da Aldeia Beija-flor. São quatorze etnias com um contingente de mais de setecentas pessoas que cresce a cada ano alargando os marcos divisionais da aldeia.

Nossos contatos com o terreno foram marcados por encontro e desencontros. Fizemos duas tentativas frustradas nos dias 20 e 23 de julho de 2010, finalmente dia 27 do mesmo mês fomos apresentadas ao líder da aldeia. Na primeira tentativa fomos informadas que o líder estaria em Manaus tratando das demandas da aldeia, na segunda o conhecemos, porém conversamos aproximadamente 10 minutos. Somente sexta dia 27, fomos recebidas e submetemos a proposta de trabalho que logo foi aceita pelos líderes Fausto Morya e Sérgio Sampaio. O trabalho seria desenvolvido com as crianças no ambiente da escola e da aldeia. Depois de aceita, Sérgio Sampaio presidente da Associação Etno-Ambiental Beija-flor fez algumas restrições quanto ao tempo disponível das crianças e o uso da imagem, publicações de textos e materiais coletados e divulgação de documentos, estes deveriam passar pela análise dos líderes. Aceitamos as condições e imediatamente, acertamos com a liderança como seriam as acomodações da equipe. Éramos três<sup>51</sup>, embora no plano de trabalho existisse uma escala de revezamento entre as duas estudantes que nos acompanhavam no decorrer do período. Acertamos que teríamos sempre duas pessoas na aldeia, a escala seria seriam entre elas.

---

<sup>51</sup> Inicialmente uma acadêmica de turismo da UEA e outra acadêmica de economia do CIESA.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Após os esclarecimentos nos despedimos dos líderes e retornamos à Manaus prevendo iniciar os trabalhos na primeira quinzena de setembro o que só ocorreu no final do mês. Já havíamos marcado reunião com a diretora da Escola Municipal Alegria de Saber, professora Maria do Socorro Nogueira da Costa, anteriormente. Chegamos por volta das 14 horas na escola e nos dirigimos ao gabinete onde apresentamos nossas propostas que foram recebidas com satisfação e interesse pela professora. A escola está localizada à Rua Governador Ângelo do Amaral, N. 1 próxima ao centro comercial da cidade e foi eleita intencionalmente por acolher o maior número de crianças indígenas.

Depois de uma breve visita do orientador em agosto 2010, à “comunidade” iniciamos dia 27 de setembro o trabalho de campo, embora já tivéssemos ido ao lugar diversas vezes na expectativa de nos familiarizarmos e sondarmos como trabalharíamos a *geração de dados* seguindo orientação metodológicas de como intervir com o campo e dos sujeitos, visto que os dados não estão soltos, mas resultam da interação campo/sujeito e das informações colhidas de maneira apropriada (Graue & Walsh, 2003). Nessa perspectiva, o uso da observação participante e a escuta nos aproximaria dos sujeitos e nos conduzira ao objeto de pesquisa imerso no território – concreto e simbólico – onde as crianças indígenas desenvolviam práticas educativas vinculadas a cultura cotidiana. Angrosino (2009) e James Clifford (2002) contribuíram com a interpretação minuciosa e profícua por se tratar de um estudo antropológico com desdobramento histórico. Clifford reafirma a necessidade da história na antropologia a partir da ideia de Malinowski ao articular no interior de diferentes mundos, significações coletivas capazes de historicizar a ideia do *eu* e do *outro* construídos culturalmente. A cientificidade da antropologia corresponde à profissionalização da observação participante. Segundo Clifford: “A antropologia moderna [...] pressupunha uma atitude irônica de observação participante. Ao profissionalizar o trabalho de campo, a antropologia transformou uma situação amplamente difundida num método científico (Clifford, 2002: 102).

Feitas as considerações e observadas as recomendações nos aproximamos do professor de educação física, por ser uma disciplina comum às turmas, com quem dialogamos na expectativa de abrir um canal de conversa com as crianças. Solicitamos informações sobre a participação das crianças indígenas nas atividades práticas, porém o professor alegou que os dados estariam nas fichas de exames biométricos dos estudantes, arquivadas na secretaria da escola, entretanto, faria o possível para nos atender. Nessa caminhada entre escola e aldeia observamos que a “comunidade” dialoga com a sociedade através dos grupos de pesquisadores

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

e estudantes que desenvolvem trabalhos acadêmicos e científicos no local e de pessoas que visitam com intuito de ter contato com o “território-chão”, termo utilizado por diferentes teóricos e conhecer parte da cultura de um território indígena multicultural estabelecido na cidade. Definimos a categoria território-chão como sentimento de pertencer. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi” (Santos, 2002: 96), ele é o chão que pisamos.

A compreensão do território-chão nos deu subsídios para prosseguir com o trabalho em torno da cultura cotidiana que seria esmiuçada a partir das práticas educativas trabalhadas com as crianças. Nosso desafio estava focado no significado dos fenômenos do dia a dia a partir da compreensão do objeto *identidade e cultura do território* e a relação estudante/escola/família quanto ao uso das práticas educativas nos espaços de convivência. Questões como brincadeiras, trocas, invenções e aprendizagens surgiram no decorrer da pesquisa, pois, segundo o pajé a cultura é assimilada de acordo com a idade de cada criança e não tem uma norma dizendo que é assim ou assim, porque essa aprendizagem servirá para a vida. Nos depoimentos abaixo, confirmamos o que disse o Pajé em 2011:

“Nós brincamos com as coisas da natureza que estão por perto de nós e nós não derrubamos as árvore nem os passarinhos..., porque a árvore serve para fazer nossas casas e nós não vamos destruir o meio ambiente” (EM2).

“Tudo que nós comemo vem da natureza né..., quer dizer algumas coisas, outras o meu pai consegue né..., a minha mãe a Carmem sabe ralar e torrar a mandioca e eu já vou aprendendo, porque é trabalho do adulto né..., mas quando eu tiver grande eu já vou poder fazer..., até os rituais e caçar, porque só quem é grande pode fazer essas coisas” (EM1).

Esses saberes são repassados todos os dias às crianças que aprendem cedo a valorizar e respeitar a natureza. Certamente as palavras revelam que há uma correlação de trocas entre o homem e a natureza, embora as crianças entre sete e treze anos divaguem em suas ideias sobre os cuidados com a natureza. Para elas o cuidado está relacionado ao papel que a mata e a terra desempenham que é guardar os animais, fornecer alimento, madeira para construção da maloca, das casas, canoas, bancos e também para a confecção do artesanato. Não existe o instinto de devastação, mas de sobrevivência. Em 2011, Fausto Morya explicou que as crianças desde cedo se relacionam com a natureza para aprender os seus valores e suas particularidades, pois são diferentes das outras regiões do Brasil, onde vivem os parentes. Não há entre eles, o impulso

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

de produzir e acumular bens, tudo que colhem ou caçam é para suprir a necessidade do dia e essa é a maneira de ensinar que eles utilizam com as crianças. Disse ainda:

“Nós chamamos de prática educativa, porque nós herdamos dos mais velhos e repassamos para os nossos filhos. Esses saberes são bons pois aprendemos a reparar a natureza e ter cuidado para não desmatar e prejudicar o ambiente”.

“O desmatamento é um assunto muito grave entre os *parente*, nós cuidamos do meio ambiente como cuidavam nossos antepassados, dele vem o nosso sustento né..., a destruição da floresta vem da derrubada de árvores pelos donos de serraria ou de madeireira. Eu aprendi com meu pai que temos que respeitar a natureza..., antes de morrer ele ensinou que precisamos ter as coisas para o nosso sustento e que cada dia a natureza dá o que é necessário, não devemos destruí-la”.

Todavia, além dos muros da “comunidade” existem outros mundos desatentos às questões ambientais. O mundo do capital, da indústria química, do agronegócio, etc. Quiçá essa cultura alcance os moradores do entorno, os visitantes e firme na comunidade essa compreensão. Diz o líder que uma das metas da associação é mostrar um pouco da cultura e incentivar o cultivo de mandioca e outros produtos da terra como ervas e especiarias aos visitantes através de oficinas que estão sendo organizadas com a ajuda dos técnicos do IBAMA. Oferecer passeios, caminhadas e lazer no igarapé é outro objetivo a ser alcançado depois da recém-inaugurada Trilha Ecológica do Selvagem que tem em seu roteiro placas indicativas com descrições em língua nativa, totens representativos dos clãs, ervas curativas e algumas espécies de plantas nativas espalhados por toda extensão da trilha até o igarapé. (Figura M)

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

Figura M – Crianças explicando sobre os totens, as placas e a trilha



Fonte: Maria Ribeiro, 2011.

As crianças se tornam guias quando acompanham os visitantes e falam sobre a cultura do lugar. Sempre acompanhadas por adultos elas indicam o caminho da trilha e falam do território como local de pertencimento e relações sociais. Consideram a terra como a *mãe de todos*. Certa tarde organizamos uma caminhada com as crianças e não havia *eu* ou *outro*, havia um *nós*. Nos fizemos crianças entre eles para ouvi-las e saímos enfileirados a conhecer o local. Subitamente lembrei da contradição entre o que via e a história ensinada em sala de aula sobre as sociedades ditas *primitivas*, consideradas ultrapassadas pela sociedade ocidental. Procurei entre os presentes o que tínhamos em comum, abstraí-me dos valores materiais e compreendi que a cultura amazônica rompeu barreiras utilizando o saber *comum* ou *vulgar* de forma simples, associado a ideia do que via e dos comentários e ruídos sobre a fauna e a flora local. A intolerância e o desconhecimento desumanizam o homem deixando-o alheio aos direitos de liberdade e igualdade entre os homens, sobretudo dos povos indígenas e outras *minorias*.

A aldeia tem procurado sair do anonimato desenvolvendo essas atividades que permitem o acesso das instituições, através de projetos e visitas colaborativas com trocas que favoreçam ambos os lados. A condição de subalternidade ainda é forte diante da sociedade Nação. Podemos afirmar que os povos indígenas dependem, em grande parte, do poder do Estado para sua subsistência, embora por vezes tenha que lutar contra o estado, pois as leis vigentes foram criadas exatamente por aqueles contra os quais estão lutando. Estas leis são elaboradas para

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

manter a população indígena em uma situação de subalternidade perante o não indígena. Esta é uma a ser vencida.

Essa condição fez com que as famílias optassem pelo silêncio por um longo tempo para evitar confrontos que as pudessem atingir, sobretudo as crianças. Em 2012, após a homologação da Terra Indígena Beija-flor, observamos a cordialidade entre as famílias indígenas e a sociedade do entorno e concordamos com as palavras do pajé ao afirmar que a terra sendo Área Protegida, tornaria o território mais seguro e as pessoas de fora os respeitariam como donos da terra. A “comunidade” tem avançado política e socialmente nesses anos de lutas e conquistas. Nesse novo tempo, as crianças serão protagonistas da história e acreditamos que a escola indígena será um dos aportes desse momento. Era o que diziam as mães das crianças quando nos reuníamos e cogitávamos sobre a homologação da terra, enquanto descansávamos sob a sombra das árvores ou na grande maloca fugindo do sol causticante, para conversar e ouvir comentários do tipo: “precisamos da escola bilíngue para nós e nossas crianças, essa é a nossa luta” disse Carmem<sup>52</sup>.

O fator silenciamento não alterou a dinâmica das crianças, as acompanhamos nas manifestações festivas que ocorriam no local de moradia ou, alternadamente criávamos possibilidades de sairmos pelas cercanias para tomarmos um pequeno lanche enquanto observávamos em seus semblantes um olhar seguro diante das pessoas que se aproximavam estranhando os movimentos, isso fizemos diversas vezes na tentativa de incluir as crianças do bairro nas brincadeiras. Nos decepcionamos, pois não tivemos sucesso. Anotamos detalhes das relações que eles estabelecem com outras crianças e com o ambiente escolar e transcrevemos a seguir:

---

<sup>52</sup> Para aquela mãe, a escola pública dificulta o acesso das crianças exigindo documentos - no ato da matrícula - que ficaram na aldeia e quando chegam, devido a demora, já não existem vagas. Neste caso, o slogan do Governo *educação para todos*, existe no papel, ademais a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 foi adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece posições pragmáticas embora ambíguas ao definir que as práticas tradicionais não podem provocar danos às crianças e o Estatuto ao estender os direitos da criança aos povos indígenas, recomenda atenção às especificidades culturais. A dificuldade dos pais está em compreender a posição da escola quanto aos direitos prevalentes. Ainda perduram dúvidas sobre a melhor idade para a criança indígena iniciar o processo de escolarização. Ao ingressar no ensino fundamental 1, turmas do 1º a 5º ano que inicia a partir dos 6 anos de idade, as características da faixa etária e as possibilidades de desenvolvimento e de superação de desafios deixam fora as crianças indígenas que passam a enfrentar conflitos e tensões recorrentes no ambiente escolar.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

“Na escola nós queremos ficar junto, mas um vai pra lá e outro pra cá..., aí não dá porque a gente só escreve, escreve e faz tarefa, até cansar..., e é só isso que a gente faz lá...porque quando os menino joga bola nós só olha..., mas lá em o campo que ninguém usa...” (EM1, 2011).

“Lá na escola nós não brinca com ninguém né..., porque tem muita gente que nós nem conhecemo, aí é só terminar a aula que nós corre de volta pra cá, né..., aqui nos brincamos e também tem hora para fazer as tarefas da escola..., mas é rápido para poder fazer outras coisa que é brincar..., porque aqui todo mundo se conhece...” (EM2, 2011).

“Na escola do município ainda tem muito preconceito e discriminação entre as pessoas, eu não gosto...” (EF4, 2010).

Além da intolerância, a escola pública convencional tem papel duplamente excludente ao impedir a criança indígena do direito à novos conhecimentos enquanto sujeito cognoscente que participa ativamente na apreensão de um dado conhecimento e da interação entre seus pares.

Sobre a questão, concordamos com Zilma Oliveira (2002: 135) que a construção do conhecimento “comporta dimensões objetivas e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras [...] plenas de significações e de valores contextualizados” que se fortalecem no ambiente escolar, sob a perspectiva da educação freiriana a qual discorreremos na próxima subseção a considerar às práticas educativas como metodologia útil na formação das crianças sateré-mawé:

### **3.2 Práticas educativas e valorização da cultura no cotidiano das crianças sateré-mawé**

Paulo Freire arrisca dizer que a base da comunicação em sala de aula é uma via de mão dupla alicerçada no verdadeiro diálogo entre o falar e ouvir. Para Freire (1987: 81) “A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”, não podemos tolerar a educação como via de mão única, a postura passiva do estudante o torna mero repetidor de um modelo preestabelecido (*Idem*). Foi nessa via que construímos relacionamentos e momentos de observações das tarefas orientadas por práticas educativas desenvolvidas no cotidiano da “comunidade”. Utilizamos o termo *práticas educativas* como método de transmissão do conhecimento, definido por Antoni Zabala (1999) cuja origem está na consciência coletiva e nas práticas relacionadas àquilo que o grupo pensa e faz. Percebemos o universo criativo das

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

crianças ao vê-las brincar com elementos simples da natureza, ratificando que “o homem age de acordo com os seus padrões culturais” (Laraia, 2007: 49), motivado por sua cultura.

Para Zabala (1999: 38), “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação”. Na concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do estudante não se contrapõe à necessidade de um papel também ativo do educador. Os conteúdos factuais englobam o conhecimento de fatos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares. São conhecimentos indispensáveis para a compreensão da maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana. Neste universo, as crianças sateré-mawé reinventam suas práticas e geram conhecimentos que resultarão em aprendizagem para a vida. Coll (2006) enfatiza a apreensão do saber localizado, e logo compreendemos que há uma representação da realidade que circula entre os envolvidos no contínuo das brincadeiras, estando enraizadas à cultura do lugar. As crianças elaboram significados em harmonia com a natureza, sobretudo em contato com chão de terra onde ocorrem as brincadeiras. Aracy Lopes da Silva (1996) e Clarice Cohn (2010) concordam que a aquisição do saber implica uma relação social assimétrica condicionada ao patrimônio cultural específico de cada sociedade. O que requer uso de “práticas educativas [...] exercidas por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social em que esta última será chamada a viver” (Durkheim, 1972: 60) e produzir conhecimento. Há um “constante movimento de territorialização [...] abandonando territórios e fundando outros” (Haesbaert, 2007: 144) onde as crianças sateré-mawé apreendem e produzem cultura.

Sob a perspectiva da dialógica freiriana, a territorialização pode ser concebida como um campo fértil para a aprendizagem, um espaço/tempo de afirmação do pensamento imaginativo na produção de um cosmos organizador. Para Piorski (2016: 56) seria um “cosmos à margem, gerado e gerido pelo especial distanciamento, pela despreocupação primordial que a criança vive [...] liberta do pensamento laborioso, do raciocínio carregado de existência”. Seria, “no plano eufêmico, um espaço fantástico e, por isso, transcendental”, como afirma (Durand, 2002:47), um espaço de reconfigurações. Logo, para não perder de vista esses fenômenos que rodeavam os pensamentos imaginativos das crianças sateré-mawé, nos tornamos crianças enquanto o grupo mantinha-se “re-elaborando sobre o terreno já brincado e reconhecido por gerações anteriores, artefatos de seus interesses” (Piorski, 2016: 56) como o cavalo ou a espada feita de galho, os riscos de animais rabiscados na terra que para elas tinha vida, areia que se

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

transformava em jogo de poeira entre elas. No sentido figurado o *terreno* representa a fantasia da vida vivida e traduz a imaginação da criança quando projeta coisas a partir de um pedaço de galho seco, de um animal que corre no ambiente ou de si, como citamos abaixo nos trechos de suas falas:

“Esse pedaço de pau é o meu né..., porque eu vou pro igarapé e vou enfiar no chão pra descer e ele vai me segurar para eu nem cair..., ... agora o pretinho tá aqui mas quando brinco de brigar com ele o pau me protege porque ele morde no pedaço pau..., ...se eu quiser ele pode ser qualquer coisa né..., mas agora ele vai me ajudar porque eu quero pular...” (EM1, 2012).

“Vou descer ligeiro porque minha perna é forte e eu posso correr, correr e até voar pra chegar primeiro e mergulhar na frente de todo mundo porque eu sou mais forte que o cachorro..., que o tucano e o papagaio...” (EM2, 2012).

A descida até o igarapé estava deslizante devido à chuva durante à noite, por essa razão alguns faziam questão de segurar um galho para usá-los como apoio. Naquela manhã, na companhia de um grupo maior de crianças, pensei sobre o que é ser criança. Lembrei dos textos de Paulo Freire quando se referiu a ele próprio. “Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui em mim, para poder compreender o universo que me cerca” (Freire, 1992: 101). As crianças criam momentos telúricos e estabelecem relações dialógicas idealizando coisas para o momento ou premeditando o que farão depois. Inserem sempre a escola quando estamos a conversar. Reclamam porque lá não existem momentos de diversão e ainda são obrigados a ficar por muito tempo sentadas nas cadeiras da sala de aula. Perguntei o que fariam para melhorar a escola:

“Eu só quero aprender na escola as coisas da nossa cultura...” (EM1).

“Eu não sei, mas eu acho que na escola todos deve ser igual, porque todo mundo é igual, nós somos igual mas nós se sentimos diferente...” (EM2).

“Nós podemos aprender lá fora porque tudo que tem aqui tem lá fora e eu não sei porque que nós temo que ficar aqui dentro..., melhor é aprender lá fora e aqui na sala..., depois nós vamos saber de tudo (EM3).

Esta é a visão que as crianças têm do ambiente escolar, ao mesmo tempo, a escola coloca uma situação incontornável, de a escola ser vista por elas como um lugar fatigante e coercitiva,

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

conferindo as crianças, muitas vezes uma atitude de intransigência. Logo o uso de práticas educativas apropriadas, através de metodologias capazes de trabalhar o conhecimento acumulado, valorizará a educação do ponto de vista socioantropológico e permitirá um embasamento plural de experiências socioeducacionais desenvolvidas em comunidades, numa perspectiva de formar cidadãos e cidadãs ao longo da vida. (Figura N)

**Figura N** - Turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Alegria de Saber



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011.

Reunimo-nos com as crianças do 1º ano com o aval do professor para trocarmos ideias sobre temas agradáveis de aprender em sala de aula, atividades que gostavam de trabalhar e relações sociais entre seus pares e entre elas e os/as professores/as. As crianças indígenas com timidez visível alegaram que na escola elas não brincam como brincam na aldeia. Que não gozam de liberdade para falar, preferindo ficar caladas, por essa razão não aprendem muitas coisas na escola.

“... na escola nós não brinca e nem conhece quase ninguém, já lá em casa nós gostamo porque lá nós brinca com todo mundo junto..., lá nós também estuda (risos)...” (EM1).

“... eu nem faço mais a tarefa, a professora diz que é obrigado mais eu não faço porque ela nem pergunta nada e eu não quero gastar meu lápis...” (EM3).

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

“... um vi um passarinho e me levantei porque ele tava na janela..., daí a professora brigou porque ela tava ensinando outra coisa... eu nem entendi porque ela disse isso, daí eu me sentei...” (EM2).

As opiniões surpreenderam os presentes. As vozes das crianças refletiram a fragilidade do processo educacional para lidar com a diversidade de sala de aula, os professores, vítimas da situação, se esforçavam para lidar com o desconhecido. As opiniões mostram a ineficácia do processo ensino-aprendizagem e a incapacidade do professor diante das ambiguidades da lei e da sujeição ao trabalho em decorrência dos baixos salários que o faz abiscoitar três turnos de efetivo exercício do magistério.

Valemo-nos da teoria freireana ao afirmar que a educação escolar deve transpor os muros da escola e interagir com a sociedade, procurando agregar valores sem discriminar os diferentes saberes. De outra forma as crianças indígenas permanecerão excluídas do sistema escolar impedidas dos direitos de uma educação voltada para a realidade e à preservação da vida. Acreditamos que todo ser humano tem direitos e potencialidades iguais, que o grande preconceito é considerar os povos indígenas como inferiores, e não apenas *diferentes*. E ainda, a *diferença* é peculiar à humanidade, mas sua rejeição e desrespeito é uma forma de discriminação. Parece simplista demais pensar em educação fora de uma relação hierárquica entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, os adultos e as crianças. Outras características que nos parecem intrínsecas a qualquer processo educativo são: “a noção de que a aprendizagem se dá por passos sucessivos e previsíveis; a ideia de progresso na aquisição de conhecimentos, como uma sequência de etapas [...]; a importância atribuída à escrita e à oralidade para a transmissão de conhecimentos; a abstração dos contextos de prática (Tassinari, 2009a: 6).

Naquele dia, parabenizamos o professor pois segundo os estudantes a matéria de ciências é melhor porque podem conversar e aprender os assuntos. O diálogo gera conhecimento e isso observamos na “comunidade” quando as crianças indígenas, a partir do diálogo, organizavam suas brincadeiras e nos ensinavam ser esta, se não a melhor forma de ensinar e aprender. Dizem as mães que a aprendizagem está na forma de brincar porque a brincadeira ensina a organização e a parceria, o mais importante é que elas aprendem coisas que servirão para a vida adulta. O prazer pelo brincar surge na primeira infância (Nunes, 2003) e segue como elemento do imaginário capaz de modelar o cidadão a partir de uma pedagogia freireana denominada *Pedagogia da Esperança*. O autor fala de texturas da infância que nos remetam ao imaginário da criança onde ela constrói suas concepções de mundo e de toda a vida

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

psíquica. Henri Bergson (2006: 5) define o sentido de vida psíquica “sob a multiplicidade numérica dos estados inconscientes, uma multiplicidade qualitativa, sob um *eu* com estados bem definidos, um eu onde sucessão implica fusão e organização. Contentamo-nos [...] com a sombra do eu projetada no espaço homogêneo”. O eu superficial do mundo exterior divide a vida psíquica em imagem e o eu concreto que se presta às exigências da vida social e prática.

No universo do inconsciente as crianças indígenas constroem as imagens daquilo que pensam ou idealizam a partir de práticas educativas que lhes mostram a diversidade de saberes que ouvem e veem entre a cultura do acerto e do erro. Se procurarmos pelo erro na produção do conhecimento, o erro tem um lugar privilegiado. Para Bachelard (1996: 29) a ciência, ao buscar “a superação da experiência primeira passou por momentos de estagnação e mesmo de regressão. [...] mediante uma filosofia dispersa [...] da própria constituição científica, que, de maneira alguma, forma-se a partir de um conglomerado ordenado”. Acrescenta o autor que a construção histórica do conhecimento científico mostrou que os erros se tornam úteis e necessários à aprendizagem, para quem ensina e quem aprende. Nessa condição, soltar-se-iam as algemas da cátedra e aprenderíamos com as crianças em contato com o *chão de terra* (Piorski, 2016). As crianças teriam a capacidade de pensar e reorganizar ideias, ampliando a aprendizagem cognitiva que a coloca além dos valores adultocêntricos. “As experiências do funcionamento concreto do pensamento comprovam que o psiquismo humano não funciona apenas da percepção imediata e de um encadeamento racional de ideias, mas também nas imagens irracionais do sonho” (Durand, 2002: 35). Nesse sentido, as crianças reinventam situações semelhantes às que observam no dia a dia, lamentavelmente, na escola convencional, espaço onde se cruzam diversas culturas, as crianças indígenas não desenvolvem a prática do aprender fazendo e pouco se expressam pois não há incentivo.

A autonomia que as crianças expressam deve ser entendida como maturidade do ser para si e do vir a ser. Há uma pedagogia que trata das representações coletivas assentadas “em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade e em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2005: 121). Suas experiências devem resultar de ações construídas em qualquer ambiente seja familiar, escolar, religioso ou qualquer outro que estimule a produção do saber. Tais ações se fundamentam na visão participativa e dialógica associadas à ideia de uma educação como prática libertadora. A prática libertadora reside na criação de uma escola que respeite o modo de ser dos povos indígenas onde o ensino valorize suas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos de outros grupos sociais e direito de permanecerem índios, mantendo

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

suas identidades, suas línguas e tradições. Todavia, a epígrafe inicial deste capítulo, mostra rupturas entre os *eus sociais* e aponta a urgência de se repensar a escola como espaço de acolhimento, com princípios e valores calcados na humanidade do ser.

Para entender a autonomia das crianças, marcamos com as turmas do 1º e 2º anos, turno vespertino, um encontro no pátio interno da escola, durante o intervalo; faríamos uma dinâmica sobre recreação. Enquanto aguardávamos, ouvimos uma mãe repreender o filho que a rodeava: “Vai logo, você está sempre emburrado, parece índio! Se não sabe brincar com os meninos, sai..., vai...”. O menino, de aproximadamente sete anos, calou-se diante dos colegas e saiu. A atitude da mãe reforça a ideia dos estudantes indígenas quando dizem que o preconceito é recorrente no ambiente escolar.

Expressões do tipo índio é indolente, é preguiçoso, é mau ou é do mato, estão nos livros e no cotidiano das crianças. Por ser um povo acostumado à prática da agricultura de subsistência, para muitos colonizadores, os índios não passavam de preguiçosos. Essa ideia de os indígenas serem inferiores alcançou famílias, escolas, livros, meios de comunicação, etc. O desconhecimento da história mantém a imagem o estado edênico dos povos indígenas. Permanecemos no pátio aguardando as crianças que logo retornaram às suas salas sem que desenvolvêssemos a atividade, devido a um desencontro de informação. (Figura O)

**Figura O** – Menino no Pátio da Escola



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Queríamos com isso observar a relação entre os estudantes e destacar a participação dos estudantes indígenas nesses momentos de recreação livre. Após o recreio fomos à secretaria, por orientação da diretora, para pegar uma cópia do Projeto Político Pedagógico (PPP), porém a secretária nos comunicou que o documento estava em fase final de reformulação e que não disponibilizaria naquele momento. Disse ainda que documentos considerados confidenciais não seriam disponibilizados. Quanto aos planos de disciplinas, que havíamos solicitado, tínhamos que conversar com os professores. Em seguida nos dirigimos ao corredor que dá acesso às salas de aula e paramos próximas à sala do 7º ano onde discorriam sobre datas comemorativas relevantes, estávamos em dezembro e a escola ornada para o Natal. Como o debate tratava de datas comemorativas decidimos ouvir e registrar as opiniões, sentadas na calçada do corredor próxima a janela, onde era possível ouvir as vozes. Optamos por respeitar o acordo firmado com a direção da escola de não interferir nas atividades de sala de aula sem autorização prévia do professor, por essa razão decidimos ficar do lado de fora onde permanecemos até o final da aula, alguns estudantes se juntaram a nós.

Destacamos entre as datas mais citadas as seguintes: aniversário da cidade, 31 de março; o carnaval intitulado *Eva me leva*, na terça feira de carnaval segundo o calendário brasileiro, com data móvel; festa de São Pedro em junho (padroeiro do município); em agosto Feira da Laranja com eleição da rainha da laranja. O município é um dos polos de produção de laranja do Estado do Amazonas. Citaram ainda o dia das mães e dos pais, Dia do Índio e festival de Parintins, foram as datas citadas.

Surpreendemo-nos com a sequência das datas. A primeira foi influenciada pelo professor, as demais foram apresentadas efusivamente pela turma com exceção das quatro últimas. O professor desconsiderou o Natal pois coincide com o período de férias escolares. Observamos que a escola não trabalha temas estabelecidos pelas legislações como Meio Ambiente (22 de março e 21 de setembro), Consciência Negra (20 de novembro), Povos Indígenas (19 de abril) entre outras. Com algumas exceções, os trabalhos sobre datas comemorativas são padronizados, os estudantes confeccionam cartazes que são afixados nas paredes e retirados ao final da aula. Convém destacar que a diretora, ao tomar conhecimento do resultado da pesquisa e de nossa presença na escola, se desculpou pela situação e justificou: “somos todos tupiniquins e a escola comemora o *dia do índio*”. E nos falou da atividade extraclasse que ocorre no dia do índio, cuja finalidade é visitar a aldeia como é de costume e

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

prestar homenagem aos povos indígenas ao mesmo tempo mostrar aos estudantes a cultura e o seu modo de vida.

O episódio torna claro o descaso da escola com relação a valorização da cultura brasileira. Retomamos a fala de EM4 sobre “... índio tem hora para falar...” somada ao episódio referente ao dia do índio e observamos que a escola trabalha no sentido contrário da história e da cultura dos povos indígenas. A cultura expõe a identidade dos povos indígenas de forma a serem reconhecidos não pela figura histórica, mas pelo modo de vida e a língua que os diferencia dos demais povos, suas culturas os representam. Esses encadeamentos de explicações se enquadram na estrutura da “comunidade” onde há uma via simbólica, mediadora de culturas que ilustra o universo místico, crivado de símbolos e significados, um caminho de comunicação entre brancos, pardos, indígenas e não indígenas como diz Fausto Morya ao descrever o lugar como espaço aberto para manifestação de culturas como danças, músicas, grafismos, rituais, línguas e roçados. Sérgio Sampaio compara a cultura indígena com a cultura da cidade:

“O homem branco tem a sua cultura como o índio, só que o índio faz as coisa diferente, o nosso saber vem dos nossos ancestrais e nós aprendemo viver coletivamente, o que caçamos ou pescamos é de todos, por isso a escola do homem branco é importante para ensina essas coisa. Se tem o peixe, se tem caça nós vamo ensinar como compartilhar, porque foi assim que aprendemo com os mais velhos. Porque é da cultura de cada um”.

O formalismo da escola frente a diversidade promove retrocesso na formação da criança indígena que se vê tolhida em suas capacidades criativas e na elaboração de suas aprendizagens. Como afirma Iturra (1994: 9). “[...] a criança é um ser humano capaz de definir o real tal como esse real surge aos seus olhos e ouvidos”. Um currículo que dialogue com a diversidade reconduzirá a criança indígena à sala de aula, pois de certa forma quando negamos ao estudante o direito de expressar sua cultura, isso é exclusão. Sobre a questão ouvimos o relato Sérgio Sampaio:

“A escola do município ensina coisas diferente das nossas e as crianças da aldeia precisa aprender as nossas coisas, porque aqui elas vão crescer e construir suas família. Nós só dependemo da Secretaria Municipal de Educação para liberar os documentos da escola, porque até o curso de capacitação para professor-gestor já ficou acertado”

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Esta explicação ocorreu, após uma visita à SEMED em dezembro de 2011. Para o líder, a escola na aldeia representa um avanço social e político. Na escola indígena o Projeto Pedagógico será elaborado a partir da opinião dos próprios indígenas, especialmente do pajé. Carmem fala da diferença entre escola as escolas:

“Fora da aldeia a aprendizagem é outra e nós precisamos aprender a lidar com essas outras culturas, mas não precisamos praticar..., nossa cultura e nossa língua herdamos de nossos pais..., lá fora tudo é diferente. A escola fora da aldeia não valorizará a cultura indígena, porque o estudo de lá vem do livro e as pessoas não sabem lidar com os nossos saberes e nosso modo de vida”.

Houve um episódio ocorrido em 2010 quando Sônia, estudante de administração que esteve conosco a observar as relações sociais entre as famílias moradoras da Aldeia Beija-flor, ao comentar pelo telefone sobre a estrutura da aldeia e fazia menção sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) existentes no local. Do outro lado alguém perguntou se havia na aldeia rede wi-fi. Disse a estudante, tem internet, celular, carro, televisão, etc.”. A sociedade atual não tem acompanhado os avanços sociais, políticos e intelectuais dos povos indígenas, este ainda produz a imagem da nudez, da maloca, do arco e da flecha, mesmo o que reside na cidade tem sobre eles este estigma. Disse Sérgio Sampaio em 2012, que a história dos povos indígenas deve ser contada por eles tanto na escola quanto em outros lugares, porque a escola só mostra a história que está no livro, não usa o conhecimento que os parentes têm e para ele isso é rejeitar o conhecimento dos outros. Um dos motivos que levam as crianças indígenas a negarem suas identidades, dado o contexto em que ocorrem os fatos, está no *desconhecimento* da história pela sociedade não índia e no distanciamento das culturas.

Stephen Baines (2001), cita que os povos indígenas na cidade mantêm suas identidades assombreadas como estratégia para escapar de preconceitos e estigmas, configurando-se como uma identidade social contextual, ou seja, o indivíduo assume uma identidade que atenda seu interesse. Reitera o antropólogo que ocultar a identidade significa estar em constante processo de *negociação* ou *subversão*. Por outro lado, Luciano (2006: 28) afirma que “No espaço urbano, o processo histórico de violência e confronto fica menos aparente, mais silenciado, [...] o que resulta na negação da alteridade indígena”. Afirma o professor:

Muitos indígenas que, [...] por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (Luciano, 2006: 28)

Ao sublinhar nesta subsecção o desconhecimento da cultura indígena como um processo a ser trabalhada na formação daqueles que acreditam em uma educação que liberta, visto que a pedagogia tal como a conhecemos é filha do positivismo e do rigor clerical do racionalismo clássico, encontramos pontos de convergência na forma de ensinar utilizadas pelas instituições em pauta, afinal, como afirma Freire: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (1992:45).

### **3.3 Práticas educativas e dinâmicas culturais nas instituições família e escola**

A dinâmica da Terra Indígena Beija-flor reflete o modo de vida e a forma como os grupos étnicos se constituem e nos dá pistas da “aceitação do outro” (Maturana, 2001) no intrincado universo das diferenças. Nos mostra também, o outro como parte integrante de si, onde a aceitação e o respeito ao outro é tomado como referência. No entanto, “implica que os diferentes se encontram em um mesmo mundo e devem conviver em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (Canclini, 2009: 145).

No âmbito das Instituições, a escola está pautada em Projetos Políticos Pedagógicos firmados no diálogo, na valorização do indivíduo, na flexibilização e inovação das práticas educativas que tornam a aprendizagem algo prazeroso. Na opinião de Sérgio Sampaio, a escola pública não deve representar somente um meio de acesso ao conhecimento, mas um instrumento de afirmação política, nela existem conflitos, contradições, preconceitos e exclusão, embora os indígenas que moram na cidade estejam amparados em legislação (Resolução nº 11/2001/CEE/AM, Art. 14) que lhes asseguram o acesso à Educação Básica. Na opinião de alguns professores com quem dialogamos, embora o currículo escolar aborde a diversidade, as diferenças e a inclusão social, poucos de fala sobre o assunto. Sobre a questão a diretora alegou que estão elaborando um novo PPP com a participação dos estudantes, representantes civis, religiosos e indígenas visando dirimir distorções entre escola e outros segmentos sociais. Embora existam dificuldades relacionadas a falta de material e de infraestrutura para alcançar as metas preestabelecidas por lei, o ponto fulcral está na formação continuada de professores

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

para trabalhar às diferenças. A oferta dos cursos de capacitação de professores disponibilizada pelo Governo ocorre geralmente em Manaus o que torna inviável e resulta na falta de professores capacitados para trabalhar com as diferenças. As leis, por si só, não são suficientes, sobretudo quando os programas de capacitação não atendem as demandas do município, como afirmam os professores. A técnica educacional fala da adequação do currículo para atender estudantes indígenas que adiram a escola, embora trabalhar a temática indígena na escola, seja difícil em decorrência da incongruência dos debates.

Por essa razão o tratamento dispensado as crianças indígenas como membros de uma escola não indianizada, escola que não está preparada para trabalhar nos padrões da educação escolar indígena, as faz muitas vezes omitir suas identidades. O processo discriminatório, acentuado pelo descaso do Estado, permaneceu até 1988 quando a Constituição Federal garante uma escola diferenciada às minorias étnicas, direitos reafirmados amplamente nas legislações educacionais. Bessa Freire (2006: 74) destaca que “a omissão ocorre porque os professores, quando recebem as crianças [...] adotam um padrão hegemônico de cultura e as diferenças entre elas são apagadas ou silenciadas”; reitera o linguista que o professor também é vítima do Sistema. O Governo, através da FUNAI, tem negligenciado a construção de escolas indígenas, causando um problema maior para as crianças indígenas na cidade que, sem opção, ingressam nas escolas públicas convencionais onde, na maioria das vezes as diferenças são preteridas. Na disputa por matrícula, os pais pleiteiam vagas em “escolas mais, ou menos indianizadas por vezes mais indigenizadas, escolas fundadas nos princípios do indigenismo, [...]. Na maioria dos casos são tentativas de tradução da escola para contexto indígena” (Bessa, 2006: 76), em geral essas escolas reproduzem a história quincentista.

Em suas pesquisas D’Angelis (1999) reflete sobre essa escola de que trata a lei. Afirma o linguista que sendo um traço da cultura ocidental, com características específicas para estes povos que dela fazem parte, ainda hoje, a escola indígena não se configurou como tal, porque não traz a concepção de educação indígena. Para D’Angelis: “O que temos conseguido são escolas mais, ou menos indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de *tradução* da escola para o contexto indígena” (p: 1999: 22).

As famílias alegam que há preconceito, violência física e simbólica no ambiente escolar, existem pessoas que não aceitam conviver com outras culturas. Ouvimos em (2011) relatos sobre apelidos pejorativos e queixas do tipo de tratamento dispensado aos povos indígenas:

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

“... é porque não dá para entender e daí demora um pouco para pegar o que o professor diz na aula de educação física” (EM2).

“Eles pensam que já temo escola por isso nem sabem que estamos aqui” (EM1).

“Eu acho que não era muito bom pra mim, as pessoas não são tão legais” (EF1).

Ouvi de um pai, sobre a luta silenciosa que enfrenta: “Sabe professora, tem dia que o menino sai daqui para a escola sem falar e nem quer ir mais né..., vai e volta sem falar e as pessoas olham como se a gente fosse diferente deles, até na escola é assim”. A representação social em torno dos povos indígenas reproduz estereótipos depreciativos como preguiçoso e violento, condição que se perpetua no ambiente escolar, como ouvíamos constantemente em tom de brincadeira, por parte dos outros estudantes. Percebo que a minha presença na escola ouvindo, registrando ou observando é também uma tentativa de dar visibilidade a história recente de lutas, vitórias e avanços dos Sateré-Mawé, nunca contada aos estudantes do ensino fundamental I da Escola Alegria de Saber.

Nesse controverso ambiente as crianças sateré-mawé procuram construir suas identidades socioeducativas. Distribuídas pelo quintal, nos aproximamos e registramos o ímpeto das ações cognitivas como o pensamento, a linguagem, a memória, o raciocínio etc., que fazem parte do desenvolvimento intelectual e as ações da percepção emocional que constitui a capacidade de identificar as próprias emoções e emoções alheias, além de permitir expressão emocional em determinados contextos sociais (alegria, amor, tristeza, nojo, raiva, medo, surpresa curiosidade, etc. (Chabot & Chabot, 2005). As mentes imaginativas das crianças recriavam diante de nós atitudes pitorescas cujos contornos são representados por gestos que só elas entendem. Conceituamos imaginação como o meio pelo qual a criança exercita seu poder de criação, através de imagens elaboradas na mente. As crianças, entre sete e treze anos, têm, por natureza, um potencial inigualável para imaginar e criar. Por essa razão, advogamos contra a ideia de criança como ser incompleto sujeito a ação adulta, inapta às descobertas do mundo em que está inserida. A criança se reconhece autônoma em suas inventividades e ávida quando estimulada a desenvolver suas habilidades, disposta a modelar sua arte e à construção de si mesma. A educação marca decisivamente os aspectos da vida social e psíquica da criança, quer seja do afeto ou da percepção. Do afeto através das relações sociais e da percepção ao projetar a capacidade criadora que a conduz estimula ao conhecimento. Sobre a questão ouvimos em 2011 o líder e algumas crianças:

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

“A educação acontece primeiro é em casa com a família né..., as crianças vão olhando e ouvindo tudo o que nós e os parente faz, depois elas precisam aprender na escola as coisas do homem branco..., elas aprende cedo a cuidar da natureza, porque esses valores vêm dos nossos antepassados que é de preservar a floresta, rios e animais..., como o pai me ensinou”.

“A gente também aprende na escola só não é muito legal porque nós estudamo um bocado de coisa diferente com aquele professor” (EM1).

“Eu aprendo na escola, só que ela é um pouco diferente da minha casa..., tem coisas que eu não gosto e coisas que eu gosto né... (risos), o lanche eu gosto e eu gosto do material escolar. Na escola vamo aprender outras cultura (EM2).

“Eu quero só terminar meus estudos e só depois vou querer pensar o que vou fazer por aqui mesmo” (EF4).

Ouvimos críticas de Fausto Morya, críticas sobre a escola pela falta de diálogo e deficiência de livros que falem das tradições indígenas. Alegou que as crianças não fazem trabalhos sobre os cuidados com a floresta, com animais e o rio como ele aprendeu com seus pais e avós. Disse ainda, que neste caso, a escola indígena trabalharia um conteúdo firmado nas tradições e na cultura cotidiana e juntos com os parentes, construiriam a identidade do território, sem perder de vista os saberes ancestrais. Sérgio foi enfático ao definir o que é educar:

“Educar é ensinar e aprender, tanto em casa como na escola, só que os professores da escola do município precisam conhecer e valorizar os saberes tradicionais, porque se valorizá a cultura indígena ouvindo o que nós temos pra ensinar, as crianças vão aprender a cultura do branco e ensinar a cultura indígena na escola. Nós sabemos conviver com as culturas, respeitando os costumes dos *parente...*, né. Por isso educar é aprender um com o outro e aí todos aprendem, como nós estamos fazendo agora.

Questionado sobre sua formação como professor e como iria dinamizar a cultura entre as crianças entre as tantas línguas que circulam na aldeia, Sérgio Sampaio respondeu:

“Quero ser professor porque o nosso povo está aprendendo coisas que não é da nossa cultura, muitos não falam mais a língua materna e nós vamo trabalhar para resgatar..., nossas aulas vão ter parente de todas as etnias que vão ensinar, mas tem coisa que é difícil ensinar como o artesanato né..., porque agora que as crianças vão aprender, porque já estão maiores, não podemos

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

mais entrar no mato e recolher o material, porque tudo por aqui agora tem dono né, tá ficando cada vez mais difícil, não dá nem pra caçar como antes nós fazia antes...”.

As escolas convencionais não cumprem minimamente sua função educativa. Ao levar constantemente as crianças indígenas ao fracasso escolar, acabam cumprindo outra função "a de convencer os integrantes das camadas dominantes da sociedade envolvente de que os indígenas estão sendo adequadamente cuidados e que se mais não aproveitam é porque não querem ou são incapazes" (Tassinari, 2009b: 230). Há uma tendência em qualificar o que escapa ao modelo convencional como o *aprender fazendo*, uma mera imitação, por essa razão a escola não reconhece esta forma de transmissão de conhecimento – o que acaba deslegitimando os próprios conhecimentos assim transmitidos.

Um modelo de escola que trabalhe a história e a cultura indígena como prevê a legislação, permitirá que as crianças indígenas avolumem a voz e o saber que vem sendo questionado pela escola convencional como saber vulgar diante dos processos formativos. A razão cognitiva do mundo real e simbólico abordada por Ervin Goffman (1999) quando se refere ao homem como indivíduo consciente do próprio self – da consciência de si – confirma a consciência das crianças indígenas: “Eu sou sateré-mawé”! Disse EM1 de maneira expressiva, adiantando-se às outras crianças baré, tukano, etc. Fausto Morya explicou como a cultura está sendo preservada:

“Na comunidade a liderança é sateré-mawé e tukano..., e nós repassamo a cultura para as novas gerações para que não se perca..., nós lutamos para manter a cultura e ensinamos as crianças às nossas tradições de cuidar da natureza, respeitar os animais, desenvolver com responsabilidade a caça e a pesca né..., das danças e do ritual e temos outros costumes como trabalhar coletivamente a política da aldeia com os adultos, porque os mais novos ficam observando quando não estão brincando ou estudando”.

Para o líder, o desafio é manter as crianças na escola enquanto aguardam a instalação da escola indígena e incentivá-las a participar do processo educativo, mesmo sabendo que na escola do município a temática indígena é pouco explorado. Sobre a escola EM1 se expressa da seguinte forma:

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

“Sempre que eu tô na escola nós escreve, escreve e é tudo ligeiro nem sei porque né, eu quase não entendo as coisas que a professora fala daí quando termina eu saio correndo pra casa pra brincar de manja e correr com o cachorro, porque essas coisa eu não aprendo lá..., eu fico é com sono e com fome né..., aí eu quero logo voltar pra casa”.

Cultura não é uma prerrogativa de determinado grupo e sim a representação dele, é algo necessariamente dinâmico e permanentemente reelaborado. A cultura pode tornar-se visível dentro de determinados limites com um número menor de traços que a identifique (Cunha, 2009). A fala “... eu sou Sateré (lagarta de fogo) porque eu sou guerreiro” tem conotação de visibilidade. A escassez do tema em sala de aula faz com que os estudantes indígenas não se vejam inseridos na sociedade do conhecimento. Na fala de EM1 quando diz “na escola nós escreve, escreve e é tudo ligeiro”, verificamos o descaso e a falta de habilidade da professora de lidar com a diversidade. É inegável a escassez de debates sobre cultura indígena na escola. Em meados de março de 2011 Greice Helen e eu conversamos com alguns professores sobre a programação do Dia do Índio com visita programada à aldeia e nos colocando à disposição, entretanto não houve retorno. Interrogamos alguns estudantes sobre a questão, não obtivemos resposta, ignoravam a data e a presença de indígenas na escola. Ao sairmos do recinto ouvi um sussurro:

“Esses índios são gente do mato, eles saem das aldeias e vão para Manaus e não têm onde morar..., daí vêm pra cá, eles deviam voltar para as suas terras de onde nem deveriam ter saído, mas eles não querem..., aí vão vender artesanato nas praças e pedir ajuda para sobreviver”.

Esse conflito é uma das causas do fracasso escolar que atinge os estudantes indígenas. A rejeição, as cisões na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o proselitismo dos conteúdos. Permanecemos na escola, na expectativa de trabalhar as diferenças culturais e firmarmos a relação *eu/outro*. Aflitas com a situação antecipamos o encontro que havíamos marcada anteriormente com algumas turmas para falarmos sobre povos indígenas e estigma na sociedade contemporânea. Incluiríamos no tema, além dos povos indígenas, os afrodescendentes e outras minorias que convivem com marginalização e discriminação. Não houve grande repercussão, mas no decorrer das falas fizemos alusão aos estudantes indígenas que circulam diariamente no ambiente escolar e comentamos sobre a história do Brasil.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Convidamos um estudante para falar sobre os desafios das famílias indígenas e da forma como se mantêm à margem da esfera cultural dominante sem abrir mão de seus princípios. Evocamos Goffman (1999) sobre os danos que o estigma causa nas relações sociais e a impessoalidade que ele produz entre o *eu* e o *nós*, deixando marcas indeléveis na identidade social dos indivíduos. O menino de aproximadamente quatorze anos se mostrou tímido diante da turma e falou do desconforto de falar sobre aquilo que todos sabem que é do preconceito entre as pessoas da cidade e da aldeia, como se os indígenas vivessem fora do mundo. Disse o menino da etnia Apurinam: “nós temos a nossa cultura e vocês a sua, mas nós queremos aprender para poder entender o que passa na cabeça do homem da cidade né..., é isso que a escola pode nos ensinar”. Elogiou o trabalho que vem sendo desenvolvido na aldeia pela equipe de pesquisadoras pelo fato de ensiná-los a conviver com as pessoas de fora, assim se sentirão preparados para lidar com outras pessoas.

Falamos no grupo sobre preconceito e discriminação, situações recorrentes no ambiente escolar que surpreendeu professores/as como Eliel e Gelcinei entre outros. Na oportunidade discorremos sobre a visibilidade da cultura indígena nas práticas educativas, lembrando que para além da didática é necessário que o professor trabalhe o distanciamento da cultura na proposta pedagógica e na gestão da sala de aula. Nessa luta entre as políticas de Estado, os professores se toram vítimas impotentes para trabalhar aquilo que está explicitado nas legislações. Há uma luta silenciosa decorrente de questões políticas vinculadas ao custeio da educação pública que fortalece o fracasso escolar e evidencia a discriminação entre os diferentes social e culturalmente. O ambiente escolar é constituído por ajustes e cisões, assim pensam as famílias indígenas que o consideram como lugar de “doença dos branco” onde o preconceito aflora e ultrapassa os direitos constitucionais, em que todos são iguais perante a lei. Ainda sobre a questão, nos reunidas debaixo das árvores com um grupo de crianças e adultos para conversar sobre o fato. Falamos sobre o significado de estigma embasadas em Goffman, como marca de categoria que se refere ao povo escravo ou delituoso, um tipo de rito de desonra. Uma reserva ou obstrução das relações interpessoais ou mesmo de contatos sociais em institucionais de caráter público ou privado ilustradas nas falas de EM2 e EM3 quando se referiram ao isolamento de um menino indígena:

“... ele está isolado até dos animais e das coisas que a terra produz..., porque todos nós temo preferencias e daí marcamos o que não gostamos né... quer ver, quando a gente não gosta de um

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

biscoito a gente já marcou e sabe de longe quem é ele... quando fica de mal com outra pessoas ou com o animal a gente coloca uma marca...

“... outro dia a professora disse que queria um cachorro marrom, eu acho que tudo é cachorro, tanto faz, eu até ia dar um para ela mais agora não dou mais, porque ela nem entende que tudo é cachorro”.

De certa forma o menino tinha razão ao ouvir a preferência da professora e compará-la ao estigma. Entretanto, “considerando sua origem na marca corporal, [...] e tomando como objeto os processos de discriminação, [estigma] tem por eixo o sujeito, seu corpo e sua experiência” como afirma (Maksud,<sup>53</sup> 2013: 315) ao se referir que no mundo social o estigma se repete, se atualiza e se reinventa de maneira persistente criando hierarquias entre sociedades.

No dia seguinte, sábado, reunimos no mesmo lugar com as crianças para discorrer sobre as atividades desenvolvidas no chão de terra e avaliar o significado das corridas com os animais, das escaladas nas árvores e do manejando dos galhos transformados em instrumentos de uso pessoal ou coletivo, sobre as algazarras e o pó de terra impregnado em seus corpos e corpos dos animais. Observaríamos a criatividade e a agilidade das crianças ao lidar com os objetos inanimados dando-lhes vida e em outros momentos desprezando-os ou transformando-os em coisa de menor valor. Os galhos secos que caem das árvores podem ser itens de suas brincadeiras ou lenha para o fogo ou ainda objeto esquecido entre as poças d’água que se acumulam no chão. Para elas a natureza fornecerá novos elementos que se transformarão em objetos lúdicos de aprendizagem e como em um grande quebra-cabeça montariam e remontariam outras artes dando vida aos objetos esquematizados em suas mentes imaginativas. Juntei-me às brincadeiras e tentei transformar o galho seco, dando vida ou criando um símbolo que refletisse a cultura da cidade ou da aldeia, desisti, o máximo que fiz foi finca-lo no chão e descrevê-lo como totem, porém um deles retrucou:

“... esse galho é o cachorro [pretinho] que corre com a gente né..., só que ele também é escada pra subir na árvore, porque eu vou subir e ele me ajuda...tá vendo...é só de brincadeira...” (EM1).

“E eu que corro com o pretinho..., mais o galho não é cachorro, assim ele é cavalo e eu vou correr porque eu sei ganhar..., porque minha perna é mais forte que a deles e vai ficar mais forte ainda porque quando eu corro eu fico forte” (EM3).

---

<sup>53</sup> Ivya Maksud é cientista social pelo IFCS-UFRJ, doutora em Saúde Coletiva pelo IMS-UERJ e professora adjunta da Universidade Federal Fluminense.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Entre os meninos, alguns se destacam pela habilidade de criar e o espírito competitivo, próprio do guerreiro sateré, dizem eles, e isso os faz sentir em posição de destaque diante dos outros. Durante a programação do Dia do Índio em 2011, um dos meninos cobriu o corpo com mistura de urucum e água, escalou uma árvore e se pôs entre os galhos destacando-se dos demais, enquanto exibia a performance do corpo. O conceito de guerreiro para o povo Sateré-Mawé eterniza a figura do clã “lagarta de fogo” (Lorenz, 1992). A cor vermelha espalhada no corpo do menino simboliza fogo que é a força do guerreiro ali representada, dizia o menino: “Eu sou guerreiro porque essa é a cor do guerreiro e é porque eu sou forte e valente e ninguém toca em mim, porque estou bem alto e as árvores me protegem..., eu conheço as fruta e qualquer animal que apareça”. (Figura P)

**Figura P** – Menino pintado de urucum no Dia do Índio (19 de abril)



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011

A atitude do menino nos surpreendeu pela agilidade e forma como tudo ocorreu, estávamos próximas às árvores observando o burburinho das pessoas espalhadas em volta das casas, rapidamente o menino despiu-se e recobriu o corpo com o preparo de urucum diluído em água diante de nós e com destreza se posicionou chamando atenção de todos à sua volta. Farias Junior (2011) fala da habilidade e da rapidez que as crianças indígenas têm de observar e apreender o que está diante delas. Disse o pesquisador que as crianças foram ágeis quando ensinadas a manusear o instrumento de precisão no período das oficinas do trabalho cartográfico<sup>54</sup> realizado na medição do terreno. O fazer é fundamental no processo educacional

---

<sup>54</sup> O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia é coordenado pelo professor dr. Alfredo Wagner cartografou a Terra Indígena Beija-flor com ajuda das crianças indígenas que aprenderam a manipular o GPS.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

e na formação intelectual do indivíduo. Os Sateré-Mawé vivem o dia a dia de acordo com o que aprendem com as diferentes pessoas com quem dialogam e em comunhão com a natureza, embora as tecnologias estejam invadindo a aldeia. Há no contexto da vida social, um processo de mudança e acomodação do território que definimos como *territorialidade*, ou seja, o “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, controlar e se identificar como parcela do ambiente biofísico, convertendo-o em seu território” (Little, 1994: 13).

### **3.4 Práticas educativas e pertencimento do território**

Max Weber (2000) aponta como elemento constituinte da nação e da comunidade étnica o sentimento de pertencimento. Não é o fator biológico que traça o tecido da nação ou que organiza a cultura. Barth (1998) salienta que a etnicidade emerge do confronto, e que as fronteiras étnicas se estabelecem a partir das relações entre grupos. Em termos de relações a territorialidade do povo Sateré-Mawé obedece a um padrão de mobilidade e expansão constante no interior da Comunidade Indígena Beija-flor I constituídas através de relações interétnicas.

A necessidade de trabalhar esse sentimento de pertencer antropologicamente ao território a partir do que pensam as crianças sobre o seu território-chão, foi instigante. Indagar sobre o que as motiva e, sobretudo, qual o significa pertencer ao território em um contexto de múltiplas culturas e que ao mesmo tempo lida com a família e a escola foi exaustivo. Voltamos os olhos para o universo escolar, espaço de comunicação e diálogo em que as experiências produzem vínculos sociais e culturais entre professor/estudante e estudante/estudante, capazes de aprofundar essas relações. O primeiro passo foi ouvir o professor de educação física sobre as conversas que circulam entre os estudantes e como estas representam momentos de aprendizado e reconhecimento do lugar como espaço de relacionamento e encontro.

Tomamos como exemplo os primeiros dias de aula, quando os estudantes estão arredios e depois os grupos se formam por afinidades e preferências, outros por timidez se isolam e alguns irrequietos, criativos e dinâmicos participam de tudo e com todos, brincam com uns, imitam outros e deixam lembranças agradáveis quando o ano letivo termina. Existe entre eles os que gostam de correr, de jogos eletrônicos, de futebol ou são apenas observadores e mantêm-se afastados. Entretanto, suas identidades estudantis refletem o caráter dos grupos e suas relações com a instituição (professor, gestor, corpo técnico e administrativo). Essas afinidades funcionam como fio condutor do conjunto de elementos que constrói a identidade de cada um

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

em ambiente favorável, mesmo daqueles que aprendem calado. Embora a escola se configure como instituição formal e burocrática com poder disciplinador – reprovação/aprovação – nela existem espaços comunicacionais que dão destaque aos diferentes modos de ser e viver. “Esses espaços são negociáveis e revogáveis, a determinação de se manter firme a tudo isso, são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade” (Bauman, 2001: 17). Embora as identidades pareçam consistentes “quando vistas de relance, de fora. A eventual solidez que podem ter quando contempladas de dentro da própria experiência biográfica parece frágil, vulnerável e constantemente dilacerada por forças que expõem sua fluidez [...]” (*Ibidem*: 31).

Aprendemos com as crianças sateré-mawé o valor do território-chão através de brincadeiras e invenções que evocam o pertencimento do lugar. A criança indígena por ter poucos recursos e estar intimamente ligada à natureza tem um elemento anímico bem maior, com um fruto na mão e quatro gravetos pode criar um porco do mato, a ponte com um galho seco, etc. Ela conhece as formas e a morfologia da natureza. A influência da sociedade urbana com ofertas que regalam os olhos, não causa deslumbres nas crianças da “comunidade”, estas mantêm seus hábitos em torno do ambiente em que vivem. Na natureza há uma riqueza significativa de coisas que interessam as crianças. Há um intenso diálogo entre a criança indígena e a natureza, elaborado a partir de suas inventividades. O brinquedo idealizado pela criança dá a ela capacidade de explorar e aprender ao mesmo tempo.

Concordamos com Freire (1985) sobre a natureza do conhecimento em contradição ao modelo jesuítico imposto sobre os povos indígenas brasileiros, de desvalorização do saber historicamente acumulado. Freire afirma que a educação, “só pode ser posta em prática fora do sistema comum, e mesmo assim com grande cautela, por aqueles que superam sua ingenuidade e se comprometem com a libertação autêntica” (Freire, 1985: 125). A escola, muito mais que ensinar e interagir, precisa transcender a mente do estudante utilizando práticas educativas que o estimule a alçar voos do ponto de vista de uma educação transformadora. É necessário romper os muros incontestes da educação e projetar uma cidadania pautada no amor, na igualdade e na fraternidade. Não podemos considerar o desconhecido como diferente ou inferior, sem antes ouvi-lo, como diz Sérgio Sampaio: “... nossa cultura não é pior nem é inferior, ela é diferente da cultura do branco..., ela já tem uma longa história antes de tentarem estudar os costumes e os nossos modos de vida”.

Como enfatiza Filipe Reis, a escola deve capacitar o cidadão de “recursos cognitivos pensados como necessariamente generalizáveis e transponíveis para contextos não escolares de

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

prática social; no entanto [...] em muitos casos, estão [...] parcialmente ausentes dos contextos de aprendizagem para além da escola, ou do outro lado da escola, dos aprendizes” (Reis, 1997: 116-117). Para o antropólogo existem riscos inerentes ao processo ensino aprendizagem desenvolvido na base de culturas locais, sob pena da escola ficar sujeita a esses saberes. Ele destaca que a

invasão do espaço escolar pelos ‘saberes das crianças’ nem sempre está ao serviço da criação de situações especiais de ensino e, portanto, verdadeiramente inovadoras, bem pelo contrário, pode dar azo a derivas resultantes da forma como a escola se apropria dessa ‘cultura de origem’ ‘dos aprendizes’, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à ‘cultura legítima’, ou a folclorizam, num processo de nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença (Reis, 1997: 103).

Destaca Reis que é “através do grupo de jogo [...] que a criança aprende [...] elaborando a partir de uma racionalidade afectiva orientada por uma construção ética das relações sociais (Reis, 1991: 1975). Reitera ainda que “a relação jogos/brincar e a aprendizagem dependem, defende o autor, de três conceitos: habilidade, diligencia e valor do trabalho” (*idem*).

Sobre a aprendizagem das crianças, Sérgio Sampaio em 2011 explicou que predominantemente trabalham a cultura original independentemente da interferência da cultura da cidade. Os saberes que circulam na aldeia estão pautados nos saberes ancestrais e resultam do empenho dos pais que usam técnicas tradicionais para trabalhar a aprendizagem das crianças sem desmerecer a cultura dos “branco”. Embora acredite que a escola possa desenvolver o papel de mediadora dos conflitos culturais, as famílias indígenas seguem as orientações do Estatuto do Índio<sup>55</sup> sobre o valor da história e da cultura que deve ser repassado às novas gerações, visto que a escola não trabalha esse conteúdo. Quando inquirido para opinar sobre a repercussão da cultura indígena retratada no Festival de Parintins<sup>56</sup>, município localizado no Baixo Amazonas, o líder contestou: “... o que acontece lá é folclore né..., porque a história que eles contam no festival está misturada com várias culturas. A cultura indígena é a que nós herdamos dos nossos

---

<sup>55</sup> A lei no 6.001 de 19 de dezembro de 1973, decreta no Art. 50: A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

<sup>56</sup> Este Festival é a maior vitrine da cultura amazonense de todo o Planeta, e atualmente é cotado como o segundo maior evento folclórico brasileiro, desbancado somente pelo Carnaval do Rio de Janeiro e São Paulo. Os ensaios começam dois meses antes das festas, a produção das alegorias, das fantasias e a criação coreográfica é trabalhado no decorrer do ano. O evento ocorre sempre no último final de semana do mês de junho, iniciando na sexta feira.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

ancestrais..., aqui nos falamos de cultura, lá é de folclore”. Iturra (1994:29) afirma que “o grupo social, como condição da sua continuidade, precisa [...] transmitir à geração seguinte a experiência acumulada no tempo” e a transmissão não depende de método para ganhar novas tessituras que alterem a cultura original. A escola enquanto espaço multicultural deve trabalhar conteúdos que discutam a construção das identidades em conexão com a natureza. Cultura e identidade estão intimamente ligadas ao ambiente em que o sujeito está inserido e representam condições de pertencer a um grupo e se posicionar diante deste. O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade - etnocultural - que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

O grande desafio de trabalhar a cultura indígena com crianças, está no uso de práticas educativas que dialoguem com a diversidade e valorizem a capacidade criativa, permitindo que elas se expressem com liberdade e tenham asseguradas à dignidade, integridade física, psicológica e moral, o lazer e o desporto como direito pleno da educação escolar. Cohn (2005: 28) fala da criança como “um ser dinâmico na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais”. O universo infantil da criança, diz respeito a ela. “Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (Cohn, 2005: 8). Compreender o universo das crianças sateré-mawé, significa que precisamos mergulhar no território-chão como espaço coletivo, partilhado de bens e valores, sendo pertencente ao lugar que Marc Augé (1994) descreve como um lugar antropológico, sendo ao mesmo tempo identitário, relacional e histórico, um espaço simbólico onde o indivíduo cria e recria sua identidade. Nesse sentido, Fausto Morya considera o uso e o controle do território, como apropriação que produz e marca a ordem e a estrutura do lugar:

“Agora essa terra é nossa... já pertence a nós que moramos aqui né, porque é dela que nós tiramos nossa sobrevivência e cada vez que chegam mais famílias ficamos mais fortes e nos organizamos mais, já temos casas feitas de cimento e madeira com banheiro dentro para abrigar essas famílias e aí fortalecemos nossa cultura e garantimos nossa terra... como nos dizemos um território pluriétnico...”.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Ainda sobre a questão, enquanto conversava com os estudantes, Fausto Morya comentou sobre a influência da cultura externa na formação da aldeia e a necessidade de aumentar o número de famílias em cada Comunidade, como um ato político que legitima a Terra Indígena:

“Precisamos trazer os parente para ocupar a área desde 2010, só assim nós fortalecemo a luta pela regulamentação da Terra Indígena, porque precisava ser protegido contra invasão né..., depois nos organizamo como território pluriétnico com casas ocupando áreas estratégicas, ajeitamos a maloca e esperamos a inauguração da Trilha Ecológica do Selvagem. Essas coisa são nossa bandeira de luta, porque temos que provar para as autoridades locais e para a FUNAI que estamos ocupando e produzindo nessa terra”.

Embora a cultura externa influencie no aparelhamento sociocultural da “comunidade” as crianças mais novas conhecem e convivem com as diferentes culturas e sabem identificar de maneira muito própria a localização das famílias nos espaços geográficos, sabem distinguir os caminhos, as picadas e as trilhas, reconhecem a roça, etc. Entretanto, uma questão as intriga, não compreendem porque os adultos se deslocam com tanta frequência. O deslocamento ocorre principalmente numa busca constante para manter seus estilos de vida. E nesse aspecto o deslocamento é fundamental, pois nota-se que muitas famílias indígenas conservam uma dinâmica sazonal que atenda suas necessidades básicas de alimentação ou na busca de matéria prima para o artesanato, outras mantêm esse ciclo coincidindo com o período de colheita e beneficiamento da mandioca atuando na torrefação da farinha para a venda e consumo. Ouvimos os comentários das crianças a esse respeito:

“... tem uns parente que vive pra lá e pra cá e não para, é como a formiga..., que vai e vem..., não para, eu acho que é porque eles pensa que não gostam daqui e quando chega lá eles descobre que gosta mesmo é daqui né..., daí vai e vem de novo” (EM3).

“... eu quero ir lá no Andirá só pra ver o que eles faz e depois eu volto, também...” (EM2).

Já vimos que o local agrega diferentes culturas e diferentes grupos étnicos. Mas, se “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo” (Laraia, 2007: 67) além das intrincadas questões de ordem social, moral, de valores e comportamentos, ratificamos que as crianças sateré-mawé têm a capacidade de ir além e construir conceitos e códigos

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

representativos de um território em construção. Suas atitudes ressignificam a identidade do lugar quando falam da natureza incluindo a floresta, as plantas e suas funções curativas e alimentares, a relação com os animais e outros elementos da natureza já citados, dos rituais e danças, das pessoas e da paisagem que circunda a trilha que vai até o igarapé. Falar do território, para elas, significa dizer que conhecem o lugar:

“... nós aprendemo ouvindo o pajé, o pai e Barnabé quando explicava e guiava as pessoas, aí nos vamos caminhando por aqui e nós ensinamo as culturas..., que é respeitar a natureza e não matar os bicho, nem os passarinhos né..., também nós falamo das plantas que ficam por perto, aquelas que nós conhecemos e do igarapé também, só que vai um adulto com a gente (EM2).

“Nós valorizamo as caminhadas na trilha e quando guiamos os visitantes, contamos o que aprendemos no ofício de guias mirins para explicar como conservar a floresta e o igarapé sem poluir, porque é de onde vem o sustento e essas coisas nós aprendemos com o professor Ronisley<sup>57</sup>, por que ele é que fez a trilha” (EM3).

Em entrevista realizada em 2010, Ronisley Martins falou da dinâmica socioespacial e do significado simbólico da trilha para os moradores. Sua construção tornou possível a prática de atividades turísticas no local. (Figura Q)

**Figura Q** – Ronisley em momento de descanso na companhia de menino sateré-mawé



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2010

<sup>57</sup> Estudante do Curso de especialização em Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Amazonas. Foi quem desenvolveu o projeto da trilha ecológica como tema do Trabalho de Conclusão de Curso.

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

Esta prática, a partir do desejo da comunidade, pode, mediante um projeto bem elaborado agregar novos valores aos elementos culturais existentes no lugar e se apresentar como uma alternativa para o desenvolvimento local. Ao caminhar pelas trilhas e ouvir as explicações das crianças sobre a paisagem e a arquitetura, percebíamos o interesse que elas tinham de contar detalhes o que causava sempre desacordo de informação entre as crianças, ocasionando desentendimento, então mudávamos de assuntos para evitar mal-estar entre a turma. Conquanto apresentem dificuldades nas explicações, as caminhadas com trocas palavras e informações representam um meio de comunicação e aprendizado coletivo, passivo de ajustes. Para Barnabé essas correções são feitas e ensinadas às crianças:

“Nós corrigimos porque daí eles aprende o nome e o uso de cada planta e explicam melhor para as pessoas..., assim como o significado da *Trilha Ecológica* como corredor de preservação de espécies nativas que fazem parte da cultura da aldeia”.

As atividades são guiadas pelas crianças que cumprem um ritual de visita que começa pela grande maloca, casa de farinha com explicação do uso do tipiti e do forno, caminham pelo corredor entre as árvores e chegam à trilha que termina na ponte feita de mourão, com uma parada para apreciar a paisagem e seguem até o igarapé. Ao longo do caminho encontramos diversas espécies de vegetação que ornem todo o caminho (Figura R).

**Figura R** – Crianças caminhando na trilha e grupo de visitantes



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

A trilha, inaugurado em janeiro de 2011, recebeu o nome de Etnotrilha do Selvagem<sup>58</sup> por integrar a paisagem com pequenas roças de mandioca, urucuzeiro, plantas nativas, árvores de pequeno e médio porte, mata ciliar, tipo de vegetação que protege rios, igarapés, etc., também conhecida como mata de galeria ou vegetação ripária. Durante as caminhadas ouvimos histórias pitorescas sobre pequenos animais que cruzavam a trilha como paca e cutia, contam das árvores de suas sombras e frutos, do macaco e da formiga que estão desenhados nas placas e dos insetos que a todos incomodavam. (Figura S)

**Figura S** – Caminhada com as crianças pela trilha



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011

Neste intricado universo de acontecimentos e informação, tanto a escola quanto as famílias influenciam na capacidade criativa das crianças de dar sentido ao mundo que as cerca e construir novas identidades pessoal e coletiva. Nesses momentos as crianças criam e

---

<sup>58</sup> O nome da trilha ficou definido pelos participantes através de pesquisas no local e consulta com os indígenas, atribuído ao igarapé que passa ao lado com o mesmo nome, e por ser implantada aproveitando os caminhos utilizados para caça pelos indígenas da Aldeia Beija-Flor assim quando chegaram (Martins, 2010: 185).

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

reelaboram histórias, brincadeiras e conceitos que dão significado à identidade cultural do território. As caminhadas significam momentos de encanto e aprendizado, útil para a propagação da cultura e visibilidade das famílias indígenas perante o município, na opinião de Fausto Morya. Enquanto as crianças exibem detalhes do lugar aos visitantes, elas se reinventam descrevendo os elementos da natureza e o que lhes vêm às mãos, de forma lúdica e criativa, consolidando o sentido do território-chão.

As representações sociais, funcionam como práticas orientadas para a compreensão do local são descritas pelas crianças com base na estrutura física do lugar (residências, maloca, casa de farinha, biblioteca, casa de saúde, capela, etc.) questão que foi descrita no capítulo primeiro, e no teçume (maior expressão do artesanato sateré-mawé, dizem os antigos). Com relação à cultura imaterial enumeramos os rituais, as rezas, os mitos e o universo cosmológico como elementos que dão visibilidade ao território. O território enquanto território-chão, representa o lugar onde as crianças se relacionam com o ambiente e seus entes, fatos inusitados acontecem.

Acompanhávamos brincadeiras e disputas entre os meninos, durante uma programação de lazer e notamos que havia entre eles um menino que se destacava e que era imitado por todos. O fato se refere à atividade que ocorreu em 2011 durante a programação que organizamos com todos os moradores da Comunidade Indígena Beija-flor 1, cujo propósito era observar a relação que as famílias mantêm com as crianças *fora* do plano de trabalho como ficou estabelecido entre nós e os líderes. Convém ressaltar que os sujeitos sociais da pesquisa são crianças sateré-mawé, entretanto existem mais onze grupos étnicos que convivem neste ambiente. Queríamos também, conhecer a cultura transmitida às crianças por casais exogâmicos, além de Fausto Morya e Carmem Sampaio, diante da diversidade de culturas e línguas que transita entre elas.

Em novembro definimos pela realização do evento e fomos buscar parcerias. A universidade é um canal promissor para essas parcerias. Reunimos um grupo de estudantes de dança e turismo da UEA incumbindo-o de arrecadar alimentos, brinquedos, lanches, bebidas e material escolar e de uso pessoal. Quando fechamos o evento com o líder, este perguntou sobre a possibilidade de conseguirmos médico e dentista para atender na aldeia. O pedido do líder foi atendido pelo grupo de profissionais voluntários da Igreja Presbiteriana de Manaus (IPM) que nos atendeu de imediato. Reunidas para fechar as primeiras ações, uma estudante do curso de dança interferiu dizendo que não poderíamos realizar uma programação com criança sem

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

envolvê-las diretamente nas atividades. Como membro da Companhia de Arte Cristã verificaria a disponibilidade da mesma de nos apoiar, assim fechamos os trabalhos iniciais. Estávamos há duas semanas do Natal e a programação era propícia.

Organizamos atividades esportiva, atendimento médico com palestra sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), serviços odontológicos com extração, aplicação de flúor e oficina de Higiene Bucal com adultos e crianças. Disponibilizamos serviços de cabeleireiro com corte masculino e feminino e providenciamos um lanche com distribuição de guloseimas e presentes. Organizamos um bazar com produtos diversos para venda com dinheiro produzido pela equipe, com ajuda das crianças. As notas eram de papel e cada família recebia três unidades que lhe dava o direito de adquirir um determinado número de peças.

Enquanto organizávamos os trabalhos um fato chamou minha atenção. Vi um menino encolhido entre os galhos de árvore a observar a arrumação do material e lá ficou até o início das vendas. De um salto postou-se entre nós enquanto uma das voluntárias anunciava a venda dos produtos e orientava à fila, dando prioridade às senhoras e senhores. De longe o menino identificou os produtos que lhe interessavam nas mãos de certas pessoas e as procurou para negociar com o lanche que havia recebido antes. Negociou seu lanche em troca de um par de sapatos feminino, pratos, colheres e toalha, com total desembaraço. Disse-nos depois: “eu queria essa coisas era pra minha mãe que não veio porque tá doente e tá precisando de tudo isso, até do sapato”. (Imagem T)

**Figura T** – Bazar com troca de produtos de uso pessoal



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011

A perspicácia do menino resulta do saber e do diálogo familiar, isso porque, a formação humana ocorre no dia a dia da criança, seja no quintal, no rio ou à beira do fogão quando

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

conversam sobre os mais diversos assuntos com a família. O fato de tentar decifrar essa realidade “originada, aprendida e transmitida entre gerações, contribui para sermos capazes de compreender as formas de entender a tensão entre a lógica da criança e a onipotente sabedoria que o adulto pretende ter sobre esse saber [...]” (Iturra, 2002: 35). As relações são partes (boas e não muito boas) centrais do que observamos na “comunidade”. A criança com a sua lógica de pensar, observa o mundo “por andar a aprender as formas de vida, [...] para depois passar a compreender a lógica do discurso cultural da experiência para passar a ser um saber epistemológico adulto” (Ibidem: 36). Gradativamente, o adulto desenvolve uma consciência analítica por não entender as reações imaginárias da criança até construir uma ideia ou um saber problematizado na relação de poder de um discurso direcionado àquilo que idealiza, que controla e enquadra a criança em seu ambiente.

Quando nos reunimos para trocar ideias, as crianças têm liberdade e nos contam o que pensam e quais os planos daquele ou do dia seguinte, aí então, discutimos no grupo e as decisões são respeitadas. Normalmente elas optam pelo banho de igarapé, caminhadas ou brincadeiras, não optam pela coleta de lixo por ser uma atividade incomum, acatamos suas decisões e às acompanhamos. A liberdade de expressar pensamento focado na estrutura do lugar, ratifica o sentido de identidade como parte do território e confirma a ideia de território-chão. Segundo Hall (2000: 8), “[...] os aspectos de nossas identidades surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e acima de tudo nacional”, as identidades culturais representam encontros singulares do sujeito em seu local de vivências. Os encontros produzem conhecimento indissociáveis das tramas biológicas e culturais enraizadas na cultura de nossos antepassados. Nesse sentido, “A identidade do *eu* passa pelo mundo onde estou, pertença e vivo, mas só é objeto de meu pensar [...], quando me defronto com o *outro* diferente de mim. A identidade e a alteridade revelam [...] que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele” (Gusmão, 2000: 14). Concordamos com Gusmão sobre a construção da identidade cultural do território intimamente ligada ao ambiente em que o sujeito está inserido, aos hábitos e posicionamentos diante das situações que dão sentido ao pertencimento do lugar.

Sobre as formas de ver o mundo e compreender o significado do território construído pelas crianças, partilhamos histórias que falam das folhas levadas pelo vento que elas comparam às danças dos rituais e o barulho do pau de chuva e maracá nos dias de comemorações. As crianças falam dos movimentos dos pássaros com relação à chuva e a seca, do cheiro da terra quando recebe os primeiros pingos das chuvas de verão. Distinguem espécies de insetos

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

perigosos como aranhas, lacrau e centopeia (artrópodes da região), gostam das borboletas (insetos lepidópteros diurnos) e as consideram frágeis e raras, “elas quase não vivem mais aqui, são pouquinhas que chegam todos os dias” (EM2).

Estas experiências foram fundamentais para compreender e decifrar a cultura do lugar. O terreno representou um espaço de aprendizagem e de relações sociais compartilhadas entre sujeitos que se cruzam, entre os quais as crianças sateré-mawé se destacam pela capacidade criadora de manejar o terreno (chão) e por mais que se tente, não as acompanhamos em suas essências viris, visto que o *chão* se transforma em espaço de criação e recriação, encontro e desencontro físico e imaginário, um lugar de compaixão coletiva, longe da desigualdade. Como seres históricos as crianças intervêm no mundo e abrem espaços para outros mundos onde reaprendem o já existente e produzem intercâmbios entre outros grupos - igreja, praças, via pública, etc. O reaprender muitas vezes esbarra em critérios e normas que geram expectativas e preconceitos como observamos na explicação de EF4 ao criar expectativas em torno das palavras que exporia diante da turma, quando foi interrompida pela fala da professora: “Índio tem hora para falar”. No pensamento freiriano a ausência do senso de humanidade gera violência física e psicológica, muitas vezes irreversíveis. A capacidade que as crianças indígenas têm de reorganizar seus conceitos e posturas, deixando as injúrias e os preconceito como padrões do mundo dos brancos clarificou a atitude da menina de retornar à escola e dar a ela o direito de criticar o conhecimento na forma como é repassado aos estudantes em uma *escola dos branco*. O saber dominante está encravado nos esteios da sociedade urbana e suburbana onde não encontramos posturas conciliadoras. No viés da antropologia da educação podemos trabalhar “duas esferas, culturais e epistemológicas, a da casa e a da escola, e mais, a dimensão resultante mais pessoal, que se prende à reflexão biográfica e a hermenêutica de si, como forma de autodeterminação mais evidente das estruturas sociais contemporâneas” (Vieira, 2008).

Tivemos oportunidade de cotejar os ambientes acompanhando os modelos de práticas educativas utilizados no cotidiano – da casa e da escola – das crianças e assinalar pontos comuns e contraditórios descritos no corpo do trabalho. Acompanhei os passos de um menino desnudo, cuja nudez estava recoberta por folhas, olhei e sorri pela postura da criança diante do grupo ao ver que brincavam livremente no quintal, naquele momento me fiz pequena para entender a felicidade estampada nos olhos das crianças e o significado das brincadeiras com galhos, folhas, terra, piso, animal e chão, tudo dirigido ao território, não havia nudez. (Figura U)

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

**Figura U** – Meninos brincando no território-chão



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011

### **3.4.1 Caminhos dispersos entre educação e sala de aula**

Ao longo da história e em diferentes sociedades os modos de educação e de reprodução social variaram entre os grupos e classes de uma mesma sociedade. “Daí a importância da escuta do outro, do outro aluno; do outro professor; do outro mãe; do outro pai; dessas vozes todas, para que a educação, mesmo a escolar, seja contextualizada, transformadora de identidades, mas sempre na perspectiva [...] da interculturalidade e nunca no centramento” (Vieira, 2016: 166). Pressupomos que a educação sempre ocupou um espaço significativo na sociedade, tanto escola quanto família desempenham papéis fundamentais na transmissão de conhecimento e na formação do indivíduo. A visão construtivista permite compreender a complexidade do processo educacional: “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação em que o estudante compartilha seus conhecimentos acumulados no contínuo da vida” (Zabala, 1998:38). Na visão construtivista, a reflexão sobre a própria ação na perspectiva dialógica da educação, estaria vinculada à relação entre escola e família. Seus métodos de trabalhar os conteúdos de sala de aula agregam culturas sem negligenciar o direito das populações indígenas quanto ao uso da língua e da cultura; os saberes acumulados seriam debatidos como tema de aula proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os conteúdos pedagógicos

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

elaborados pelos povos indígenas para atender a educação básica, diferente da escola regular, se fundamentariam a partir de discussões entre os pares na tentativa de trabalhar a afirmação étnica e as relações sociais, livres do modelo de “educação institucionalizada” e “discriminatória” (Cohn, 2005). Sobre a questão ouvimos em 2012, as seguintes opiniões:

“A escola na aldeia representa um avanço e é um grande valor para a formação das crianças, dos jovens e dos adultos, porque ela irá valorizar a cultura indígena e respeitar o estilo de vida das famílias, segundo cada etnia...”. (EF1).

“Na escola indígena nós seremos todos iguais e não haverá discriminação nem preconceito como existe escola fora da aldeia..., a escola atenderá as nossas necessidades e dos parentes que vivem aqui... A língua será valorizada e o que nós já sabemos servirá como estudo que será discutido por todos os parentes e todos aprenderão...”. (EF4).

Os líderes indígenas acreditam que com a difusão da escola indígena nas aldeias e comunidades indígenas, os parentes não precisarão mais da escola de branco. Os indígenas têm se empenhado nesta luta, pleiteando escolas que tenham um perfil que lhes seja familiar e que dialogue com as diversas culturas em igualdade de condições, fazendo-se respeitar sem deixar de ser quem são. Uma escola em que a floresta funcione como laboratório do saber, onde os conteúdos não sejam repassados através de observação e repetição, mas vividas na prática onde se ensina e aprende. Indaguei EM1, EM2 e EM3 sobre o significado de escola para a aldeia, após conversarmos por longo tempo sobre suas predileções. Estávamos encerrando as atividades no terreno e tinha algumas dúvidas sobre o assunto. Mantive a conversa discorrendo sobre brincadeiras que ensinam, conversas que instruem, amizades com professores e colegas, recreio, lanche, etc. Insisti sobre o significado da escola para eles:

“Eu preciso da escola né..., mais o professor é diferente porque ele ensina coisa que eu não conheço e outras cultura né..., eu só aprendo a nossa cultura com a minha mãe porque quando crescer vou ser como meu pai, mais eu também gosto de brincar e de lanchar, como não tem brincadeira eu prefiro ficar aqui...” (EM1).

“A escola ensina a gente ser forte como o pai e o avô né..., os mais velhos é que sabe caçar, pescar, cuidar da roça e sabe de muitas outras coisas que vão ensinar para nós ...” (EM2).

“...o significado é porque nós estudamos na escola pra aprender as coisas do branco e aí a gente aprende. Quer ver? Na aula a professora falou do pajé pensando que a gente não conhece, aí eu

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

fiquei foi calado. Ela disse que ele é líder e cuida das pessoas e faz remédio de defumação quando já tem algum doente..., isso tudo ela disse e é verdade...” (EM3).

Para as crianças entre oito e quatorze anos o significado de escola está associado à força, ao conhecimento e à capacidade de liderar, de cuidar das pessoas e do ambiente. O adulto é o provedor capaz de solucionar problemas concernentes ao sustento das famílias e questões que surgem na comunidade como conflitos internos e externos e que envolvem as políticas da terra, moradia, trabalho, etc. Dias antes, o pajé (paĩgni), discursou sobre as atividades do curandeirismo na aldeia e o menino (EM3) guardou na memória a informação, embora calado se reconheceu como parte integrante daquele discurso e aprendeu, pois, nos contou sobre as ervas quando caminhávamos certo dia pela trilha. O paĩgni, que estava próximo a nós ouviu o comentário do menino e satisfeito disse que poucos têm interesse e que hoje há muita influência da cultura externa dentro das aldeias, com isso as tradições vão desaparecendo dando lugar a outro tipo de cura. O pajé tem assumido novas funções na organização social da aldeia, sendo respeitado por deter conhecimentos míticos e reconhecido como mestre na transmissão oral. Ele dedica-se a cultura imaterial, sendo médico-curandeiro conhecedor do poder das ervas e plantas curativas. Como autoridade espiritual ou xamânica, o pajé tem acesso aos espíritos e deuses protetores da aldeia e da natureza de onde provêm força e sabedoria. Ainda hoje o curandeiro exerce influência na aprendizagem das novas gerações, observa o uso das práticas educativas, além de propor maneiras próprias de trabalhar o significado da cultura na formação das crianças. Ensina através de observações os fenômenos da natureza como: estações do ano, enchentes, secas, estiagem, chuvas, piracema, etc.

Isabel, mulher do pajé (haryporia), comenta que as crianças aprendem o período de plantio e colheita da mandioca – tipo de rizoma que compõe a cadeia alimentar dos povos indígenas – com o fim das chuvas, esse aprendizado vem dos avós (hary). O curandeiro explica que as melhores mudas para o plantio são as estacas ou talos da maniva cortados próximos aos brotos, estes são fincados na terra para enraizamento, entre doze e quinze meses ocorre a colheita do rizoma. As crianças acompanham o processo de plantio, colheita, secagem e torrefação da mandioca, transformada em farinha. A classificação do broto e o cultivo das espécies assim como a transformação do rizoma em alimento exige cuidados que são transmitidos às crianças como parte do patrimônio cultural material da culinária indígena. Para obter uma farinha de qualidade a colheita deve ocorrer entre julho e agosto, aproximadamente quinze meses após o plantio. Depois da colheita o processamento deve ser iniciado num prazo

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

de 36 horas, uma vez que a fermentação do rizoma começa na colheita. O líquido leitoso da mandioca ralada, obtido por compressão, contém o veneno da planta (o veneno pode ser evaporado ao fogo ou ao sol e esse líquido denominado tucupi é usado no tacacá).

As rezas fazem parte do conhecimento do paĩgni, que as usa quando solicitado. Com um cachimbo ele prepara a defumação com ervas e raízes curativas para os males espirituais e doenças do corpo. Disse-nos que não tem receita, porque cada pessoa traz um caso:

“... se eu quero usar uma folha, uma raiz ou qualquer erva, eu tenho que saber que a natureza permite ou não permite, porque assim é que funciona..., os pajés, tratam do corpo e do espírito das pessoas que procuram né..., pode ser parente ou não e é uma prática que está se perdendo e a cultura não pode se acabar porque agora as pessoas querem mesmo o remédio da farmácia, mas ainda tem gente que vêm rezar pro vento caído (quebranto) das crianças...”

A sabedoria das rezas só pode ser repassada às pessoas que fazem parte do grupo de parentesco, mas se não houver interesse, o pajé repassa para quem tem o dom ou a graça divina. Esse ritual é um elemento importante e nele está o aprendizado místico das rezas e benzeduras (Schweickardt, 2001) que estão sendo substituídas pelos remédios alopáticos. Hoje o pajé exerce pouco a prática do curandeirismo, raramente ocorre um ritual de cura ou de limpeza como diz o pajé ao lançar fumaça sobre o corpo e a cabeça da estudante que nos acompanhava nas atividades ou aquelas que o procuram com esse fim. No período que estivemos na aldeia observamos que a prática de curandeirismo, apesar de ter diminuído, continua a realizar-se: acompanhamos quatro rituais de boas-vindas, em um deles o pajé realizou limpeza espiritual individualizada em várias pessoas de acordo com o tipo de energia negativa, dizia o curandeiro. Afirmam as pessoas que o ritual funciona como um relaxamento que os faz sentirem-se mais leves. Disse o pajé que a queima das ervas produz a fumaça que expele a energia negativa e funciona como limpador do corpo pois as pessoas sempre trazem em seus corpos uma energia que precisa ser descarregada quando entram na aldeia. Ouvimos sobre a benzedura das crianças, sabedoria que está sendo repassado ao seu filho Barnabé Sampaio (tukano) que dará continuidade a essa tradição.

Este processo de reelaboração da cultura ou territorialidade da cultura, vivido pelos moradores da Comunidade Indígena Beija-flor I sofre “uma ação concomitante de destruição e construção de territórios mesclando diferentes modalidades territoriais [educação, política, economia, religião, etc.] em múltiplas escalas e novas formas de articulação territorial”

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

(Haesbaert, 2007: 32). Sendo a territorialidade produto das relações sociais construída num espaço de diferentes modalidades territoriais, assume dimensões particulares e coletivas em determinados grupos ou sociedades. A territorialidade resulta da ação de adaptação do indivíduo no espaço de convivência e representa, ao mesmo tempo um processo e um produto territorial de um sistema constituído de relações vividas e relações produtivistas (Reffestin, 1993). Nesse sistema de relações vividas, as crianças contribuem com narrativas que fazem referência ao território físico, onde praticam brincadeiras e território místico onde arquitetam o universo simbólico do faz de conta dando vida aos sons e aos ruídos da floresta e dos animais noturnos cujos sons ecoam ao entardecer como verificamos por diversas vezes.

Narram as crianças, que os seres da floresta avisam quando a noite está chegando porque o sol já está a acabar e os pássaros começam a voltar para as árvores que são suas casas. Depois que todos dormem aí vem o dia que é para trabalhar, estudar e brincar, diziam elas. Havia outro grupo de crianças que comparava o dia como o tempo de aprender e a noite para dormir e pensar sobre tudo que já havia aprendido durante o dia. Outra associava ao sol a possibilidade de aprender pois o sol é forte e clareia tudo e assim podia estudar e a lua serve para as pessoas mais velhas, pois elas também precisam estudar. Essas são algumas opiniões das crianças, além das que seguem:

“O sol e a lua protegem as pessoas, os animais, os rios e a floresta e iluminam toda a terra..., o sol é forte como o guerreiro e ele briga com a lua que é a noite, mas nunca um ganha do outro e todo dia eles brigam para ajudar todo mundo. (EM3)

“Ah..., eu já sei eles ficam sempre empatados porque nós precisamos do dia para brincar..., e também da noite para dormir..., quando nós brincamos é porque é dia e quando nos já estamos cansados e vamos dormir é noite...” (EM1).

“... vai ser sempre assim até o fim porque quando um chega o outro sai, nunca vamos ficar sem eles e nunca vão ficar juntos” (EF2).

Reitero que a atividade teve como meta observar a atuação das crianças a partir de práticas educativas que orientem o processo de ressignificação da cultura e a relação destas com um território pluriétnico. A natureza está imbricada nos gestos e nas falas das crianças e tudo que fazem está relacionado à cultura e ao território. Acompanhamos o processo de aprendizagem e o desempenho das atividades rotineiras como brincadeiras que acontecem durante o dia entre elas e os animais, e ouvimos o conceito de segurança vinculado a função do

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

cachorro como guardião noturno das casas. Sempre atentas a tudo as crianças comentam que existe incompatibilidade entre indígenas e não indígenas, as pessoas da cidade não as reconhecem quando estão sozinhas o que ocorre quando estão acompanhadas por nós. Preocupadas com a questão, reconduzi nossos olhares na direção do cenário percorrido para compreender o sentimento das crianças ao ver o seu território invadido pela cidade com residências ocupando seus espaços e invadido por residências das famílias rio-pretenses. No dia seguinte reunimos o grupo para falar sobre a atividade e ouvir o que segue:

“Foi muito legal porque aquelas coisa ficaram na nossa cabeça, agora nós já aprendemos a ver as coisas que estão escondidas, até em nós quando estamos sozinha...” (EM2).

“Nós aprendemos que as coisas têm cheiro, tem cor e que precisamos conhecer para cuidar melhor delas e só conseguimos se ficar em silêncio ouvindo a voz da floresta, do rio, das folhas e dos pássaros...” (EM2).

“Eita até eu! Eu também aprendi, vi que o sol afasta os bichos ruins e quando ele vai embora vem o barulho dos animais que voam e que picam a nossa perna...” (EM1).

Algumas atitudes redesenharam o aprendizado do dia anterior. Ao ver as crianças procurando recriar o voo e a caminhada do tucano e dizer que agora sabem observar as coisas com cuidado porque tudo fica mais bonito, vimos que a meta foi cumprida. Disse EM2 que agora já sabe que o bico do tucano tem cores bonitas, porque antes ele achava que era todo preto, foi só olhar com cuidado que descobriu outras coisas. Descobriu que o tucano não conseguia voar, bastou observar a ave por algum tempo, antes ele corria atrás dela.

Por várias vezes as crianças corriam e gesticulavam tangendo o tucano tentando instruí-lo a voar, mas não conseguiam. Assim faziam com o papagaio. Dona Terezinha que de longe nos observava e explicou que o tucano teve parte das asas aparada para não fugir, porém as crianças tinham como certo que as aves devem voar. Os tucanos são animais inquietos, vivem em bandos, se movem o dia inteiro, gritam, chamam e alguns até aprendem a latir. Isso lhe valeu o apelido de "tucano cachorro". Porém, são muito simpáticos e brincalhões. São animais sociáveis, seus grupos possuem em torno de dez indivíduos. Quando se deslocam, todos os tucanos acompanham a primeira ave que voa. Seu voo é irregular e sinuoso, parece que não tem destino, é ondulado e alterna o bater das asas com voos planados. Recentemente visitei a “comunidade” e soube que a ave, retornou ao seu habitat natural.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

O espírito livre e competitivo observado no dia a dia das crianças no ambiente doméstico resultou da autonomia de criar e engendrar suas brincadeiras e produzir conhecimento, entretanto, diante da escola elas emudecem e assumem uma posição de desconforto ante a ação ortodoxa que tolhe a liberdade e os talentos. Elas alegam que a atitude de alguns professores é de descaso ou desprezo como a professora que proibiu EF4 de expor seu ponto de vista em sala de aula conforme relatos descritos anteriormente. Para ela a escola se tornou um lugar desagradável. A estudante foi censurada sob a alegação de que o índio teria hora para falar. A postura da professora reforça a urgência do debate no âmbito das instituições escolares sobre os direitos dos povos indígenas no sentido de evitar rupturas oriundas da discriminação.

O poder que a criança exerce sobre a natureza e esta sobre ela, ilustra parte da formação cultural da aldeia. Essa forma de ver e pensar o mundo, permitiu que analisássemos as singularidades dos caminhos percorridos entre aldeia e cidade que se largueavam diante de nós. Sempre atentas, as crianças comentam sobre a incompatibilidade com as pessoas por onde circulam, que só aparecem quando estamos juntas a elas. Entretanto, reconduzi nossos olhares na direção do cenário percorrido para compreender o sentimento das crianças ao ver o território invadido por casas de moradores da cidade. As casas servem como segurança da aldeia é isso que eles ouvem dos líderes. Quando passam pelo corredor de acesso onde ficam as casas elas ouvem sons e gritaria que não existem na aldeia, algumas pessoas fazem outras casas e pintam para ficar bonito e dão novas configurações a via de acesso.

A guisa de informações, não pesquisamos crianças, construímos relacionamentos participando de suas rotinas na expectativa de compreender como constroem e formulam conceitos que ressignificam a identidade cultural do território, influenciadas por práticas educativas elaboradas nos espaços escolar e de moradia.

**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

## **Considerações Finais**

Como professora e pesquisadora acredito que este texto não está restrito ao objetivo da tese, mas na possibilidade de lançar luz e despertar novas leituras e reflexões sobre identidade, cultura e território indígena em contexto urbano a partir do que pensam as crianças indígenas. Longe de esgotar o assunto, acreditamos que desta pesquisa surgirão novos questionamentos e novas respostas pertinentes às novas territorialidades vividas por famílias indígenas deslocadas para os centros urbanos ou estabelecidas em territórios recém-conquistados.

Isso porque a dinâmica da vida é uma via de mão dupla e como educadora devo caminhar este caminho e aprender que os homens se relacionam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 2003) e que as crianças sateré-mawé desvelam o mundo através de suas artes, embora distanciadas de discursos que as considere sujeitos produtores de conhecimento. As crianças são criativas e corajosas, conhecem os meandros da natureza e valorizam as relações familiares de onde vem o conhecimento, sustento e respeito pelo outro.

Ao retomarmos o objetivo da tese para *analisar a contribuição das práticas educativas no processo de ressignificação da identidade cultural do território de uma Terra Indígena urbana a partir do que pensam as crianças sateré-mawé*, reitero que a relevância está na forma como as crianças sateré-mawé se veem no espaço vivo, vivido, sendo autônomas, criativas e sensíveis aos problemas que assolam a natureza. Como atalaias das crianças indígenas frente à desumanidade e frouxidão das leis que dissimuladamente reforçam a imagem marginalizada do indígena nos livros didáticos, registramos o enclausuramento da literatura diante de um país multicultural, onde as políticas públicas andam devagar na solução das desigualdades. Do ponto de vista da antropologia, as relações interétnicas são historicamente marcadas por relações conflituosas e de desrespeito às populações indígenas. A escola imaginada como lugar que valoriza a cultura, sobretudo dos povos indígenas, deixa de acolhê-los devido a ingerência de políticas partidárias que influenciam nos projetos educacionais. A escassez de escolas indígenas e não indígenas se transforma em ato partidário e mantém os menos favorecidos na condição de subalternidade, permitindo que seus algozes usufruam do benefício da troca mercantilizada recorrente na sociedade atual. Constatamos que esses vícios estão intrincados nas demandas da escola de forma incontestável e nela são educados os cidadãos do futuro.

As crianças indígenas como outras crianças, devem desfrutar do direito de estudar e serem vistas por inteiro pela sociedade. “Não podemos desencorajá-las”, como disse Sérgio

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Sampaio em 2010 quando adentramos à aldeia. Algumas famílias indígenas hesitam ante a negação da sociedade e este fato tem afastado as crianças de determinados lugares que deveriam acolhe-las, como narrou EM3, ao afirmar que a falta de escola na aldeia o obrigou a procurar uma escola que não o compreende e que nessa busca ouviu promessas que não foram cumpridas. A construção de uma escola indígena “é só conversa, porque ninguém está vendo uma escola aqui na comunidade, aí nós temos que ir lá fora estudar...” (EM3).

Compreender a singularidade da cultura na diversidade foi o grande desafio da pesquisa. Valorizar a diversidade para superar a situação de discriminação que circula nos espaços públicos, representou outro desafio. A diversidade pode ser vista de forma ampla capaz de superar atitudes meramente condenatórias e reestabelecer no espaço escolar o valor das múltiplas aprendizagens, utilizando práticas educativas exequíveis. A correlação entre práticas educativas e diversidade cultural se assenta na observação densa das relações estabelecidas no dia a dia entre adultos e crianças e entre elas próprias. Na aprendizagem doméstica não há ortodoxia, a criança desenvolve seu potencial criativo independente de regras, na escola convencional a cultura indígena permanece invisível diante das múltiplas identidades que compõem o ambiente escolar. Na “comunidade” os saberes são transmitidos às crianças através da observação e da oralidade, enquanto acompanham os adultos em suas tarefas diárias. Nesses espaços as crianças fortalecem suas identidades. Ouvíamos das crianças: “a nossa identidade é sateré-mawé e nós pertence a esse território, não somos dono dele, somos parte dele e a nossa relação é com os ‘parente’, porque aqui nós têm sempre algo a dizer um ao outro” (EM3). “É assim que nós aprendemo e fortalecemos nossas cultura” (EM4).

O modo como as famílias instruem as crianças sobre o valor do território fortalece as tradições e as integra ao ambiente. Na educação formal, a criança se vê impelida a aprender de maneira impositiva um saber que a faz sujeito suscetível ao adestramento ou robotização, perdendo a capacidade criativa. Sérgio Sampaio relembra a deformação da história que está sendo repassada e a maneira distorcida de pensar o território no campo real e simbólico, desconectado da ordem sensível das coisas. Existe uma subversão entre a ordem de pertencer na desordem e a ordem do território de adoção onde “criança não para de dizer o que faz e entende [...], com suas qualidades e potenciais de criar [...] o que traçou” (Deleuze & Guattari, 1997: 73). A subversão confronta o passado quando recriamos a cultura a partir do patrimônio utilizado pelas crianças em suas brincadeiras realizadas nas árvores do quintal e na trilha do

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

selvagem, ou reconfigurando o Noçoquém, local de origem do povo Sateré-Mawé ou lugar da morada de seus heróis míticos (Pereira, 2002).

Os Sateré-Mawé ensinam às crianças que o território reflete o modo de vida da aldeia que se organiza culturalmente, embora conviva com a invasão da cidade em seus espaços, esta reflete uma nova identidade construída nos limites entre indígenas e não indígenas, que com o passar do tempo aprenderam a conviver e respeitar o espaço físico e simbólico do outro. O espaço simbólico representa o patrimônio natural de uma região demarcada, onde o território incorporado ao dia a dia permite a apropriação do espaço pela ação social de diferentes atores. Ao ver a identidade cultural do território sob as lentes lúdicas das crianças e compreender o processo de ressignificação por elas imaginado, sobretudo quando avaliamos a cultura como um processo dinâmico, a questão se torna passível de erro para os que estão de fora. Isso porque, “não há enclausuramento de cultura, as culturas comportam versões diferentes da dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas mais abertas às outras culturas do que outras. A cultura funciona como uma lente através da qual se vê o mundo” (Candau, 2002b: 49). As lentes permitem que se formulem noções de identidade e cultura relacionadas aos elementos que compõem o território, como afirma Laraya:

Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões descontraídas das coisas. Por exemplo, a floresta amazônica não passa para o antropólogo [...] de um amontoado confuso de árvores e arbustos, [...]. A visão que um índio Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. [Eles] usam determinadas árvores como ponto de referência. Assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas (Laraya, 2010: 67).

Na aldeia, as crianças ouvem Sérgio Sampaio falar sobre identidade cultural alegando que existem pessoas que falam do que não conhecem, pois existem duas maneiras, uma que é a do indígena e outra que é construída fora da aldeia que trata os povos indígenas iguais, não percebem a diversidade de culturas descritas na história do Brasil. Para o líder, são pessoas que não conhecem a história e estão distantes das comunidades indígenas, sobretudo, no caso das crianças sateré-mawé, estas dialogam com diferentes culturas e fazem distinção entre elas. Como disse anteriormente Fausto Morya, em 2011: “A cultura do branco está dentro da aldeia. Não fomos nós que invadimos a cidade, mas a cidade que transpôs os limites da comunidade”.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Sérgio Sampaio admite que essas questões resultam em aprendizado para as crianças e as conquistas em ganhos para a “comunidade”; por esta razão as famílias aguardam a implantação da escola indígena. Para elas a escola na aldeia representa um espaço de acolhimento sem preconceito e sem exclusão. As crianças desenvolverão suas habilidades utilizando elementos do cotidiano para o fortalecimento da identidade cultural do território. Ouvimos em 2011 que facilmente as crianças aprenderão sobre *identidade* e direitos das *terras indígenas*, como segue:

“...porque na cultura sateré [as terras] são importantes, através delas vamos manter viva as nossas culturas para as novas gerações. Aqui, as crianças participam de tudo e aprendem observando o que os adultos fazem. Os meninos aprendem as técnicas da caça, da pesca e da produção de alimento” (Terezinha).

“... nós temos as nossa identidades que herdamos dos nossos ancestrais como cuidar da terra, do rio e da floresta, como não temos uma escola indígena as crianças vão aprendendo coisas diferentes na escola do governo né, aí a nossa identidade vai mudando, mas não deixamos de ser indígena por morar na cidade” (Fausto Morya).

“... não importa aonde vivemos, vamos continuar indígena, mesmo que as crianças não falem a língua materna, porque é com os parentes que a gente aprende sobre pertencimento da terra em que vivemos. A nossa história está na defesa da terra e está na mente, já a ganância do ‘branco’ é de invadir as terras de muitos ‘parentes’, forçando as famílias abandonarem suas origens. E os direitos indígenas são justamente direitos que o Estado gostaria que não existissem” (Sérgio Sampaio).

O aprendizado está relacionado à identidade do lugar de moradia e ocorre sempre de forma livre. Perguntado às crianças se utilizavam alguma coisa de sua cultura na escola, todas responderam que não, pois a escola não gosta das suas coisas e nem perguntam se querem trazer algum objeto de sua cultura para mostrar em sala de aula. Por outro lado, o currículo do ensino fundamental I não trabalha a cultura indígena e afrodescendente, os conteúdos estão enraizados nas velhas legislações. Outro fato relevante que precisa ser apresentado diz respeito ao acolhimento da criança indígena no ambiente escolar que enfrenta segregação ao disputar uma vaga na escola pública regular. Em sala de aula os estudantes indígenas não têm tratamento diferenciado, suas culturas raramente são citadas, e quando são, não correspondem às suas expectativas e necessidades básicas de aprender a cultura do “branco” e compartilhar a sua. A diversidade não é trabalhada de forma adequada pelos projetos ou ações pedagógicas que

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

englobam a cultura dos povos indígenas brasileiros. Observamos que o impacto cultural no contexto da sala de aula tem causado às crianças indígenas da Comunidade Indígena Beija-flor I um desdobramento no campo das relações sociais, tanto entre professores como com outras crianças, indo além dos muros da escola.

Se no ambiente familiar as crianças envidam esforços para manter suas culturas, na escola convencional o desafio é quase intransponível. Isso porque, as identidades e as diferenças são construídas a partir das relações de poder não centradas na força mais em ideias dissimuladas. A discriminação e o preconceito são recorrentes e atuam na negação e na invisibilidade da cultura dos povos indígenas, embora a sociedade admita a tupinização do território brasileiro, como disse a diretora da escola ao se referir à homenagem prestada aos povos indígenas “afinal somos todos índios”. Essas tensões e conflitos mencionados no corpo da tese, são marcados pelo sentimento colonialista de poder e ser, é o que pensam Mubarak Sobrinho (2009), Cohn (2005).

Portanto, conviver com o grupo de crianças sateré-mawé, com suas famílias, professores/as, parentes e líderes, representou mais que estudo, discussão, escuta ou mesmo esta escrita, representou momentos de humanização e aquisição de valores muitas vezes desprezados nos espaços acadêmicos, nos torando capaz de enfrentar problemas tão complexos, que sem a experiência não teríamos sido despertadas a olhar as crianças indígenas de frente. Para *analisar a contribuição das práticas educativas no processo de ressignificação da identidade cultural do território de uma Terra Indígena urbana a partir do que pensam as crianças sateré-mawé*, decodificamos histórias narradas - conforme surgiam no decorrer das caminhadas, das brincadeiras, das conversas, etc., - que davam sentido às coisas simples que elas extraíam da natureza, como um simples movimento no galho representando a brincadeira do dia. Longe dos conceitos e pré-conceitos existentes na escola pública convencional, afirmamos que as ideias construídas pelas crianças ganhou corpo diante de nós. Através de observações participantes, o trabalho etnográfico clarificou o espaço de convivência no território-chão, lugar onde os fenômenos estão intrincados à cultura do lugar. O desempenho das famílias indígenas na transmissão da cultura e fortalecimento da língua mostrou a lacuna que há entre as instituições, pois, se por um lado persistem as atitudes de intolerância diante da diversidade do outro, há uma espécie de conformismo por parte das crianças.

Existem questões básicas que ainda não foram resolvidas, como um calendário escolar, que além de garantir que se cumpram as exigências da educação escolar, considera a inserção

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

das crianças nas atividades, pois possuem importância fundamental na formação da identidade em termos sociais e culturais. A escola convencional além de não pertencer à cultura de origem dessas crianças, inibe-as, tomando-lhes o espaço de direito. A escola como instituição universal do saber tende a prevalecer sobre as minorias. O esforço das famílias de inseri-las no ambiente escolar foi potesgado por falta de receptividade e apoio institucional. Portanto, até que um caminho conciliador seja encontrado, são as crianças as mais expostas a esta burocracia política, num desgaste confuso e prejudicial. Neste jogo insofismável de poder estão as crianças a construir a identidade cultural do território vivendo novas territorialidades em uma Terra Indígena urbana espoliada.

Há de se destacar o processo dinâmico protagonizado pelo vínculo das crianças com Trilha do Selvagem como parte do processo de reconfiguração da cultura, expresso pelos totens étnicos distribuídos ao longo do caminho, símbolos e grafismos ilustrativos das famílias, alegorias que ornaram a paisagem e pelo seu rico ecossistema. As roças, as ervas e as plantas que rodeiam a trilha refletem o pensamento das crianças e dão sentido à história do lugar onde a territorialidade une o homem à natureza.

Ao reescrever, com base nas práticas educativas, o pensamento das crianças sateré-mawé da Comunidade Indígena Beija-flor I, sobre o processo de ressignificação da identidade cultural do território, destacamos a valorização e a ressignificação da cultura como categorias recorrentes no vocabulário das crianças. Estas são temas fundamentais a serem discutidos no âmbito da sala de aula, todavia a escola se exime de trabalhar o assunto em suas práticas educativas. Fischmann (1999: 100) chama de “esquizofrenia pedagógica” quando instituições que conduzem a educação escolar como uma ilha, onde as pontes entre as identidades pensadas e vividas não se cruzam, estão em oposição à história e a formação humana.

Há um atenuante nessa história, são raros os professores/as que atuam na educação escolar indígena em escolas públicas convencionais, pois não existem cursos de formação específica para professores não indígenas, logo por desconhecerem a cultura não estão habilitados para ensinar a língua e seus valores culturais e crenças. Esta é uma questão a ser repensada e questionada não apenas neste trabalho ou pelos Sateré-Mawé, mas principalmente pelo poder público e pela sociedade acadêmica em geral. Destacamos que as famílias indígenas estão dispostas e determinadas a não permitir que seu povo perca os costumes e a língua materna, símbolo da identidade cultural.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

A resignificação da *identidade cultural do território* da terra indígena beija-flor resulta de uma ação dinâmica no espaço/tempo de seus moradores, cujas vozes das crianças dão destaque ao lugar como parte de um processo que se reinventa à medida que novos grupos ali adentrem. Ao mesmo tempo em que a cultura local influencia e é influenciada pela sociedade urbana quando permite que novos cenários surjam no interior da Comunidade Indígena. Para as crianças a Trilha do Selvagem ou trilha ecológica, como elas se referem, representa a cultura da Aldeia Beija-flor. As cores dos totens, as figuras cosmológicas das famílias indígenas, os símbolos, as alegorias e a paisagem são parte da territorialidade que as une à natureza. Os adultos se empenham no ensino da história e da cultura local, este é repassado pelas crianças aos visitantes de maneira prática sobre significado da trilha para a manutenção da identidade cultural. A resignificação está no protagonismo dos próprios indígenas que estão empenhados na preservação da cultura. Esta preservação depende da atuação dos próprios indígenas como trabalho de valorização transmitido às novas gerações, onde a língua materna se eternizará ao circular, para que estas pratiquem e estabeleçam a cultura sateré-mawé diante da sociedade não indígena.

Em contato com a trilha, as crianças reorganizam suas aprendizagens e divulgam suas culturas e a partir de um contexto histórico construído em meio às lutas e conflitos vividos pelas famílias, que hoje desfrutam do lugar como espaço de contentamento. Essas histórias são repassadas através de práticas educativas acessíveis às crianças. Neste percurso as crianças recriam imagens de seres que povoam a mata, falam da floresta, descrevem os símbolos e signos espalhados pelo recinto e prosseguem recriando a identidade, a cultura e dão sentido de território. É neste espaço que as crianças aprendem as tradições e produzem conhecimentos vinculados a cosmologia de seu povo. Através de ideias inimagináveis, as crianças recriam a noção de território organizado ou territorialidade com respeito a identidade cultural, que transcende as mentes e materializam a aprendizagem utilizando diálogo e brincadeiras para reconstruir o mundo social dos adultos. Este se firma na imaginação da criança onde um universo de ideias e pensamentos resignificam a identidade cultural do território vivido em uma sociedade pluricultural e pluriétnica.

Esses apontamentos requererão novos olhares investigativos sobre as distorções que permeiam a Educação Escolar e a Educação Escolar Indígena. É necessário que as vozes das minorias ocupem as instituições de ensino, sem olvidar que este é o lugar de confronto apropriado para o estabelecimento da paz. Que as lacunas sejam percebidas pelo leitor-

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

pesquisador ao refletir sobre o texto procurando, ao invés de um caráter de conhecimento regulador, encontrar o conhecimento emancipatório, percebido de acordo com as necessidades e especificidades de cada grupo ou sociedade. Destacamos que os povos indígenas se mostram cada vez mais conscientes da necessidade de uma escola indígena e da importância de se apropriarem da cultura para que o indígena não desapareça da história. É participando ativamente que as crianças esperam que a escola indígena atenda seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por eles formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena que eles almejam. Aprendemos com as crianças sateré-mawé que não precisamos de infraestruturas para [re]aprender a cultura, na verdade elas lutam pelo direito de ser quem são, social e politicamente.

O eco das vozes pueris imprimiu conceitos e verdades que recaíram sobre nós no que se refere ao senso de justiça, igualdade, acessibilidade, preconceito e discriminação, direitos constitucionais do cidadão/ã.

Por fim, convidamos o leitor a adentrar e conhecer o universo das crianças indígenas e reaprender a história dos povos indígenas brasileiros. Arriscamos dizer que além das imagens (Figura V) existe um arcabouço que deve ficar fora das prateleiras amorfas dos escaninhos, que estão anexados nas próximas páginas.

**Figura V** – Portal da Trilha do Selvagem ou trilha ecológica



**Fonte:** Maria Ribeiro, 2011

## **Referências Bibliográficas**

- Adrello, Geraldo. 2010. **Escravos, descidos e civilizados: índios e brancos na história do rio Negro**. Revista Estudos Amazônicos, Vol. V, n° 1, p. 107-144.
- Almeida, Alfredo Wagner Berna de; Farias Junior, Emmanuel de Almeida. 2011. **Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social**. Centro de Estudos Superiores do Trópico Úmido – CESTU/UEA, Manaus.
- Alvarez, Gabriel O. 2004. **Política Sateré-Mawé: do movimento social à política local**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.9-44.
- Amoroso, Marta. 2001. **Nimuendajú às voltas com a História**. Pesquisadora do CEBRAP, Revista de Antropologia, São Paulo: USP, V. 44 No 2.
- Amoroso, Marta. 2004. **Conquista do paladar: os Kaingang e os Guarani para além das Cidades Cristãs**. Anuário Antropológico. Brasília: UNB.
- Amoroso, Marta. 1997. **Mudança de Hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos**. Trabalho apresentado no XXI Encontro Anual da Anpocs, no GT Educação indígena: diversidade e cidadania, coordenado por Aracy Lopes da Silva e Luís D. Grupione.
- Angrosino, M. 2009. **Etnografia e observação participante**. (trad) José Fonseca, Porto Alegre: Artmed.
- Arendt, H. 2000. **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Ariès, P. 1962. **Centuries of Childhood: a Social History of Family Life**. New York: Knopf.
- Ariès, P. 1981. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arruti, José Maurício. 2004. **A produção da alteridade: o toré como código das conversões missionárias e indígenas**. VIII Congresso Luso-Africano-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: CES.
- Augé, Marc. 1994. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papyrus.
- Bachelard, Gaston. 1996. **A formação do espírito científico**. Estela dos Santos Abreu (trad.), Rio de Janeiro: Contraponto.
- Barth, Fredrik. 1998. **Grupos étnicos e suas fronteiras**: In: Poutignat, Philippe; Streiff-Fenart, Jocelyne (Org.). Teorias da etnicidade. São Paulo: Editora da Unesp, p. 25-67.
- Bartolomé, Miguel Alberto. 2010. **Interculturalidad y territorialidades confrontadas em**

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- Bauman, Zygmunt. 2001. **Modernidade líquida**. (trad.) Plínio Dentzien, Jorge Zahar Editor Rio de Janeiro.
- Bebbington, Anthony et al. 2002. **ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina**. Sérgio Haddad (org.), São Paulo: Ed., Peirópolis.
- Benchimol, Samuel Isaac. 2001. **Zênite ecológico e Nadir econômico-social: Análises e propostas para o desenvolvimento sustentável na Amazônia**. Manaus: Valer.
- Benchimol, Samuel Isaac. 2009. **Amazônia: formação social e cultural**. 3ª ed., Manaus: Editora Valer.
- Bendazzoli, Sirlene. 2011. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. São Paulo, SP. Universidade de São Paulo - USP. Tese de Doutorado em Educação, 2011. Portal USP. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-152350/pt-br.php>. Acesso em setembro de 2012.
- Benedict, Ruth. 1972. **Continuidades e discontinuidades no condicionamento cultural em psiquiatria**. In: 161-7, Benedict RF. 1940. Race: ciência política. Modern Age Books, Nova York. Disponível: <http://library04.com/international-encyclopedia-of-the-social-behaviora/21283-benedict-ruth-1887-1948.html>. Acesso em agosto de 2012.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas. 1985. **A construção social da realidade**. 22. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Bergson, Henri. 2006. **Memória e vida**. Claudia Berliner (trad.), São Paulo: Martins Fontes.
- Bernal, Roberto Juramillo. 2009. **Índios Urbanos: processo de reconfiguração das Identidades Étnicas Indígenas em Manaus**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas / Faculdade Dom Bosco.
- Bernstein, B. 1996. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classe, código e controle. Petrópolis: Vozes.
- Bessa Freire, Maria do Céu. 2006. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural**. Dissertação de mestrado apresentado à Comissão Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM.
- Bhabha, Homi K. 2005. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Bhabha, Homi K. 1998. **Interrogando a identidade**. (Trad.) Mariana Lustosa, In: O local da cultura, Belo Horizonte: Editora da UFMG, p.70-104.
- Bigio, Elias dos Santos. 2007. **Programa (s) de Índio (s), falas, contradições, ações interinstitucionais e representações sobre índios no Brasil e na Venezuela (1960-1992)**. Tese de doutorado Instituto de Ciências Sociais da UnB- Brasília/DF.
- Botelho, João Bosco; Weigel, Valéria Augusta C.M. 2011. **Comunidade sateré-mawé**

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

**Y'Apirehyt: ritual e saúde na periferia urbana de Manaus.** História, Ciências, Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.3, jul.-set., p.723-744.

Bourdieu, Pierre. 1989. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

Bourdieu, P. 1998. **Escritos de Educação.** Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. RJ: Vozes.

Brandão, Carlos Rodrigues. 1993. **O que é educação.** 28 ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos). Disponível em: [http://www.4shared.com/office/HiSCUXbx/O\\_que\\_\\_Educao\\_-\\_Carlos\\_Rodrigu.html](http://www.4shared.com/office/HiSCUXbx/O_que__Educao_-_Carlos_Rodrigu.html)  
Acesso: dezembro de 2013.

Brasil Constituição. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 5, de 12 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866). Acesso em abril de 2014.

Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Decreto no 26, de 4 de fevereiro de 1991. **Educação Indígena no Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola** – Caderno SECAD. Brasília: MEC, 2007.

Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

Calbazar, Aloísio; Ricardo, Carlos Alberto (Orgs). 2006. **Povos Indígenas do alto e médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira.** 3.ed.rev. São Paulo, Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, Foirn – Federação das organizações indígenas do Rio Negro.

Canclini, Nèstor Garcia. 1998. **Culturas híbridas estrategias para entrar y salir de la modernidade.** Editorial Grijalbo, S.A. de C.V, México, D.F.

Canclini, Nèstor Garcia. 2009. **Diversidade e direitos da interculturalidade global.** Revista Observatório. São Paulo, n. 8. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001516.pdf>. Acesso em jul. 2013.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- Candau, V. M. 2002a. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. In: Educação & Sociedade/CEDES no 79 – Diferenças – Campinas: Cedes.
- Candau, V. M. 1997. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores**. In: Vera Maria Candau (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes.
- Candau, Vera Maria et al. 2002b. **Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva**. In: Vera Maria Candau (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, R. E. 2009. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Castro, Eduardo Viveiro de (org.). 1995. **Antropologia do Parentesco: estudos Ameríndios**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Castro, Eduardo Viveiro de. 2002. **A inconstância da alma selvagem**. Cosac & Naify, São Paulo.
- Castro, Eduardo Viveiro de. 2006. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Entrevista no ISA-SP para falar à equipe de edição do Povos Indígenas no Brasil. <http://pib.socioambiental.org>.
- Chabot, Daniel & Chabot, Michel. 2005. **Pedagogia emocional: sentir para aprender**. Sá Editora, São Paulo.
- Clifford, James. 1988. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rj. Editora UFRJ.
- Cohn, Clarice. 2005a. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- Cohn, Clarice. 2005b. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez.
- Cohn, Clarice. 2013. **Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil**. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago.
- Comissão pró-Índio. Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos. 1ª edição, São Paulo: 2013 . [www.gaspargarcia.org.br](http://www.gaspargarcia.org.br). Acesso: 15/12/2013.
- Correia, Cyneida. (2009). **Exército desativou 8 garimpos em reservas**. Folha de Boa Vista, 2009. Disponível em <<http://www.folhabv.com.br>>. Acesso em dezembro de 2015.
- Cunha, Manuela Carneiro da. (Org.). 1992a. **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras.
- Cunha, Manuela Carneiro da. 1992b. **Introdução a uma história Indígena**. In., História dos índios no Brasil. Manuela Carneiro da Cunha, (Org.), São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 2. ed., p.9-24.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- Cunha, Manuela Carneiro da. 2009. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo CosaNayf.
- D'Angelis, Wilmar da Rocha. 1999. **Contra a Ditadura da Escola**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC: SECAD, 2006. Coleção Educação para Todos, v.08.
- Darnton, Robert. 1986. **O Grande Massacre de Gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução: Sônia Coutinho. – Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, Gilles. 1997. **Crítica e clínica**. In: O que as crianças dizem. São Paulo: Editora 34, pp, 73-79.
- Delgado, A. C. C. 2011. **Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos**. Martins Filho, A. J. e Prado, P. D. (Orgs.), Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados.
- Delgado, A. C. C.; Müller, F. 2008. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças**. In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014, In: CRUZ, S. H. V. (Org). A criança fala. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 141-157.
- Duprat, Deborah. 2007. **Indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Laced, 41-47.
- Duprat, Deborah. 2004. **O Estado pluriétnico**. In: Antônio Carlos de Souza Lima e Durham, Eunice Ribeiro. O lugar do índio, In: A Dinâmica da Cultura: ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 296-305.
- Durand, Gilbert. 2002. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins Fontes.
- Durkheim, E. 1992. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos. Harkness, S., & Super, C. M.
- Eliade, M. 1991. **Imagens e Símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo. Martins Fontes.
- Esteban, M. P. S. 2010. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed.
- Farias Júnior, Emmanuel de Almeida. 2009. **Terras indígenas nas cidades: Lei municipal de desapropriação nº 302**. Aldeia Beija-flor, Rio Preto da Eva, Amazonas / Emmanuel de Almeida Farias Júnior. – Manaus: UEA Edições.
- Farias Júnior. 2011. **Etnicidade e urbanidade: a Aldeia Beija-flor**. Novos Cadernos NAEA v. 14, n. 1, p. 131-146, jun. 2011, ISSN 1516-6481
- Fausto, Carlos. 2010. **Os Índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: aa Ed., Jorge Zahar Editora.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- Fernandes, F. 1979. **As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis**. In: Fernandes, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Ferreira, Mariana K. L. 2001. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: Silva, Aracy L. da; Ferreira, M. K. L Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª edição. São Paulo: Global, p. 71-111.
- Figueroa, Alba Lucy Giraldo. 2016. **Guaraná, a máquina do tempo dos Sateré-Mawé**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 11, n. 1, p. 55-85, jan.-abr.
- Foucault, M. 1999. **Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões**. 23 ed. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, Michel. 2006. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes.
- Francischini, R.; Campos, H. R. 2008. **Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas**. In: CRUZ, S. H. V. (Org). A criança fala. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, pp. 102-117.
- Freire, José Ribamar B. 2004. **Trajетórias de muitas perdas e poucos ganhos**. In: IBASE. Educação escolar indígena em terras Brasilis. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Análises Sociais Econômicas, p.11-29.
- Freire Paulo. 1996. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire Paulo. 2004. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP.
- Freire Paulo. 1987. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M.C. (org.). 2001. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Editora: Cortez.
- Gadotti, Moacir. 2007. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed.; São Paulo: Publisher Brasil.
- Gallois, Dominique Tilkin. 2001. **Sociedades Indígenas e Desenvolvimento: Discursos e Práticas, para Pensar a Tolerância**. In: Grupioni, Luís Donizete Benzi, Vidal, Lux, fischmann, Roseli. Povos Indígenas e Tolerância – construindo práticas de Respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP.
- Gallois, Dominique Tilkin. 2004. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** In: Fany Ricardo. (Org.). Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza. 1ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, v., p. 37-41.
- Geertz, Clifford. 2008. **A interpretação das culturas**. 1. ed., IS. REIMPR, Rio de Janeiro: LTC.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- Geertz, Clifford. 1978. **A religião como sistema cultural**. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, p.106.
- Giroux, H. A. 1995. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação**. In: Silva, T. T. (org.), uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: RJ, Vozes.
- Goldman, Márcio. 2006. **Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica**. Etnográfica, v. X, n. 1, p. 161-173.
- Graue, E.; Walsh, D. 2003. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grupioni, Luís Donizete Benzi; Silva, Aracy Lopes da Silva. 1995. **A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Ministério da Educação e do Desporto Mari - Grupo de Educação Indígena/USP UNESCO Organização. Edição.
- Grupioni, Luis Donizete Benzi. 2006. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Grupioni, Luiz Donisete Benzi. 1997. **A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação**. Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/ MEC, Brasília.
- Grupioni, Luís Donizete Benzi. 1996. **Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, nº 186, p.409-437, mai/ago.
- Gusmão, N. 2003. **Os desafios da diversidade na escola**. Editores Associados, São Paulo: Campinas.
- Gusmão, Neusa Maria Mendes de. 1997. **Antropologia e Educação: origens de um diálogo**. In: Gusmão, Neusa Maria Mendes de (Org.). Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos Cedes, Cedes/Unicamp, n. 43, ano XVIII. p. 8-25.
- Haesbaert, R. 2007. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Hall, Stuart. 2000. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ianni. Octavio. 1982. **Dialética e Capitalismo**. Editora Vozes.
- Iturra, R. 2002. **As culturas da cultura: infantil, adulta, erudita**. Revista Educação, Sociedades e Culturas. Ed. Afrontamento, n. 17, p. 135-153.
- Iturra, R. 1994. **O pior inimigo da Antropologia é o antropólogo**. Entrevista concedida a Maria José Margarido para A Página, Arquivo Vivo n. 1, Ano 0. Disponível em: Acesso em setembro de 2010.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- Krüger, Marcos Frederico. 2003. **Amazônia: mito e literatura**. Manaus: EDUA.
- Laraia, R. de B. 2007. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Little, Paul E. 1994. **Espaço, memória e migração: Por uma teoria de reterritorialização**. Textos de história 2(4): 5-25. Site UNB, Brasília.
- Longo, Luciene Aparecida Ferreira de; Ferreira, Luciene Ouriques; Azevedo, Marta Maria do Amaral. 2016. **Nupcialidade indígena: possibilidades e limitações de análise utilizando os dados do Censo Demográfico de 2010**. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v.33, n.2, p.375-398, maio/ago. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982016000200375&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982016000200375&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso: dezembro de 2017.
- Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., Veiga, C.G. (org.) 2000. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Lorenz, Sônia da Silva. 1992. **Sateré-mawé: os filhos do guaraná**. São Pulo: Centro de Trabalho Indigenista.
- Lorenz, Sônia da Silva. 2015. **Sateré-Mawé. Enciclopédia dos povos indígenas no Brasil**. Centro de Trabalho Indigenista - CTI/SP.
- Luciano, Gersen José dos Santos. 2013. **Educação Indígena no país e o direito de cidadania plena**. Retratos da Escola, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez.
- Luciano, Gersen José dos Santos. 2006. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.
- Melati, Júlio César. 1985. **Curt Nimuendajú e os Jê**. Série Antropologia, Instituto de Ciências Sociais Universidade de Brasília, Brasília.
- Melià, Bartomeu. 1997. **Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença**. Comunicação apresentada à Conferência Ameríndia de Educação e Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Cuiabá.
- Melià, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. 1999. In: Cadernos Cedes, ano XIX, no 49, Dezembro/1999. pp. 11-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf> Acesso em outubro de 2013.
- Mello, Luiz Gonzaga. 2007. **Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Moraes, de Alexandre. 2004. **Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional**. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Nimuendajú, Curt. 2001a. **Documenta Nimongaraí**. Mana, pp. 143-149. Disponível: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Animuendaju-2001->

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- nimongarai/nimuendaju\_2001\_nimongarai.pdf. Acesso em outubro de 2015.
- Nimuendajú, Curt. 2001b. **Documenta a Corrida De Toras Dos Timbira**. Mana, pp. 151-194. Disponível: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Animuendaju-2001-nimongarai/nimuendaju\\_2001\\_nimongarai.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Animuendaju-2001-nimongarai/nimuendaju_2001_nimongarai.pdf). Acesso em outubro de 2015.
- Nunes, Ângela. 2003. **Brincando de ser Criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. Tese (Doutorado) - Departamento de Antropologia do Instituto Universitário de Lisboa.
- Nunes, Ângela. 2010. **Etnografia de Um Projeto de Educação Escolar Indígena, Idealizado Por Professores Xavante: dilemas, conflitos e conquistas**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.84-112, Jan/Jun 2010.
- Oliveira, João Pacheco de; Freire, Carlos Augusto da Rocha. 2006. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, Brasília.
- Oliveira, João Pacheco de. (Org.). 1999. **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: ContraCapa.
- Oliveira, João Pacheco de. 1987. **Terras Indígenas no Brasil**. CEDI/Museu Nacional, Disponível em: <http://www.funai.gov.br/indios/terras/conteudo.htm#importancia>. Acesso em: 20/09/2008.
- Oliveira, João Pacheco de. 1995. **Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito**. In: Silva, Aracy Lopes da; Grupioni, Luís Donisete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para a escola de 1 e 2 graus. Brasília, DF: MEC/MARI/ UNESCO, pp. 61-81.
- Oliveira, João Pacheco de. 1998. **Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana vol.4 n.1 Rio de Janeiro Apr. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131998000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003).
- Oliveira, Roberto Cardoso. 1976. **Identidade, Étnica e Estrutura Social**. São Paulo, Pioneira.
- Oliveira, Zilma Ramos de. 2002. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. Cortez 2002.
- Onu / Unesco. 2001. **Declación de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe**. Ciudad de México.
- Pereira, Déborah Duprat. 2002. **O Estado pluriético**. In: Lima, Antônio Carlos de Souza; Barroso-Hoffmann, Maria (Org.). **Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Pereira, Nunes. 1942. **Ensaio de Etnologia Amazônica**. 2ª Edição, Imprensa Pública, Manaus- Amazonas.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- Prado Junior, Caio. 1989. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 21a Edição - Editora Brasiliense.
- Ramos, Alcida R. 1988. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Ática.
- Ramos, Alcida Rita. 1994. **O índio hiper-real**. (trad.). Critique of Anthropology, vol. 14, nº2/153-172.
- Reis, Arthur Cezar Ferreira. 1982. **A Amazônia e a cobiça internacional**. Cia. Editora Nacional, São Paulo.
- Reis, Filipe. 1991. **Educação, ensino e crescimento: o jogo infantil e a aprendizagem do cálculo econômico em Vila Ruiva**. Lisboa, Escher.
- Reis, Filipe. 1997. **Oralidade e Escrita na Escola Primária: Programas e Práticas**. Caderno ICE, o Saber das Crianças, Setúbal, Instituto das Comunicações Educativas. Disponível no Repositório do ISCTE.
- Ribeiro, Darcy. 1995. **O Povo Brasileiro: A Formação e o sentido do Brasil**. 2ª Edição, Companhia das Letras, São Paulo.
- Ribeiro, Darcy. 2002. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil modernos**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras,
- Ribeiro, M. P. S. N. 2003. **Educação, trabalho e migração interior-capital: re-significação do saber pensar, sentir e fazer de cabolcos residentes no bairro Coroado II**. Dissertação de mestrado submetido à Faculdade de Educação, FAGED-UFAM. Manaus.
- Rodrigues, Aryon Dall'Igna. 1955. **As línguas impuras da família Tupí-Guaraní**. Atas do XXXI Congresso Internacional de Americanistas. Editora Anhembi, São Paulo.
- Rodrigues, Aryon Dall'Igna. 1985. **Relações internas na família linguística Tupi-Guarani**. Revista de Antropologia, São Paulo, n. 27-28, p. 33-53.
- Roosevelt, A. C. et al. 1996. **Paleoindian cave dwellers in the Amazon: the peopling of the Americas**. Science 272:373-384. Disponível: file:///Users/soc/Downloads/Paleoindian\_Cave\_Dwellers\_in\_the\_Amazon\_The\_Peopl.pdf. Acesso em dezembro de 2016.
- Sacristán, J. G. 2002. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, R. et al. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, Milton. 2006. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos, 1).
- Saussure, Ferdinand. 1995. **Curso de Linguística Geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- Silva, Aracy Lopes da. 1991. **Por que discutir hoje a Educação Indígena?** In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. A Questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense.
- Silva, Aracy Lopes da. 1996. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (Orgs.), Brasília, MEC/MARI/UNESCO.
- Silva, Aracy Lopes da; Ferreira, Maria Kawall Leal. (Orgs.). 2001. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global Editora! Fapesp/Mari-USP.
- Silva, Aracy Lopes da; Nunes, Ângela; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). 2002a. **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global.
- Silva, Carmem Lúcia da, et al., 2006. **Educação escolar indígena.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED, Pr., 88p. (Caderno temático).
- Silva, Edson. 2002b. **Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula.** História & Ensino, Londrina, v. 8, pp. 45-62, out.
- Silveira, Edson Damas. (2009). **Meio Ambiente, Terras Indígenas e Defesa Nacional: Direitos Fundamentais em Tensão nas Fronteiras da Amazônia Brasileira.** Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp120953.pdf>. Acesso em dezembro de 2015.
- Souza, José Luiz de. 2007. **Da desterritorialização ao território simbólico: o caminho de uma sociedade indígena rumo ao seu território tradicional.** Caminhos de Geografia. Uberlândia, v. 8, n. 23 Edição Especial p. 73 – 80, 2007. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>. Acesso em: 10 de junho de 2011.
- Souza, Márcio. 2015. **Amazônia indígena.** 1ª ed., Editora Record. Rio de Janeiro.
- Souza, Márcio. 2001. **Breve História da Amazônia.** Editora Agir, Rio de Janeiro.
- Strauss, Claude Lévi. 2009. **As estruturas elementares do parentesco.** (trad.) Ferreira, Mariano. 5. Ed. Petrópolis, Vozes.
- Strauss, Claude Lévi. 1978. **Mito e significado.** Lisboa: Edições 70, p. 24.
- Tassinari, Antonella. 2009a. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola.** 33º Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo: UFSC.
- Tassinari, Maria Imperatriz Antonella. 2009b. **Educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira.** Revista Antropologia, Florianópolis, v. 10, p. 217-244,
- Teixeira, P. 2004. **Estudo Demográfico da População Sateré-Mawé residente em Terras Indígenas e em Áreas Urbanas.** Encontro Nacional de Estudos Populacionais – ABEP, XIV, Caxambú, MG. Disponível em:

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

[http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep/PDF/ABEP2004\\_782.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_782.pdf). Acesso em novembro de 2013.

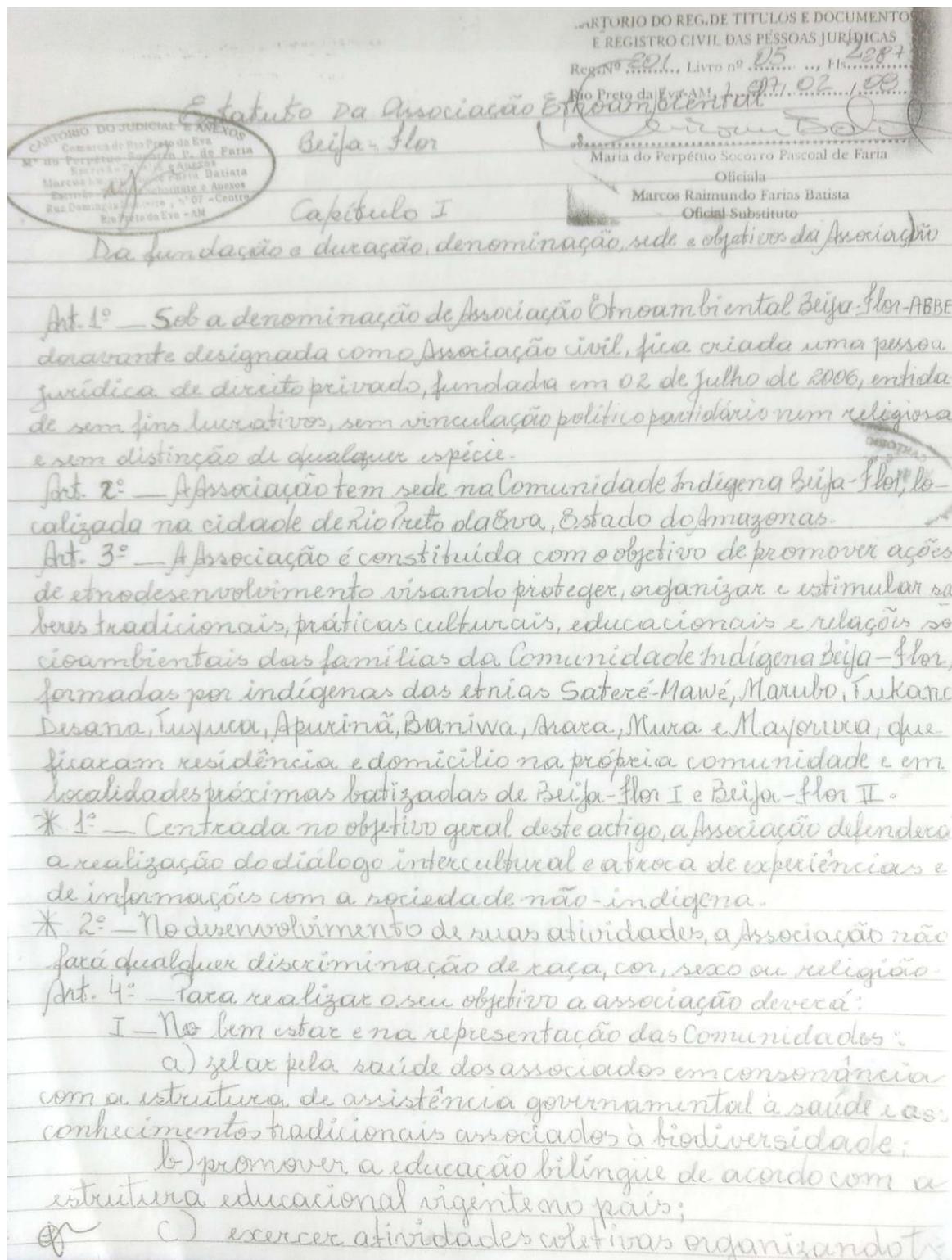
- Teixeira, P., et al. (2005). **Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena**. Pery Teixeira (org.), UNICEF/FNUAP-Fundação Joaquim Nabuco Universidade Federal do Amazonas/Faculdade de Estudos Sociais. Manaus-AM.
- Teixeira, P., Brasil, M. 2005b. **Estudo Demográfico dos Sateré-Mawé: um exemplo de censo participativo**. In. PAGLIARO, H., AZEVEDO, MM., and SANTOS, RV. orgs. Demografia dos povos indígenas no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 192 p. ISBN: 85-7541-056-3. Available from SciELO Books.
- Teixeira, P., Brasil, M. C. 2008a. **Migração, urbanização e características da população indígena do Brasil através da análise dos dados censitários de 1991 e 2000**. In: Congreso de La Asociación Latinoamericana de Población. Anais, Córdoba, Ar.
- Teixeira, P., Sena, R. R. 2008b. **As migrações entre os Sateré-Mawé, povo indígena da Amazônia Brasileira**. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu, Anais. Campinas: ABEP.
- Teixeira, P; Mainbourg Therese; Brasil, Marília. 2009. **Migração do povo indígena Sateré-Mawé em dois contextos urbanos distintos na Amazônia**. Salvador: ad. CRH, vol., 22, no, 57, pp, 531-546. Disponível:  
<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v22n57/a08v2257.pdf>. Acesso. Acesso em novembro de 2013.
- Uggé, Henrique. 1991. **As bonitas histórias sateré-mawé**. Secretária de Educação, Cultura e do Amazonas.
- Vainfas, Ronaldo. 1995. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras.
- Vasconcellos, Celso dos S.1992. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).
- Viegas, Susana Matos (coord.). 2004. **Roteiro de trabalho de campo**. Grupo de Trabalho de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Tupinambá em Olivença –BA. Brasília.
- Viegas, Susana Matos. 2000. **Trilhas: Território e identidade entre os índios do sul da Bahia/Brasil**. Revista Identities. Departamento de Antropologia da Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade de Coimbra.
- Viegas, Susana Matos. 2005. **A luta pela terra**. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil, pp, 764-766.
- Viegas, Susana Matos. 2007. **Terra Calada: Os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia**. Rio de Janeiro: 7 Letras.

## **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

- Viegas, Susana Matos. 2015. **Espaços missionário transformados: a apropriação da terra pelos índios numa aldeia jesuítica da costa Atlântica.** Revista de Antropologia, São Paulo, USP, v. 58 no 1.
- Viegas, Susana Matos. 2016. **Povos indígenas e direitos humanos.** In: Cooperação Internacional para o desenvolvimento. Marina Pignatelli (coord.), Lisboa: Edições Colibri. pp, 270-293. Disponível: file:///Users/soc/Downloads/ICS\_SMViegas\_Povos\_CLN%20(1).pdf. Acesso: Janeiro de 2017.
- Vieira, José Maria Trajano. 2008. **O Processo de Construção e de Autonomia da Aldeia Beija-flor em Rio Preto da Eva-AM: conflitos, parcerias e diálogos entre atores indígenas e não-indígenas na Amazônia brasileira.** FFLCH da USP, São Paulo: 2008.
- Vieira, Ricardo. 2016. **Identidade, interculturalidade e educação: uma análise antropológica.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 2, N. Especial, pag 164-181, Vozes da Educação.
- Yamã, Yaguarê. 2007. **Sehaypóri: o Livro Sagrado do Povo Saterê-Mawé.** Editora Peirópolis, 2007.
- Yamã, Yaguarê. 2014. **Puratig: o Remo Sagrado.** 2ª ed., Editora Peirópolis.
- Weber, Max. 2000. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Brasília: Ed. UnB.
- Weigel, Valéria Augusta de Medeiros. 2000. **Escolas de branco em maloka de índio.** Editora da Universidade do Amazonas, Manaus.
- Weigel, V. A. C. M. 2015. **Olhares cruzados: história e cultura indígena em contexto de diálogos.** In: Alda Maria Duarte Araújo Castro; Maria Aparecida Queiroz; Maria das Graças Baracho. (Org.). Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a Pós-graduação nas regiões norte e nordeste. 1ed. Rio de Janeiro: ANPED, 2015, v. 1, p. 359-366.
- Weigel, V. A. C. M. 2003. **Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussão.** Revista Brasileira de Educação, Campinas/SP, v. 22, p. 05-13, 2003.
- Weigel, Valéria Augusta de Medeiros. 2009. **Pesquisa, Educação e Luta Indígena: a experiência de professores sateré-mawé.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.201-211, Jul/Dez.
- Zabala, Antoni. 1998. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed.

Anexos

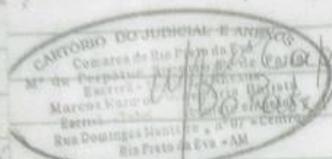
Anexo A - Ata de criação da Associação Etno-Ambiental Beija flor



Continuação:

deverá dar especial atenção as várias culturas indígenas presentes nas comunidades, todas consideradas de igual importância, procurando harmonizá-las para uma vida comunitária sadia e autônoma.

Art. 5º - Prazo de duração da Associação é indeterminado



## Título II

### Patrimônio, Sua Constituição e Utilização

Art. 6º - O patrimônio da Associação constituir-se-á de:

- I - dotações ou subvenções eventuais, diretamente da União, dos estados e municípios ou através de órgãos públicos da administração direta e indireta;
- II - auxílio, contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras;
- III - doações ou legados;
- IV - produtos de operações de crédito, internos ou externos para financiamento de suas atividades;
- V - rendas em seu favor constituídas por terceiros;
- VI - rendimentos de correntes de títulos, ações ou papéis financeiros de sua propriedade;
- VII - usufrutos que lhe forem conferidos;
- VIII - juros bancários e outras receitas de capital;
- IX - valores recebidos de terceiros em pagamento de serviços ou produtos;
- X - contribuições de seus associados;
- XI - do resultado de suas atividades e promoções;
- XII - dos bens móveis e imóveis que possuir e seus frutos.

Parágrafo único. As rendas e o patrimônio da Associação somente poderão ser utilizados para a manutenção do objetivo da Associação, consignado no artigo 3º deste Estatuto.

Art. 7º - O patrimônio da Associação;

Capítulo III  
Dos Associados.

Art. 7º - Associação é constituída por número ilimitado de associados, da seguinte forma:

- I - membros fundadores;
- II - membros efetivos.



Parágrafo único. - A admissão como membro da Associação importa na citação deste Estatuto.

Art. 8º - São membros fundadores as pessoas físicas indígenas que assinarem a ata de fundação da Associação representando as famílias das dez etnias da Comunidade Beija-flor à época da fundação.

Art. 9º - São membros efetivos as pessoas físicas indígenas que forem aceitas como tal pela Assembleia Geral da Associação.

Art. 10º - São direitos dos membros fundadores e efetivos

- I - concorrer a qualquer cargo da Diretoria e do Conselho Fiscal;
- II - participar das Assembleias Gerais Ordinárias e Extraordinárias da Associação, com direito a voz e voto;
- III - participar das atividades que a Associação esteja, direta ou indiretamente, ligada;
- IV - obter junto aos órgãos administrativos da Associação informações sobre a administração e suas contas;
- V - propor a admissão e a exclusão de membros da Associação.

Art. 11 - São deveres dos membros fundadores e efetivos:

- I - cumprir e fazer cumprir o presente Estatuto bem como as deliberações dos órgãos administrativos da Associação.
- II - participar das Assembleias Gerais Ordinárias e Extraordinárias da Associação;

Continuação:

III — colaborar para a consecução dos objetivos e das atividades da Associação;

IV — exercer o cargo para o qual foi eleito ou nomeado, salvo motivo relevante plenamente justificado.

Art. 12 — O desligamento de membro fundador ou efetivo dar-se-á:

I — mediante pedido, por escrito do próprio, dirigido a Diretoria;

II — por deliberação da Diretoria, com recursos encaminhados para Assembleia Geral, nos casos de inação ao Estatuto, assim como por conduta incompatível com o objetivo da Associação, ou por conduta inidônea, assegurada em qualquer caso, a ampla defesa do associado.

Parágrafo único — Os associados da entidade não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelas obrigações e encargos sociais da instituição.

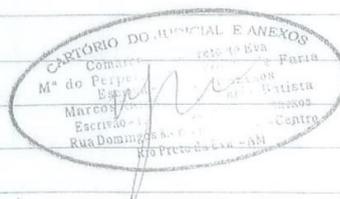
## Capítulo IV Da Administração

Art. 13 — A Associação é constituída pelos seguintes órgãos administrativos:

I — Assembleia Geral

II — Diretoria

III — Conselho Fiscal.



### Seção I Da Assembleia Geral

Art. 14 — A Assembleia Geral, órgão soberano de decisão da Associação, é composta pelos membros fundadores e efetivos da Associação em pleno gozo dos seus direitos estatutários para as seguintes atribuições:

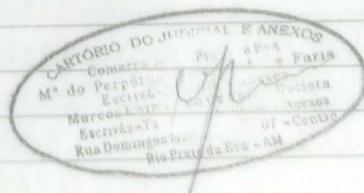
uma vez ao ano, no início do primeiro semestre, mediante convocação do Diretor, com a presença da maioria de associados, em primeira convocação, e, em segunda convocação, com a presença de um terço de associados.

\* 3º - A Assembleia geral poderá ser convocada em caráter extraordinário para tratar de assuntos de interesse da Associação, a qualquer tempo, mediante convocação do Diretor, ou de um quinto (1/5) de associados, obedecidos os critérios específicos fixados do presente Estatuto para determinadas deliberações

\* 4º - As decisões do plenário das reuniões da Assembleia Geral serão tomadas pela maioria simples dos votos dos membros presentes, possuindo o Diretor, além do voto de membro, também o voto de qualidade, nos casos de empate.

\* 5º - Para as deliberações a que se referem os incisos VI, VII e XI é exigido o voto concorde de dois terços dos presentes à assembleia especialmente convocada para esse fim, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados, ou com menos de um terço nas convocações seguintes.

## Seção II Da Diretoria



Art. 15 - A Diretoria é composta pelos seguintes cargos:

- I - Diretor e Vice-Diretor;
- II - Secretário (a) e suplente;
- III - Tesoureiro e suplente.

Art. 16 - O mandato da Diretoria será de 04 (quatro) anos, permitidas uma recondução por igual período.

Art. 17 - Compete à Diretoria:

- I - elaborar e executar o plano de administração e Regulamento Interno e praticar os atos de gestão da Associação;
- II - dirigir os estudos e projetos aprovados pelo

cont.:

Assembleia Geral;

- III — criar e dirigir os grupos de trabalho necessários;
- IV — entrosar-se com instituições públicas e privadas, tanto no país, como no exterior, para mútua colaboração em atividade de interesse comum;
- V — elaborar anualmente relatório de receitas e despesas e patrimônio da Associação no período, bem como a prestação de contas;
- VI — administrar o patrimônio e gerir os recursos da Associação.

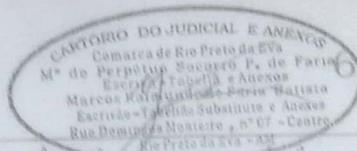
Art. 18 — Compete ao Diretor:

- I — representar a Associação judicial e extra-judicialmente;
- II — cumprir e fazer cumprir este Estatuto e os demais regimentos internos;
- III — convocar as reuniões da Diretoria;
- IV — dirigir e supervisionar todas as atividades da Associação;
- V — assinar, juntos com o Tesoureiro, os cheques e pagamentos emitidos pela Associação;
- VI — criar e organizar os grupos de trabalho previstos na alínea do inciso II do artigo 4º deste Estatuto;
- VII — convocar e presidir as Assembleias Gerais da Associação e as reuniões da Diretoria.

Art. 19 — Compete ao Vice-Diretor auxiliar o Diretor no exercício de suas funções e substituí-lo em caso de impedimento ou ausência.

Art. 20 — Compete ao Secretário:

- I — redigir as atas das reuniões da Diretoria e da Assembleia Geral;
- II — arquivar todos os documentos da Associação, além da correspondência expedida e recebida;
- III — ajudar na organização e distribuição dos trabalhos da Associação.



cont:

Art. 21 — Compete ao Tesoureiro:

I — arrecadar e contabilizar as contribuições, rendas, auxílios e donativos efetuados à Associação, mantendo em dia a escrituração;

II — efetuar os pagamentos de todas as obrigações da Associação;

III — acompanhar e supervisionar os trabalhos da contabilidade da Associação, contratados com profissionais habilitados, cuidando para que todas as obrigações fiscais e trabalhistas sejam devidamente cumpridas em tempo hábil;

IV — apresentar relatórios de receitas e despesas, sempre que forem solicitadas pela Assembleia Geral ou pelo Diretor da Associação;

V — manter todo o numerário em estabelecimento de crédito;

VI — conservar sob sua guarda e responsabilidade todos os documentos relativos à tesouraria;

VII — assinar, em conjunto com o Diretor, todos os cheques e pagamentos emitidos pela Associação.

Art. 22 — Compete aos suplentes do Secretário e do Tesoureiro substituir os respectivos titulares em suas faltas e impedimentos.

CARTÓRIO DO JUDICIAL E ANEXOS  
Comarca de Rio Preto da Eva  
M<sup>o</sup> do Perpetuo José do V. de Faria  
Escrivã - Tábula de Anexos  
Marcos Raimundo de Faria Batista  
Escrivão - Tábula de Anexos e Anexos  
Rua Domingos Moisés, n.º 01 - Centro  
Rio Preto da Eva - AM

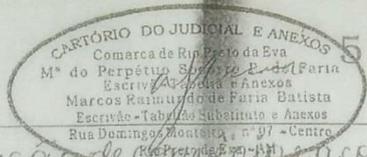
Seção III  
Conselho Fiscal.

Art. 23 — O Conselho Fiscal, constituído por três membros efetivos e três membros suplentes escolhidos pela Assembleia Geral, é órgão consultivo e de fiscalização da Associação.

Parágrafo Único. O mandato do Conselho Fiscal será coincidente com o mandato da Diretoria.

Art. 24 — O Conselho Fiscal se reunirá ordinariamente, anualmente, quando convocado pelo seu

continuações:



da associação;

- II — deliberar sobre a celebração de contratos e acordos;
- III — instituir os membros efetivos da Associação;
- IV — deliberar sobre o desligamento de membros da Associação;
- V — decidir sobre a extinção da Associação e destino do patrimônio;
- VI — escolher e destituir, dentre os membros fundadores e efetivos, os ocupantes dos cargos da Diretoria da Associação;
- VII — escolher e destituir, dentre os membros fundadores e efetivos, os integrantes do Conselho Fiscal;
- VIII — deliberar sobre a destituição de membros da Diretoria e do Conselho Fiscal;
- IX — conhecer e deliberar sobre os pedidos apresentados pelos membros da Associação;
- X — conhecer, deliberar e decidir sobre as contas da Associação;
- XI — deliberar sobre as alterações no Estatuto da Associação;
- XII — autorizar a contratação de empréstimos ou financiamentos que viam ônus financeiro à Associação ou que impliquem na constituição de direito real de garantia sobre bem de domínio da Associação;
- XIII — apreciar recursos contra decisões da diretoria;
- XIV — decidir sobre a conveniência de alugar, transigir, hipotecar ou permutar bens patrimoniais;
- XV — resolver os casos omissos nesse Estatuto.

\* 1º — A Assembleia Geral será dirigida pelo Diretor da Associação e convocada com no mínimo dez dias de antecedência, mediante aviso escrito afixado em locais públicos na Comunidade, estipulando o horário, o local e a pauta da reunião.

\* 2º — A Assembleia Geral reunir-se-á, em caráter ordinário

Cont:

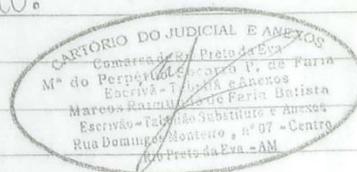
7

naciamente, quando convocado pelo Diretor da Associação ou por no mínimo dois membros do Conselho Fiscal.

Art. 25 — Compete ao Conselho Fiscal:

- I — fiscalizar os movimentos bancários;
- II — verificar se os trabalhadores estão sendo pagos de forma justa e honesta, observando cada atividade desenvolvida;
- III — verificar se os impostos estão sendo pagos, verificar extratos bancários das contas, cópias dos cheques emitidos, canhotos, notas fiscal, recibos, vendas realizadas pela Associação e contratos turísticos firmados;
- IV — examinar os documentos e livros de escrituração da Associação;
- V — examinar os balanços apresentados pelo Tesoureiro, opinando a respeito;
- VI — opinar sobre os relatórios de desempenho financeiro e contábil, e sobre as operações patrimoniais realizadas pela Associação;
- VII — apreciar os balanços e inventários que acompanham o relatório anual da Diretoria;
- VIII — opinar sobre a aquisição, alienação e eneração de bens pertencentes à Associação.

## Capítulo V Da Dissolução



Art. 26 — A Associação só poderá ser dissolvida quando enfrentar dificuldades insuperáveis para o cumprimento do seu objetivo e sempre por decisão da Assembleia Geral em reunião extraordinária especialmente convocada para esse fim, com aprovação de dois terços dos seus membros.

\* 1º — Extinta a Associação, pagos todos os compromissos, o remanescente dos seus bens será destinado

Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

Cont:

a uma ou mais entidades indígenas sem fins lucrativos, a serem definidas na Assembleia Geral Extraordinária de Dissolução.

Art. 27 — Os associados e dirigentes da Associação não respondem solidária nem subsidiariamente pelas obrigações da entidade;

Art. 28 — Exercício financeiro da Associação coincidirá com o ano civil.

Art. 29 — O objetivo da associação, declarado no artigo 3º deste Estatuto não poderá ser modificado ou alterado.

Art. 30 — Os casos omissos serão resolvidos pela Assembleia Geral e referendados pela Diretoria, ficando eleito o foro da Comarca de Rio Preto da Eva, Estado do Amazonas, para sanar possíveis dúvidas.

Rio Preto da Eva, 02 de julho de 2006

**CARTÓRIO PASCOAL**  
**C. P. RECO**  
Dirigente: Luiz Henrique Campos Sampaio  
Diretor: Luiz Henrique Campos Sampaio  
Secretário: Luiz Henrique Campos Sampaio  
Secretária: Luiz Henrique Campos Sampaio

**CARTÓRIO DO JUDICIAL E ANEXOS**  
Comarca de Rio Preto da Eva  
M. do Desembargador Roberto P. de Faria  
Escritório de Registro e Arquivos  
Marcos Antônio de Faria Batista  
Escritório de Registro e Arquivos  
Rua Domingos Monteiro, nº 07 - Centro  
Rio Preto da Eva - AM

**CARTÓRIO PASCOAL - ÚNICO DE NOTAS**  
Fórum de Justiça Des. Rtd M. de Oliveira  
Rua Domingos Monteiro, nº 01  
M. do Socorro P. de Faria - Tabela Vitalícia  
Marco R. de Faria Batista - Tabela Substituta  
Rio Preto da Eva - AM

CP 07 FEV. 2008 CP

**Selo de Fiscalização**  
Corregedoria Geral da Justiça - AM  
NPJ 14811-1 FRI  
Recuperação de Firma KAL80938  
Recuperação de Firma MAD40971

Jussara F. Silva  
JUSSARA FILARDI DA SILVA  
ADVOGADA  
OAB/AM 4.550

Anexo B – Termo de anuência de Sérgio Sampaio (líder Tukano)

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Sérgio Campos Sampaio (TUKANO)  
Presidente da Associação Etno Ambiental  
Beija Flor, Autorizo e Pesquisadora e Mestre  
Mara do P. Socorro Nóbrega Ribeiro e a Col. est.  
Verlene Ferreira Mesquita da Universidade do  
Amazonas - UEA. Desembarcar a pesquisa  
" DANÇA E DESCOMPASSO: MOVIMENTO CADÊNCIA  
DO DO POVO INDÍGENA SATERÉ MAUÉ, E AS PRÁTI-  
CAS PEDAGÓGICAS" na comunidade indígena  
na Beija Flor e na Escola ALGERIA DO  
SABER NO MUNICÍPIO DE RIO PRETO DO EVR. AM

Rio Preto do Evr - 11 de maio 2011

Sérgio Campos Sampaio

Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

Anexo C – Termo de anuência de Sérgio Sampaio (líder Sateré-Mawé)

TERMO DE ANUENCIA

EU, FAUSTO DE ANDRADE COSTA FILHO (SATERÉ MAWÉ,  
TOXAWA GERAL DAS COMUNIDADES INDÍGENAS  
BEIJA FLOR. AUTORIZO A PESQUISADORA E MESTRA  
MARIA DO P. SOCORRO NÓBREGA RIBEIRO E A BOLSISTA  
VERLENE FERREIRA MESQUITA DA UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO AMAZONAS - UEA, DESENVOLVER A PESQUI-  
SA "DANÇA E DESCOMPASSO: MOVIMENTO CADÊNCIA  
DO POVO INDÍGENA SATERÉ MAWÉ, E AS PRA-  
TICAS PEDAGÓGICAS" NA COMUNIDADE INDÍGE-  
NA BEIJA FLOR E NA ESCOLA ALEGRIA DO  
SABER NO MUNICÍPIO DE RIO PRETO DA EVA  
-AM

Rio Preto da Eva 11 de Maio 2011

Fausto de Andrade Costa Filho

## Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

### Anexo D – Atividade Socioeducativa (I Eco\_Vida) da Comunidade Beija-flor I

**I Eco Vida**  
**Primeiro Encontro Comunitário Vida Abundante**

DIA 04 DE DEZEMBRO DE 2011  
LOCAL: COMUNIDADE INDÍGENA BEIJA FLOR I [RIO PRETO DA EVA]

O evento contará com o apoio da Comunidade Indígena Beija Flor I (CI) e seus 400 moradores/Comunidade riopretense/Médico/Dentista/Companhia da Arte Cristã/Cabeleireiro/Fisioterapeuta/Veterinário/Universitários /Assistente Social.

**PROGRAMAÇÃO**

08h - saída de Manaus [ônibus]  
09h30min - chegada a CI  
09h30min - Organização dos Trabalhos  
10h15min - Abertura no campo  
- Ritual de Boas Vindas  
- Exposição de artesanato  
11h- 1ª Palestra "Ecologia e Vida Abundante" [Biólogo Samuel Sardon]  
11h30minh Estabelecendo a Coleta Seletiva [visitação pelas rilhas]  
12h-Divisão das Equipes e Volantes  
**ALMOÇO**  
12h30min - Sopa e refrigerante  
**ATIVIDADES**  
13h30min - 2ª Palestra "Higiene Bucal"  
14h30min - Salão de cabelo e de Fisioterapia [Adultos/Jovens/Crianças]  
- Oficinas com adultos [CAC - PET]  
- Veterinário [castrar cachorros e gatos]  
- Oficinas com as crianças [CAC- PET e dobraduras]  
15h30min - Palestra DST [grupos separados - homens e mulheres] Médicos  
15h30min - Equipes de crianças [CAC - caminhada, brincadeiras e marionetes]  
**LANCHE**  
15h30min - Diversos  
**ATIVIDADES**  
16h30min - Peça sobre a árvore [na maloca]  
FILME- Recortes das atividades do Dia do índio

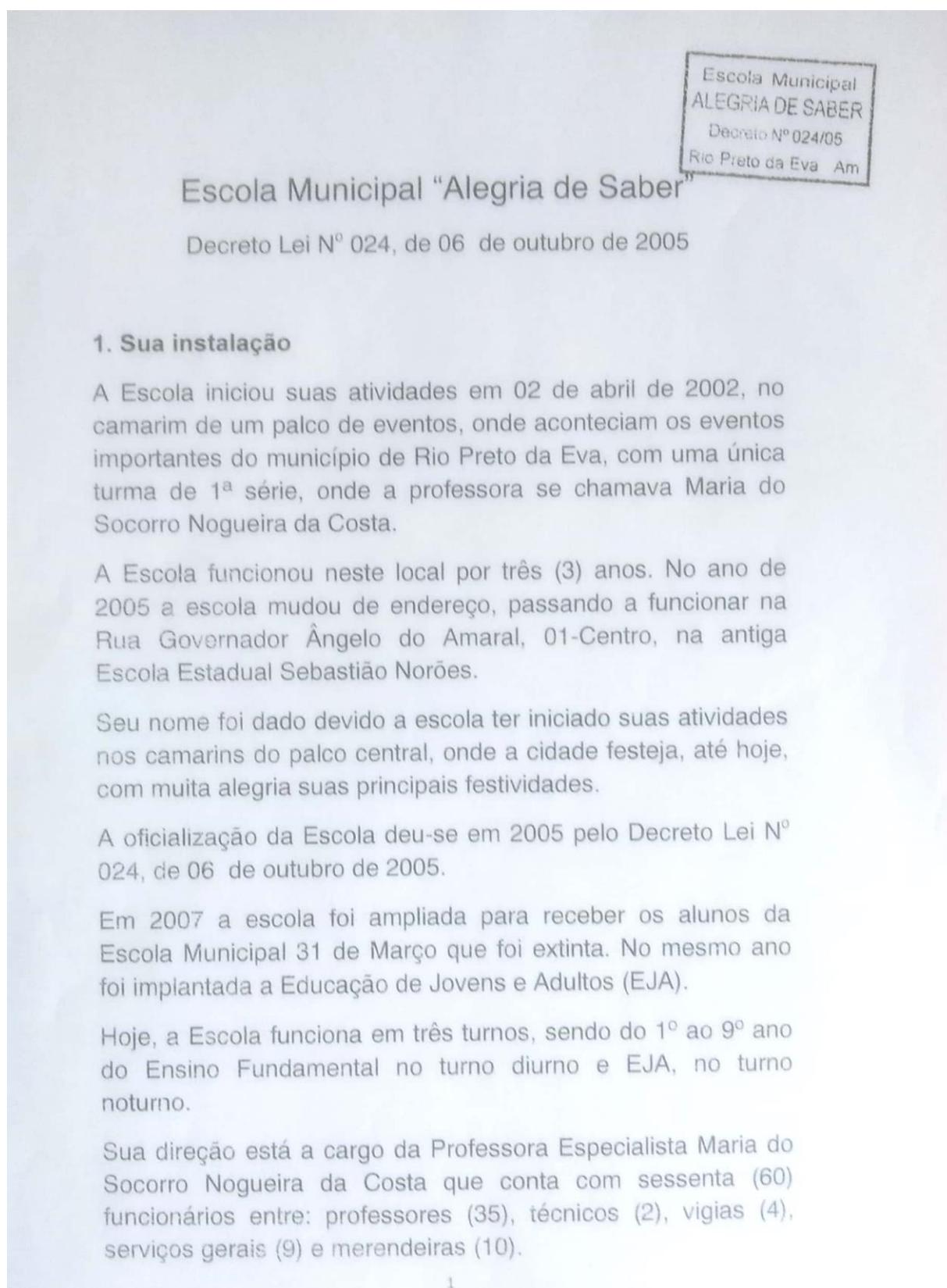
**Material requerido para a realização do "I Eco Vida"**

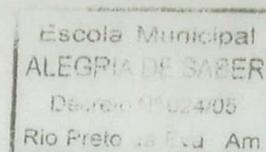
Fio elétrico [uma peça]  
Bicos de luz [30 bocais e lâmpadas]  
Crachá [400 - cartolina, barbante e furador]  
Papel resistente para crachá [5 de cada cor - verde, azul e vermelho]  
Material de apoio [tesoura, estilete, fita crepe, lápis, pincel, papel rascunho, garrafas pet, elástico e tina guache]  
Pratos/copos/guardanapos [o suficiente para 400 pessoas]  
Refrigerantes  
Salsicha [15k]  
Pão [400]  
Verduras  
Ketchup [5k]  
Molho de tomate [3k]  
Papel higiênico  
Escova, pasta, sabonete [kit para as 134 crianças]  
Carne para cozido [sopa para 400 pessoas]  
Verduras [couve, bata do doce, cenoura, maxixe, quiabo, macaxeira, jerimum, tomate, alho, cebola, sal]  
Macarrão [5k]  
Óleo [2l]  
Lanchinhos [para 134 crianças]  
Suco de garrafa/Tanjal [10]  
Biscoito/bolacha [para as crianças]  
Café [2k]  
Açúcar [5k]

*Wagner Ribeiro*  
Prof.º M.º do P. S.º do R.º N.º Ribeiro  
Dra.º MEC 026713

*pp/*  
Associação Ento Ambiental Beija Flor  
E.S.F.  
Equipe Organizadora  
R.º No. 57 11001

**Anexo E – Estrutura Social e Política da Escola Municipal Alegria de Saber**





A Escola passou por várias reformas e ampliações. Em 2007, 2008 e 2011. Vale ressaltar que a Escola é mantida pela Prefeitura de Rio Preto da Eva, através da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

## **2. Descrição Geofísica**

A Escola Municipal Alegria de Saber está situada à Rua Gov. Ângelo do Amaral N° 01-Centro em Rio Preto da Eva, CEP 69117-000 e telefone (92) 3328-1535.

Possui quatorze (14) salas de aula amplas, com janelas de vidro, sala de professores, diretoria, secretaria, sala de informática, cozinha, pátio, depósito, banheiros para professores e alunos.

A Escola está dividida em dois pavilhões interligados por corredores cobertos que funcionam como refeitório para os alunos. Está resguardado por muros e portões. Tem uma área de areia onde é usada para recreação.

## **Histórico**

A Escola Municipal Alegria de Saber, foi criada em 02.04..2002, pela Secretaria Municipal de Educação atendendo a solicitação de pais para que os alunos continuassem na instituição que haviam cursado a alfabetização. Não sendo aceito o pedido a secretaria se comprometeu em arranjar outro local para o funcionamento da turma de 1ª série do Ensino Fundamental.

Durante três (3) anos a escola funcionou em um camarim com duas salas de aula, dois professores e uma merendeira.

**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Escola Municipal  
ALEGRIA DE SABER  
Decreto Nº 024/05  
Rio Preto da Eva Am

Atendia alunos da 1<sup>a</sup> a 3<sup>as</sup> séries dos turnos matutinos e vespertinos.

Em 2005 a Escola mudou de endereço devido a grande procura por vagas, passando a funcionar na Rua Gov. Ângelo do Amaral, 01-Centro, com cinco (5) salas de aula, uma cozinha, uma secretaria junto com a diretoria.

Após reformas e ampliações a escola passou a funcionar nos três (3) turnos com a capacidade para atender 1200 alunos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, oferecendo além do trabalho pedagógico com crescentes níveis de organização e qualidade de ensino, merenda escolar e material básico para as atividades diárias.

  
P. M. de Rio Preto da Eva  
Sec. Municipal de Educação, Cultura e Desporto  
M<sup>o</sup> Sr. Socorro Nogueira da Costa  
Diretora Escola Mun. Alegria de Saber  
Port. n<sup>o</sup> 311/056

Rio Preto da Eva, 2011

Escola Municipal  
ALEGRIA DE SABER  
Decreto N° 024/05  
Rio Preto da Eva Am

## IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal "Alegria de Saber"

Endereço: Rua Ângelo do Amaral, 01 Centro. CEP 69117-000

Ato de Criação: Lei N° 024, de 06 de outubro de 2005.

Entidade Mantenedora: SEMED

Níveis de Ensino: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

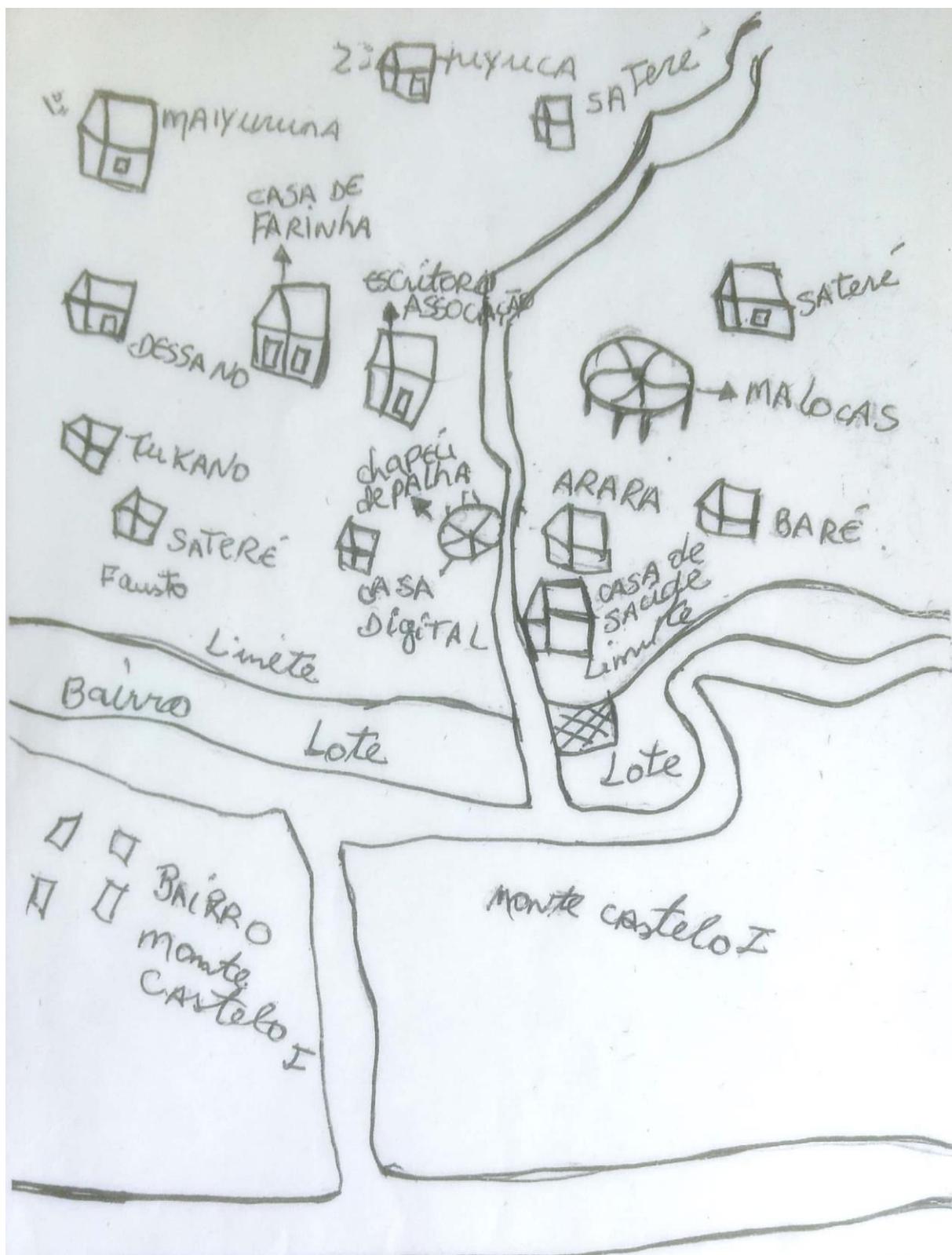
Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Rio Preto da Eva, 2011

Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...

Anexo F - Mapa da Comunidade Indígena Beija-flor 1

Autoria: Banabé Sampaio (Etnia Tukano)



## Apêndices

### Apêndice A – Acesso ao Igarapé e imagem da Grande Maloca



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice B – Totens no corredor de entrada e casa de moradores do município**



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice C – Cacique Fausto Morya acompanhando a construção das novas casas**



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice D – Trabalho destinada aos homens e oficina de desenho**



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice E – Locais de encontros e refeições**



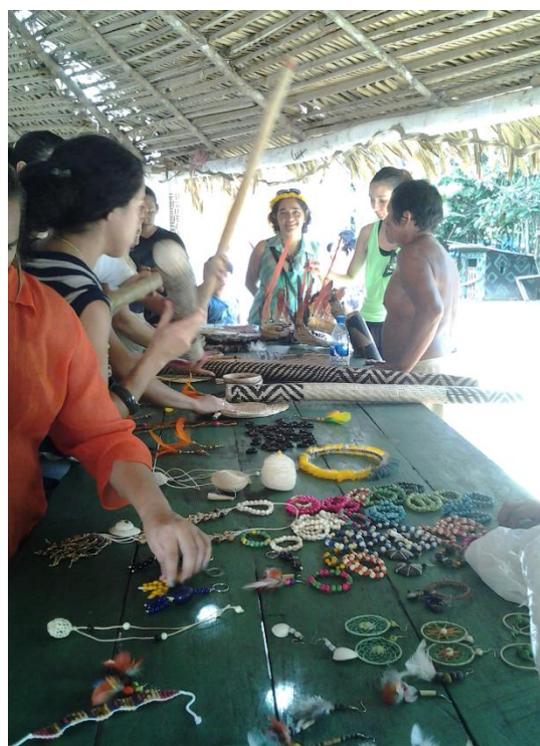
**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

Apêndice F – Acadêmicas-pesquisadoras de Dança (superior) e Turismo (inferior) da Universidade do Estado do Amazonas



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice G – Exposição e venda de artesanato e pintura corporal**



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice H – Dia do Índio com dança e pintura de guerra do povo Mura e Sateré-Mawé**



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice I – Colheita e beneficiamento da mandioca**



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice J – Tucano e menino indígena**



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice L – Crianças indígenas**



**Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural ...**

**Apêndice M – Momentos vividos na companhia das famílias indígenas da Comunidade**

**Beija-flor 1**

