

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ZOOTECNIA
COLEGIADO DE PEDAGOGIA**

BEATRIZ DA SILVA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A VISÃO DOS AGENTES EDUCACIONAIS
SOBRE AS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS SATERÉ-MAWÉ NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE PARINTINS**

Parintins - AM

2023

BEATRIZ DA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A VISÃO DOS AGENTES EDUCACIONAIS
SOBRE AS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS SATERÉ-MAWÉ NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE PARINTINS**

Artigo científico apresentado ao Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, ICSEZ/UFAM, como Trabalho de Conclusão de Curso e requisito básico para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Ramos de Souza

Parintins – AM

2023

Ficha Catalográfica

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

Oliveira, Beatriz da Silva de
O48e Educação intercultural: a visão dos agentes educacionais sobre as vivências dos alunos Sateré-Mawé nas escolas municipais de Parintins / Beatriz da Silva de Oliveira . 2023
33 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Rosana Ramos de Souza
TCC de Graduação (Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Alunos. 2. Sateré-Mawé. 3. Escola urbana. 4. Interculturalidade. I. Souza, Rosana Ramos de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A VISÃO DOS AGENTES EDUCACIONAIS SOBRE AS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS SATERÉ-MAWÉ NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARINTINS

Beatriz da Silva Oliveira¹

Rosana Ramos de Souza²

RESUMO

A escola deve ser um espaço democrático, que sob a luz dos princípios constitucionais deve assegurar o acesso à educação a todos, sem fazer distinção social, cultural e étnica. Desta forma, este estudo tem como principal objetivo conhecer as vivências dos alunos da etnia Sateré-Mawé nas escolas urbanas da rede municipal de Parintins-AM. Durante o processo foram realizados levantamentos bibliográficos de livros, teses, dissertações e artigos. A pesquisa é do tipo qualitativa, tem-se como método de abordagem a fenomenologia, na coleta de dados foram disponibilizados questionários 03 (três) gestores 06 (seis) docentes das escolas da rede municipal, com maior número de alunos indígenas matriculados e entrevista com o coordenador da Educação Escolar Indígena. Os resultados demonstram que os alunos indígenas enfrentam diversos desafios de socialização no contexto escolar urbano, numa perspectiva intercultural; a dificuldade de falar o português ocasiona problemas na interação com o professor e colegas de classe; apesar dos poucos recursos, observa-se o comprometimento da gestão e corpo docente ao trabalharem a interculturalidade com as crianças indígenas; constatou-se que a falta de projetos e ações educativas geram impactos negativos no que se refere aos contextos de convivência, ensino e aprendizagem, construção de relações sociais e a parceria entre escola e família.

Palavra-chave: Alunos. Sateré-Mawé. Escolas urbanas Ensino e Aprendizagem família . Interculturalidade.

ABSTRACT

The school must be a democratic space, which under the light of constitutional principles and legislation must ensure access to education for all, without making social, cultural and ethnic distinctions. In this way, this study has as main objective to know the experiences of the students of the Sateré-Mawé ethnic group in the urban schools of the municipal network of Parintins-AM. To reach it successfully, the methodology had as an approach the qualitative research, being carried out a bibliographical and field research comprising 3 municipal schools of the teaching network of the municipality of Parintins. Data were collected through a questionnaire, which was sent to 3 managers, 6 teachers from the respective investigated schools and the coordinator of Indigenous School Education. The results show that indigenous students face several integration and socialization challenges within the urban school context from an intercultural perspective; the difficulty of speaking Portuguese causes problems in interaction with the teacher and classmates; despite the limited resources, management and teaching staff are committed to working on interculturality with indigenous children; it was found that the lack of projects and educational actions generate negative impacts with regard to the contexts of coexistence, teaching and learning, building social relationships and the partnership between school and family.

Keyword: Students. Sateré-Mawé. Urban schools. Teaching and learning. Family Interculturality.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Campus Universitário, Parintins (AM). E-mail: beatrizdasilvadeoliveira2016@gmail.com

² Dra. Educação e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Campus Universitário, Parintins (AM). E-mail: rosanasouza@ufam.edu.br

Keyword:

1 INTRODUÇÃO

Os povos indígenas têm uma trajetória de luta, sobrevivência, resistência, impasses com o Estado para manter a garantia mínima de dignidade e ancestralidade no decorrer da história. A Constituição Federal de 1988, no art. 231 e 232 reconheceu os povos indígenas e garantiu a efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária, regulamentada, posteriormente na Lei de Diretrizes de Bases da Educação/1996 e na Resolução nº05/2012.

De acordo com o Censo de 2010 do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena era de 896,9 mil pessoas, 305 etnias e 274 idiomas falados. Porém, acredita-se que esse número tenha crescido até os dias atuais. Com a expansão acelerada das cidades, somada ao processo de aculturação devido ao contato com o homem não indígena, ocorre a aproximação das aldeias, levando os indígenas a viverem também nas cidades. Ainda conforme o Censo, 36,2% dos indígenas residem em áreas urbanas, correspondendo a mais de 300 mil indígenas. Conseqüentemente, as famílias indígenas passam a matricular seus filhos nas escolas urbanas (TROQUEZ; SANTANA, 2022).

Essa realidade também se encontra no município de Parintins-AM, onde temos alunos da etnia Sateré-Mawé matriculados na rede municipal e estadual de educação. Mediante o contato com alunos não indígenas, alunos indígenas constituem relações permeadas de acolhimento e inclusão, mas também constantes episódios de preconceito e conflitos, sendo evidenciado o estranhamento e as diferenças culturais como língua materna, costumes e crenças. A partir disso, inquietações surgiram, levando à realização de uma abordagem científica sobre esta realidade. Desse modo, foi elaborada a seguinte problemática: que tipo de vivências os alunos da etnia Sateré-Mawé adquirem durante sua passagem pela escola urbana?

Diante dessa problemática teve-se como objetivo geral: conhecer as vivências dos alunos da etnia Sateré-Mawé nas escolas urbanas da rede municipal de Parintins-AM. E como objetivos específicos: identificar quais os impactos socioculturais vivenciados pelos alunos da etnia Sateré-Mawé na escola urbana; apontar ações e projetos desenvolvidos pela gestão para inserção desses alunos na escola urbana; refletir sobre os desafios interculturais da escola urbana na inclusão do aluno indígena no processo educacional.

Atualmente existem cerca de 10 mil indígenas Sateré-Mawé habitando o leste do Estado do Amazonas na divisa com o Estado do Pará, compreendendo as regiões do Andirá-Marau, Koatá-Laranjal e Uaicurapá. Esses indígenas têm migrado de suas aldeias no desejo de melhores condições de vida na cidade. Porém, acabam por encontrar precárias condições de vivência no contexto urbano (SILVA; BARROSO, 2020).

Este estudo se justifica mediante a necessidade de conhecer de forma mais aprofundada a realidade da educação escolar indígena visto que é um campo mesclado por retrocessos e entraves no campo das políticas educacionais. Constatou-se também a escassez de estudos na literatura acadêmica que pudessem desvelar a realidade educacional dos indígenas da etnia Sateré-Mawé.

Desta forma, a relevância da pesquisa consiste em promover discussões e reflexões que resultem em novas posturas e ações pedagógicas diferenciadas orientadas pelas políticas educacionais vigentes, no sentido de garantir a inserção do aluno indígena no processo educacional da escola urbana, assegurando a interculturalidade e multiculturalidade, bem como a valorização da cultura.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação escolar dos povos indígenas no Brasil: um breve histórico

A história da educação escolar indígena no Brasil encontra-se dividida pelos pesquisadores em dois momentos. O primeiro momento compreende ao início do período colonial, o qual é marcado pela escolarização que tinha como objetivos dominar e assimilar os povos indígenas. Essas iniciativas educacionais se estenderam até o final do século XX. A segunda tendência consiste no percurso da escola atual, movimento que começou no ano de 1970 e se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988 que, ao reconhecer o direito dos indígenas, inaugurou um novo paradigma da educação escolar que propõe o respeito à diversidade cultural desses povos (MEDEIROS, 2018).

Diante disso, considera-se necessário realizar uma linha do tempo, para facilitar a compreensão sobre as mudanças ocorridas no processo educacional dos povos indígenas, apontando os principais aspectos históricos que configuram o percurso da educação escolar no Brasil e na Amazônia. Assim, podemos elucidar que:

A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias

indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador [...] (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.56).

A educação escolar indígena é acompanhada por períodos históricos e fases, possuidores de características específicas seguindo as diretrizes políticas e ideológicas de cada época como podemos verificar a seguir:

De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010), ao nos reportarmos ao período colonial que se estende até o século XX, evidencia-se um modelo de educação escolar orientada por religiosos, em especial a Companhia de Jesus, cuja a intenção foi a cristianização dos gentios. Justificava-se uma modalidade de escola que tinha como alvo principal o “columim”, onde os padres buscavam cristianizar, civilizar os indígenas nos moldes europeus, considerados povos autóctones, vistos como sem Fé, sem Rei e sem Lei. Esse é apontado como o primeiro período da educação escolar indígena no Brasil.

Os esforços educacionais voltados aos indígenas se concentravam nas chamadas “catequeses” promovidas pelos missionários jesuítas que vinham ao Novo Mundo difundir o cristianismo. Com isso, o ensino de leitura e escrita seria a base para os estudos das Sagradas Escrituras. Havia também aulas de Humanidades e Gramática Latina para os colonos que almejavam ter estudos mais avançados. Foi somente no período pombalino, em 1759, que houve o estabelecimento do ensino laico e público por meio das Aulas Régias (NOVO, 2020).

Rodrigues, Dias e Lima (2017) explanam dentro do aldeamento, objetivava-se converter as populações indígenas. Com as crianças, primeiramente introduziam o ensino elementar organizado em classes para contar, ler (soletrar), escrever e rezar em Latim. Em seguida os padres recolhiam os materiais para a organização da língua, visando ampliar sua obra catequizadora ensinando-as canções que falam do Deus Cristão. Assim, a música foi um dos primeiros métodos usados pelos jesuítas para educar os indígenas.

Sobrinho, Souza e Bettiol (2017) comenta que o segundo período se refere a implantação das Escolas Primeiras Letras e o Projeto Civilizador que vai de meados do século XVIII até o século XX. Subdivide-se em duas fases: a primeira que é caracterizada pela fase pombalina, compreendida entre os séculos XII até o século XIX. É marcada pela instituição da lei que conhecida como Diretório dos Índios (1757-1798). Estabelecia-se um conjunto de novas medidas com o objetivo de efetivar na Amazônia os propósitos mercantilistas do colonizador português, ocasionando uma significativa mudança na política educacional destinada aos índios aldeados. Assim,

As reformas de Marquês do Pombal, ministro do Império português, na segunda metade do século XIX, trouxeram importantes mudanças nas vidas dos povos indígenas da colônia. A novidade desta política era a proposta de assimilação de todos os indígenas, fossem eles índios *mansos ou bravos*. Ou seja, a tarefa era assimilá-los e misturá-los à massa populacional, exterminando as diferentes culturas e identidades étnicas, em uma nova forma de colonização e de estabelecimento de fronteiras territoriais. Foram criadas diversas leis destinadas a regular as relações com os grupos indígenas, dentre elas, a mais importante foi o Diretório dos Índios, de 1757 (MEDEIROS, 2018, p.8).

Outro período que marca a educação escolar indígena é o Império, sendo atribuído a Primeira República e Ditadura Vargas, que vai do século XIX até meados do século XX. Nesse período, uma das principais medidas ocorreu em 1845 com o Decreto nº 426, que estabelecia o Regulamento acerca das Missões de Catequese dos Índios, que permaneceu em funcionamento até 1889. Também foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais /SPILTN, em 1910, que tinha a finalidade de gerenciar a relação entre os povos indígenas, distintos dos grupos sociais e do próprio aparelho do poder. Difundia-se a ideia de pacificar e integrar dentro das ações desses órgãos visando “incluir” o indígena ao estado nacional, com vistas a resguardar a soberania nacional (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017).

Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010), desde as primeiras décadas do século XX, escolas técnicas atuaram dentro dos objetivos postos pelo SPILTN, configurando o cenário educacional indígena daquele período e impondo um modelo integrador que de forma velada e desvelada pretendia tornar extintos os povos originários. Mesmo com a atuação do Estado, que se pretendia ser laico, muitas ordens religiosas de mantiveram em funcionamento entre indígenas. Havia convênios com o Governo Republicano, por meio do SPI e mais tarde pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), garantindo assim, a continuidade das doutrinas religiosas na escolar dos povos indígenas, embora apresenta-se outros parâmetros educacionais.

Na passagem institucional do SPI para FUNAI em 1967, o ensino bilíngue considerado inadequado pelo antigo órgão, passou a ser o motivo para a reconstrução dos direitos indígenas. A mudança trouxe impacto diretamente na educação escolar indígena, uma vez que o ensino bilíngue foi visto como uma forma de respeitar os valores tribais, adequando à realidade indígena (MARKUS, 2006).

Ainda de acordo com o autor, devido a obrigatoriedade de ofertar o ensino bilíngue, a FUNAI se apoiou na justificativa de não ofertar um programa educacional específico e pessoal capacitado para o atendimento linguístico das diversas etnias do território nacional,

celebrando o convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), destinado a operacionalizar a educação escolar.

Após a apresentação de alguns recortes históricos sobre a educação indígena no Brasil, podemos verificar as diversas transformações no ensino, tendo em seus contextos métodos, modelos educacionais e ideologias dominantes que buscavam atender os interesses do Estado.

2.2 Educação dos povos indígenas na legislação brasileira

Os avanços na educação escolar indígena podem ser classificados em três categorias: legal, político e pedagógico. No âmbito jurídico e político os avanços compreenderam no estabelecimento de um arcabouço normativo que reconhece as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, superando a antiga visão e prática política colonial de educação integracionista; o reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo que coordenou a ampliação do atendimento da oferta escolar no sistema nacional de ensino, buscando extinguir a visão assistencialista do indigenismo colonial; e o reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educacional das comunidades indígenas sem proporcionado a formação de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas (BANIWA, 2013).

Diante desses pressupostos, a educação escolar indígena se constituiu no Brasil ao longo de sua trajetória histórica como um modelo educacional de caráter diferenciado, intercultural e bilíngue. Suas particularidades foram aparadas por legislações que visam garantir aos povos originários uma educação escolar específica, destacando os dispositivos normativos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (SILVA *et al.*, 2020). Sobre assegurar os direitos e acesso ao ensino aos povos indígenas, a Carta Magna prevê que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, on-line).

Mediante o apoio constitucional, a articulação de movimentos indígenas na luta por uma educação diferenciada buscou caminhos que pudessem valorizar a diversidade de seu povo. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nos artigos 78 e 79 que garantem a proteção à identidade cultural, preservação da língua materna e a memórias das etnias. Assim, fica expresso que:

Art. 78. 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 (BRASIL, 1996, on-line).

Diante da legislação que assegura a educação escolar indígena, é possível verificar que seus direitos e sua cultura encontram-se resguardados, indicando avanços no processo de escolarização, estruturação das escolas e do currículo, valorizando a identidade de diversidade dos povos originários. Desse modo, fica estabelecido que:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais 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 (BRASIL, 1996, on-line).

Nos anos seguintes foram publicadas uma série de documentos legais que definem e regulamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/Indígena de 1998 e a Resolução CEB nº3 de 10 de novembro de 1999, documento de expressam as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (SILVA *et al.*, 2020).

Conforme Souza e Bruno (2013), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi elaboração por técnicos, especialistas e professores indígenas, os quais

buscaram ampliar as exigências já previstas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB. São acrescentados dois objetivos que visam oferecer subsídios que contemplem as necessidades e interesses das comunidades indígenas, e também pretendem formar educadores que assumam a tarefa de apoiar e realizar esses anseios. Dessa maneira,

O RCNE/Indígena pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (BRASIL, 1998, p.13).

Sobre o RCNEI, Maciel e Silva (2009) apresentam uma visão crítica deste documento, afirmando que o texto não problematiza diversos aspectos que norteiam o ensino nas aldeias da região norte e sul do Brasil, constituindo uma lacuna que envolve a historicidade e cultura dos grupos étnicos e processo de escolarização no seu contexto atual. É como se professores, técnicos e gestores indígenas estivessem começando do “zero”, sem uma história das escolas em suas aldeias, sem elementos que possam se adequar ao processo de ensino-aprendizagem.

A Resolução nº 03/99 que fixa a estrutura das escolas indígenas, destacando suas diretrizes nacionais para o funcionamento do ensino intercultural e bilíngue, respeitando os preceitos constitucionais e legais, sendo desenvolvidas atividades educacionais que estejam consonância com os projetos pedagógicos e regimes escolares, friza:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999, on-line).

Sobre esse Artigo, Baniwa (2013) considera que, a conquista dos direitos legais é fundamental, pois é a partir da legislação que os povos indígenas ganham autonomia e legalidade para cobrar dos governos sua aplicabilidade. Ganham também apoio político jurídico nas suas iniciativas que possam efetivar a educação escolar indígena específica e diferenciada.

Conforme Vieira (2021), o direito dos povos indígenas de participar de decidir de tomada de decisões no processo de elaboração e implementação de projetos escolares, e de serem ouvidos publicamente, está assegurada na Convenção nº 169 da Organização

Internacional do trabalho (OIT), aprovada no Brasil, em 2002, e promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (Revogado pelo Decreto nº 10.088, de 2019, em vigência).

Ainda de acordo com a autora, a Convenção nº 169 considera a escola como meio para superar os preconceitos existentes na sociedade brasileira com relação aos povos indígenas (Art.31) por meio da veiculação de informações que permitam conhecer, respeitar e valorizar os povos indígenas. Para compreender e difundir essa medida, em 2008 foi aprovada a Lei 11.645/2008 que torna obrigatória a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática História e cultura Afro-Brasileira e indígena.

Em seguida, criou-se o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual dispôs sobre a Educação Escolar Indígena, onde definiu-se sua organização e estrutura nos territórios etnoeducacionais; a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (TROQUEZ; SILVA, 2020).

Diante disso, observa-se grandes conquistas no cenário educacional indígena a partir da elaboração de leis e políticas públicas que pudessem garantir o acesso ao ensino, apoio pedagógico e diretrizes curriculares que atendessem as necessidades dos povos indígenas.

2.3 As políticas de educação para os alunos indígenas nas escolas urbanas

Os principais motivos que fazem os indígenas procurarem escolas urbanas consiste no fato de não terem escolas específicas nas áreas onde moram ou porque residem na área urbana. Estudos indicam a existência de conflitos e preconceitos vividos pelos indígenas no contexto educacional da escola urbana. Isso decorre, na maioria das vezes pela fala de propostas pedagógicas diferenciadas que contemplem em sala de aula as especificidades linguísticas e culturais (TROQUEZ; SANTANA, 2022). Diante, torna-se pertinente destacar que:

A presença de famílias indígenas no contexto urbano configura-se como uma negociação dinâmica e complexa, com uma relação custo-benefício bastante peculiar. Ainda que fustigadas pelo racismo, preconceito, exclusão, violência física e simbólica, etc., a cidade lhes proporciona alguns 'benefícios' que lhes parece justificar o preço pago... Sobrevivendo às condições de vulnerabilidade que o meio urbano reserva aos 'outros', essas famílias experimentam os sabores e dissabores da 'sociedade moderna' (SANTOS; SECCHI, 2013, p. 57)

Visando promover uma educação democrática, orientada pela Carta Cidadã de 1988, as políticas educacionais passaram por diversas alterações, buscando promover a inserção do aluno indígena na escola, a partir de meios que pudessem de fato valorizar sua diversidade

cultural. Em vista disso, podemos colocar em evidência a Lei nº 11.645/2008. Esta lei trata do desenvolvimento de uma educação intercultural nas escolas brasileiras, sendo aquela que se contrapõe a perspectiva homogênea e polarizada do espaço escolar, enfatizando que:

É nessa perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre os seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos (SOUZA; FLEURI, 2003, p.69).

A história da formação cultural brasileira foi contada por uma visão eurocêntrica, sendo justificada pelo processo de colonização e “civilizatório”. Visando mudar essa concepção, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, dispõe as diretrizes e bases da educação nacional e torna-se obrigatório inserir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”. O objetivo desta legislação consiste em mostrar a história brasileira de forma mais realista, buscando também diminuir o preconceito que indígenas e negros passam nos dias de hoje (PIRES; ADAMS, 2020).

Troquez e Santana (2022) enfatizam que, mesmo com a criação de diversas leis que asseguram constitucionalmente o acesso à educação, verifica-se a ausência de ações e projetos que valorizam os aspectos linguístico e cultural dos indígenas nas escolas urbanas. O Estado criou possibilidades do ensino bilíngue, de pedagogias próprias e de currículos diferenciados. Contudo, os processos de diferenciação não contemplam as inúmeras de alunos indígenas que estudam em escolas urbanas (não específicas) em todo o território nacional. Com isso, evidencia-se que:

Fala-se muito em inclusão indígena, mas pouco se tem feito para a sua efetivação, visto que o termo não se refere resumidamente ao fato de se permitir que alunos indígenas frequentem escolas urbanas, mas, sim, ao acolhimento, a esses alunos, a busca por compreender e sanar suas dificuldades, tanto no que se refere à linguagem, quanto às questões sociais de relacionamento entre alunos indígenas e não-indígenas (PIRES; ADAMS, 2020, p. 5).

De acordo com Santos e Secchi (2013), no campo da educação escolar, observa-se uma tendência de as famílias ampliarem a procura pelas escolas urbanas, quer pela necessidade de continuar o processo de escolarização iniciado nas aldeias, que por acreditarem que a escola na cidade lhes proporcione mais conhecimentos e oportunidades.

Mas, a realidade é outra, pois esse espaço escolar não está preparado para atender essa demanda, uma vez que os estudantes são oriundos de contextos culturais diferenciados, possuem sua língua materna, assim como tem percepções diferentes de mundo e de educação. Assim, considera-se que:

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos (SOUZA; FLEURI, 2003, p.73).

Desse modo, a educação inter/multicultural demanda implementação de políticas públicas que atentem para as diferenças socioculturais e linguísticas dos indígenas, levando em consideração seus contextos e vivências. Menciona-se também a necessidade de realizar um tratamento adequado da temática indígena em todas as instituições de ensino do país, no intuito de realizar ações de enfrentamento e desconstrução de estereótipos e preconceitos, no sentido de atender o que estabelece a Lei 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino das histórias e da cultura indígena na educação básica (TROQUEZ; SILVA, 2020).

Todavia, não se pode ignorar a complexidade em se tratando de diferentes etnias, agrupadas em espaços geográficos distintos, que faz nos deparar com muitos rios a navegar até que se chegue a uma definição de que escolas estamos falando, a quem ele se destina e o contexto de suas práticas pedagógicas, considerando a formação dos docentes e gestores (FREIRE, 2006).

2.4 A etnia Sateré-Mawé no médio Amazonas

O Amazonas, que poderia ser definido como um país continental das águas e da sócio-bio-diversidade, apresenta características específicas na sua formação geográfica e demográfica. Seus rios são como estradas onde passam gente de origens e culturas diversificadas, que devido a sua amplitude, dificilmente poderão ser retratadas nos detalhes (FREIRE, 2006).

Os Sateré-Mawé habitam a Terra Indígena Andirá-Marau, localizada na região do médio rio Amazonas, entre os estados do Amazonas e Pará, ocupando também uma região dentro da Terra indígena Koatá-Laranjal junto com o povo Munduruku (TEIXEIRA, 2005). Segundo Souza (2014) foi homologada em 1986, com cerca de 788.528 hectares distribuídos nos municípios de Parintins, Barreirinha e Maués no Estado do Amazonas; Itaituba e Aveiro no Estado do Pará. Assim, enfatiza-se que:

O primeiro nome, Sateré, significa “lagarta de fogo”, e é referência a clã mais importante dentre os que compõe esta sociedade, o que indica tradicionalmente a linha sucessória dos chefes políticos. O segundo nome, Mawé, quer dizer “papagaio inteligente e curioso”, e não é designação religiosa. E a língua é o Mawé, do tronco linguístico tupi (TEIXEIRA, 2005, p.19).

A respeito do tronco linguístico, a língua Sateré-Mawé deriva do tupi, mas se diferencia do Guarani-Tupinambá de acordo com etnógrafo Curt Nimuendaju (1948). Sua fonética se assemelha a língua Curuaya-Munduruku, indicando a raiz da gramática tupi. É importante ressaltar que, no século XVIII, os mawé tinham incorporado em seu vocabulário palavras da língua geral, diferente do tupi. Atualmente, os homens falam o Sateré-Mawé e o português, ou seja, são considerados bilíngues (SANTOS, 2019).

A língua Sateré-Mawé pertence a região Amazônica, falada por aproximadamente 7.500 pessoas que vivem na região do médio rio Amazonas (SILVA, 2007). Por meio de relatos de antigos moradores e de vários viajantes da época, os Mawé possuíam um grande território, que se expandia dos rios Tapajós e Madeira, delimitado ao norte pelas Ilhas Tupinambaranas, no Rio Amazonas, e ao sul pelas cabeceiras do Rio Tapajós (TEIXEIRA, 2005). Diante disso, pode-se considerar que:

A presença dos Sateré-Mawé na Amazônia brasileira vem se configurando através de uma história de contato com a sociedade envolvente, que ultrapassa trezentos anos. O primeiro registro histórico do contato desse povo com os brancos data de 1669, com a fundação de missão jesuíta na Ilha Tupinambarana, atual Parintins (LORENZ, 1992, p. 16 *apud* OLIVEIRA, 2016, p.25).

São mais de trezentos anos de contato com o não-indígena. Os relatos indicam que o contato com os portugueses foi feito em 1669, através da instalação da missão jesuítica Tupinambarana. A partir disso, segue-se a construção de uma história de luta dos indígenas de etnia Sateré-Mawé frente à sociedade nacional. Dois acontecimentos merecem destaque: No período de 1833 a 1839, os Sateré-Mawé participaram da “Cabanagem”, onde muitas vidas foram perdidas por conta das epidemias e perseguições aos povos indígenas que combatiam ao lado dos cabanos. E no começo do século XX, com o desenvolvimento do “ciclo da borracha”, seringueiros invadem o território indígena em busca de matéria-prima, causando várias mortes de indígenas Sateré-Mawé (SILVA, 2007).

De acordo com Fernandes e Simas (2017), o plantio mandioca, cará, batata-doce, jerimum e outros alimentos de menor expressão são a principal ocupação produtiva da população Sateré-Mawé. Vivem da agricultura, do artesanato, da caça, da pesca e da criação

de animais. Conhecidos como os “filhos do guaraná”, tendo essa planta com grande importância para organização social e econômica dessa etnia.

Desta forma, observa-se a importância dos Sateré-Mawé na construção social, histórica e cultural da região Amazônica, principalmente nos Estados do Amazonas e Pará. Suas contribuições implicam na valorização dos povos originários através de seus costumes, crenças, religiosidade, língua materna e outros aspectos que compõe a riqueza de sua identidade.

2.5 População Sateré-Mawé no município de Parintins-AM

A cidade de Parintins é a área urbana que apresenta o maior número de residências, com aproximadamente 127, num total de 512 moradores. Em pesquisas mais recentes como a realizada por Andrade (2020), no ano de 2014 tinha uma listagem de 113 residências onde moravam indígenas Sateré-Mawé na área urbana de Parintins (SILVA, 2007).

No contexto parintinense, os Sateré-Mawé que são bilíngues ou falam somente o português não fazem isso por escolha, mas por necessidades, devido as mudanças para o contexto urbano. O português está cada vez mais se incorporando a vida dos indígenas de etnia Sateré-Mawé. A maioria deles associam a escrita a sua segunda língua (FERNANDES; SIMAS, 2017).

3 METODOLOGIA

Este estudo tem como principal abordagem a pesquisa qualitativa, que busca responder a questões particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com um universo de significados, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a uma dimensão mais profunda das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES, 1994).

Deste modo, esta pesquisa compreendeu em duas fases. A primeira fase correspondeu a um estudo de caráter bibliográfico, envolvendo materiais científicos que exploram educação indígena, políticas educacionais e a inclusão do aluno indígena na escola urbana. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de materiais já publicados, no formato de livros, monografias e artigos científicos. Sua vantagem reside no fato de permitir ao pesquisador uma cobertura maior do fenômeno investigado.

A segunda fase envolveu a realização da pesquisa de campo em três escolas municipais da rede de ensino da cidade de Parintins-AM, as quais apresentam o número de alunos indígenas Sateré-Mawé e suas respectivas séries:

Quadro 1: Distribuição dos alunos Sateré-Mawé nas escolas investigadas do município de Parintins-AM.

Escola municipal/2023	Quantidade/Série	Quantidade
Escola municipal “A”	01 aluno no 4° ano; 01 aluno no 5° ano; 04 alunos no 6°; 03 alunos no 7° ano; 04 alunos no 8° ano; 03 alunos no 9° ano; 02 alunos no 1° ano; 02 alunos no 2° ano.	20 alunos
Escola municipal “B”	04 alunos no 1° ano; 06 alunos no 2° ano; 07 aluno no 3° ano; 05 alunos no 4° ano; 03 alunos no 5° ano.	25 alunos
Escola municipal “C”	01 do Maternal; 03 alunos no 1° período; 04 alunos no 2° período.	8 alunos

Fonte: própria autora (2023)

A pesquisa de campo ocorreu no período de 5 a 14 de maio do ano de 2023, tendo como objeto de estudo três instituições de ensino. Esse percurso compreendeu a explicação dos objetivos da pesquisa aos gestores, entrega da Carta de Anuência e do Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido.

No dia 05 de maio de 2023 a pesquisa foi iniciada na SEMED/PIN. A pesquisadora foi recebida pelo atual coordenador de Educação Indígena da SEMED/PIN, sendo exposto para ele o motivo da pesquisa e se poderia contribuir com o trabalho de forma participativa. O coordenador também é da etnia Sateré-Mawé, e que seria um prazer contribuir com pesquisa.

Como técnica de coleta de dados utilizou-se o questionário, visando obter as informações necessárias para compreender e problemática e atingir os objetivos propostos. Para isso, as perguntas foram direcionadas aos coordenador, gestores e professores sobre a vivência dos alunos indígenas Sateré-Mawé no município de Parintins-AM.

Conforme Gil (2008) pode-se definir questionário como a técnica de investigação formada por um conjunto de questões direcionadas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, valores, interesses, expectativas, etc.

Desta maneira, todas as etapas da pesquisa foram concluídas de forma satisfatória, visando atingir os objetivos propostos no estudo. Isso implicou na organização e aplicação

dos instrumentos de coleta de dados, somado à colaboração das respectivas instituições de ensino, vistos como essenciais para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A percepção dos gestores sobre a inclusão do aluno indígena da escola urbana

Visando conhecer de forma aprofundada sobre o tema abordado neste estudo, questionou-se aos gestores sobre a Lei 11.645/2008, indagando como a cultura indígena é trabalhada dentro da escola. Foram adquiridas as seguintes respostas:

Esporadicamente, uma vez que a lei citada é desconhecida no âmbito educacional (GESTOR A, 2023)

Sim, por meio de ações e integração entre os alunos indígenas e não indígenas com aproximação e valorização de sua cultura e sua história (GESTOR B, 2023).

Através de atividades escolares que trabalham a cultura indígena (GESTOR C, 2023).

Baseado nas respostas, é possível apreender que a referida lei é desconhecida ou se detém um conhecimento superficial por essa legislação. Apesar disso, evidenciam a existência de ações de integração entre os alunos e atividades escolares que trabalham a cultura indígena. Isso indica que a falta de profundidade sobre a importância da Lei 11.645/2008 influencia na ampliação de lacunas no campo pedagógico. A redação da referida lei estabelece que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Diante do que estabelece a lei, observa-se que o ensino da cultura e história afro-brasileira, africanas e indígenas nas escolas é colocado como obrigatoriedade. Porém, na prática, a exemplo desta realidade investigada, verifica-se não são desenvolvimento no cotidiano escolar, o que produz impactos negativos na formação do aluno no que tange a construção de consciência política e histórica da diversidade, combate ao racismo e discriminação e o fortalecimento de identidade.

Isso também recai em outra discussão no âmbito do currículo, poder e cultura. Essa dimensão compreende no tempo e espaço, cheia de movimento antagônicos e ideologias, que nos levam a refletir sobre a realidade do ensino na atualidade.

Em seguida os gestores das três escolas investigadas foram questionados sobre de que forma a escola busca construir relações com os alunos Sateré-Mawé no processo educativo. As respostas foram as seguintes:

Não havendo professor de língua materna, essa interação acontece de forma casual no que diz respeito aos assuntos de ensino e aprendizagem (GESTOR A, 2023).
A escola tem o projeto de revitalização da língua materna Sateré-Mawé com o professor indígena, que de forma positiva enaltece e auxilia o processo de ensino e aprendizagem, junto com os professores de matérias avaliativas em sala de aula (GESTOR B, 2023).
Buscando realizar nossas atividades de forma coletiva, respeitando os limites de aprendizagem de cada uma (GESTOR C, 2023).

Diante das respostas podemos observar que apenas uma escola desenvolve um projeto de valorização da língua Sateré-Mawé, com participação de um professor indígena que ajuda no processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena. Quanto as demais, verifica-se a ausência de ações integradoras voltadas para a inclusão do aluno indígena no processo educativo. Isso demonstra lacunas por parte do sistema de ensino municipal não coloca em prática o que estabelece as políticas educacionais e a própria legislação sobre garantir o acesso ao aluno indígena a aprendizagem.

Na intenção de explorar mais a temática, questionou-se aos gestores sobre quais os desafios interculturais que a escola possui em promover interação e convivência de alunos indígenas e não indígenas. As respostas fornecidas foram as seguintes:

De suporte ao conhecimento cultural de cada discente, ou seja, do ambiente em que ele se forma (GESTOR A, 2023).
Em questão de interação e convivência não apresentamos dificuldades, pois a questão do respeito em sala de aula e como a escola se preocupa é bem destacado. A gestão preza pelo indivíduo independentes de qualquer aspecto, seja religioso, social, racial, entre outros (GESTOR B, 2023).
Atividades socioculturais e datas comemorativas (GESTOR C, 2023).

Diante das respostas dos gestores, é possível observar os desafios se concentram em proporcionar um conhecimento diversificado ao aluno indígena, enfatizando sua cultura. Isso implica construir e disponibilizar um ambiente com essas condições. Por outro lado, constatou-se que a cultura indígena só é enfatizada em atividades socioculturais e datas comemorativas, indicando uma grande limitação no que se refere a valorização de sua cultura no contexto escolar. Isso também significa uma constante, que também se verifica em outras realidades escolares que se restringem apenas as datas comemorativas.

De acordo com Troquez e Silva (2020), a escola deve promover relações interculturais que valorize os povos indígenas. Para tal, torna-se imprescindível o tratamento adequado da

questão indígena nas salas de aula por meio da proposição de práticas curriculares e pedagógicas que atentem para as histórias, para as culturas e para as diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas.

Em seguida os gestores foram questionados sobre de que maneira a escola busca diminuir os impactos socioculturais durante o processo educativo dos alunos Sateré-Mawé. As respostas foram as seguintes:

Como os suportes que têm e que não são suficientes, às vezes, nenhum chegam na escola regular sem ser alfabetizado. Com isso, ocorre dificuldades, fazendo com que ele se torne um estranho no ninho (GESTORA A, 2023).

O projeto de valorização da língua materna e o projeto PPDA da escola diminui os impactos educativos e os impactos socioculturais, valorizamos em ações apresentando para os alunos não indígenas, trazendo para o ambiente escolar a sua cultura e história (GESTOR B, 2023).

Realizando nossas atividades de forma lúdica e prazerosa (GESTOR C, 2023).

Conforme os relatos dos gestores, podemos observar que apenas uma escola apresentar ações sólidas capazes de diminuir os impactos socioculturais a partir do desenvolvimento do projeto de valorização da língua Sateré-Mawé e o projeto Plano de Progressão Didático de Atendimento (PPDA). As demais escolas demonstram não ter condições que possam sanar tais dificuldades, mas mesmo assim usam os recursos que têm durante as atividades escolares. Isso indica falhas no âmbito das políticas educacionais e dos recursos que chegam a escola, tornando-as importantes em realizar atividades que tragam resultados mais satisfatórios.

Os gestores também foram indagados sobre o desenvolvimento de projetos ou ações que busquem garantir a permanência do aluno indígena na escola urbana. Foram apresentados os seguintes argumentos:

Não. A escola não desenvolve (GESTOR A, 2023).

O tratamento com amor e respeito é crucial para a permanência dos alunos. Não encontramos dificuldades (GESTOR B, 2023).

A escola realiza atividades pedagógicas que visam a permanência de todos os nossos alunos na escola. Trabalhamos projetos que visam o ensino e aprendizagem de todos os nossos alunos respeitando a especificidade de cada um (GESTOR C, 2023).

Baseados nos argumentos dos gestores, observou-se que das três escolas, apenas uma desenvolve projetos e ações voltados para a permanência do aluno indígena na escola urbana. As demais escolas não possuem projetos e não apresenta propostas para mudar este quadro. Apresentam-se estagnadas diante da realidade educacional do aluno indígena, permeadas de desafios. Todas as ações promovidas não contemplam as necessidades desse aluno, gerando outras problemáticas em seu entorno.

Objetivando ampliar as discussões, perguntou-se aos gestores sobre como a escola acompanha o trabalho pedagógico do professor durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena. Obtivemos os seguintes argumentos:

Acompanha através do desenvolvimento das atividades escolares no dia a dia e das avaliações, sendo observadas a interação dos alunos e suas principais dificuldades (GESTOR A, 2023).

É apresentado em plano de aula semanal e o reforço PPDA para quem tem dificuldades e a língua materna para a melhor compreensão (GESTOR B, 2023).

Através da proposta pedagógica (GESTOR C, 2023).

Com base nesses argumentos, podemos afirmar que todas as escolas realizam um trabalho pedagógico conforme a realidade do aluno não indígena, sem apresentar ações voltadas para as especificidades do aluno indígena. A acompanhamento do trabalho pedagógico ocorre por meio das atividades escolares, avaliações, plano de aula semana, reforço do Plano de Progressão Didático de Atendimento (PPDA) e o nível de interação dos alunos. Isso demonstra que as necessidades do aluno indígenas não são sanadas dentro do contexto da escola urbana.

Para encerrar a discussão, questionou-se aos gestores sobre qual a importância da educação do aluno indígena na escola urbana. Foram dadas as seguintes respostas:

Além de compartilhar conhecimentos, os alunos como qualquer outro, sem distinção e que merecem todos o respeito, sem distinção (GESTOR A, 2023).

Adquirir o conhecimento teórico para que possam somar com o conhecimento empírico e o senso comum, levando soluções para problemas encontrados no seu local de origem (GESTOR B, 2023).

É importante para compartilhar o conhecimento de sua cultura, seus costumes e língua materna, num processo de inclusão (GESTOR C, 2023).

Com base nas respostas dos gestores, evidenciou-se que a três escolas tem a preocupação de compartilhar os conhecimentos de forma igualitária e democrática para todos os alunos, sem fazer distinção de cor, etnia, respeitando sua identidade cultural, costumes, língua materna, promovendo assim, o processo de inclusão.

Apesar das lacunas identificadas sobre o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem a cultura do aluno indígena no contexto urbano, as escolas buscam de acordo com suas condições promover uma educação que leve o conhecimento e socialização de todos.

4.2 Percepção dos professores sobre o processo educacional dos alunos indígenas na escola urbana

Para conhecer a realidade de cada escola investigada, buscou-se aplicar o questionário para dois professores, sendo colocadas em análises os relatos e considerações a respeito da educação de alunos indígenas Sateré-Mawé da cidade de Parintins-AM.

O corpo docente da escola municipal “A” tem formação inicial em Letras, especialização em Língua Portuguesa e Literatura e Mídia na educação; a escola municipal “B” tem formação Normal Superior, Licenciatura em Educação Física e especialização em fisiologia do exercício e Educação Infantil e anos iniciais; escola municipal “C” tem formação em Licenciatura em Pedagogia, Normal Superior e especialização em Arte Educação e Educação Infantil.

Os professores foram indagados sobre os impactos socioculturais vivenciados pelos alunos da etnia Sateré-Mawé na escola urbana. Eles argumentaram da seguinte maneira:

Dificuldades financeiras, problemas na comunicação referente a língua portuguesa e língua materna (PROFESSOR A, 2023).

Estranhamento com o aluno não indígena, ocasionando falta de entrosamento com os demais membros da escolar (PROFESSOR B, 2023)

Os impactos socioculturais encontrados pelos alunos Sateré-Mawé é a Língua Portuguesa, pois muitos vêm de suas aldeias. Quando eles já vivem na cidade o impacto é menor (PROFESSOR C, 2023).

A alimentação e falta de compreensão da língua portuguesa (PROFESSOR D, 2023).

Observamos por meio da vivência diária com as crianças que os impactos socioculturais são: a linguagem oral, socialização e alimentação (PROFESSOR E, 2023).

A dificuldade de comunicação e interação no convívio social, com outras crianças (PROFESSOR F).

Diante das respostas dos professores, é possível verificar que os impactos socioculturais se referem aos problemas de comunicação devido à dificuldade de compreender e falar a língua portuguesa, o estranhamento ocasionado pelo contato com o aluno não indígena. Como consequência cria-se situações de diferença e separação em sala de aula, o que enfraquece a interação e o convívio social. Outros aspectos que se incluem nesse contexto são: dificuldade financeira, socialização e alimentação.

Além da dificuldade das famílias se manterem na cidade, a mudança de hábitos alimentares dos indígenas também integra os impactos socioculturais. A cultura alimentar indígena é muito importante, pois é passado de geração em geração, e está relacionado com as crenças e costumes de seu povo. Ao vir para cidade, há significativas alterações. Na escola

não existe um cardápio específico (peixes, raízes, frutas e legumes da região Amazônica) para o aluno indígena, seguindo a alimentação do homem não indígena.

Na intenção de estabelecer compreensões mais aprofundadas sobre a temática, perguntou-se aos professores sobre de que forma a língua materna dos alunos Sateré-Mawé são valorizados na sala de aula. As respostas foram as seguintes:

Elas são valorizadas nas apresentações socioculturais na escola (PROFESSOR A, 2023).

Através de atividades que abordam a cultura indígena. (PROFESSOR B, 2023).

Isso ocorre nos momentos de diálogo entre os alunos indígenas, falando a língua Sateré-Mawé (PROFESSOR C, 2023).

De forma positiva. A escola dispõe de professor em sua língua materna (PROFESSOR D, 2023).

A língua materna dos alunos é valorizada por meio de atividades socioculturais, na salsa de referência de forma que os saberes da criança sejam respeitados (PROFESSOR E, 2023).

A dificuldade de entendimento da linguagem oral e seus modos de convívio. Os alunos são valorizados pelos colegas e professores e não conhece a língua materna do aluno Sateré-Mawé, mas fazem de tudo para se adaptar com as diferenças de raça ou etnia (PROFESSOR F, 2023)

Baseado nas respostas dos docentes, pode-se evidenciar que a língua materna dos alunos Sateré-Mawé é valorizada nas apresentações socioculturais nas escolas, atividades cotidianas que abordam a cultura indígena, nos momentos de interação social. Soma-se a isso, a participação de um professor da sua língua materna e os esforços dos professores em se adaptarem às especificidades do aluno Sateré-Mawé.

Esses resultados demonstram que os professores buscam valorizar a língua materna dos alunos indígenas conforme sua formação, sua disposição em incluí-los no processo de ensino e aprendizagem, assim como promover atividades que possam sanar suas dificuldades em sala de aula.

Assim, considera-se essencial o papel do professor no processo educacional como sujeito capaz de fazer a inclusão de fato acontecer no âmbito da sala de aula. Sabe-se que o preconceito aos indígenas já vem enraizado na cultura brasileira. Com isso, os alunos já vêm para a escola na maioria da veze com um viés etnocêntrico consolidado pela própria sociedade. Para mudar este comportamento, o professor por meio do respeito, paciência, amor e compreensão pode não minimizar essa situação como também ressignificar esse olhar, dando espaço necessário para a convivência social (PIRES; ADAMS, 2020).

Dando sequência ao roteiro do questionário aplicado, os professores foram indagados sobre a importância da educação intercultural no processo de inclusão do aluno indígena. Obtivemos os seguintes argumentos:

É muito importante, pois através da inclusão conhecimentos outras culturas e aprendemos a valorizar. Só assim eles conseguem demonstrar sua realidade (PROFESSOR A, 2023).

Na escola os alunos são recebidos não como forma de obrigatoriedade, mas como pessoas que precisam interagir com os outros. Isso incentiva a educação intercultural. Porém, não trabalho diretamente a cultura indígena (PROFESSOR B, 2023).

A importância da educação intercultural no processo de aprendizagem ou a inclusão é aprender a Língua Portuguesa e também sua língua materna (PROFESSOR C, 2023).

É importante pelo fato de os mesmos terem a oportunidade de socialização entre os colegas e corpo docente da escola a qual está inserida (PROFESSOR D, 2023).

A importância da educação intercultural é de suma importância, pois busca promover valores de igualdade, aceitação e respeito a outro independentemente de religião, etnia, etc. (PROFESSOR E, 2023).

Será de grande valia e importância para o processo de inclusão aos indígenas no convívio escolar, para os outros educandos conhecerem seus modos e costumes que estão incluídos e que podem contribuir para o processo de ensino (PROFESSOR F, 2023).

Com base nas respostas fornecidas pelos docentes, constatou-se que há um reconhecimento da educação intercultural como primordial para o processo de socialização, interação dos alunos indígenas e alunos-professores não indígenas nas escolas urbanas. No entanto, falta ações concretas, políticas, programas que possam trazer resultados positivos.

Diante desse resultado, podemos observar que apesar todas essas ações elencadas pelos docentes, a educação intercultural precisa ser trabalhada de forma mais ampla, sendo inserida no planejamento, nas atividades escolares e desenvolvidas por metodologias que garantam o processo de inclusão.

Os docentes também foram questionados sobre como a escola potencializa o ensino e aprendizagem num contexto educativo mesclado por alunos indígenas e não-indígenas. Foram obtidas as seguintes respostas:

Conhecendo cada indivíduo, seu nível de conhecimento, promovendo a interação de alunos indígenas e não indígenas (PROFESSOR A, 2023).

Nós professores buscamos integrá-los nas aulas, mesmo sabendo que esses estudantes precisam de professores capacitados e que entendam suas dificuldades (PROFESSOR B, 2023).

Através da interação, comunicação promovidas por atividades dentro da sala de aula (PROFESSOR C, 2023).

A gestão da escola prioriza o ensino aprendizagem de forma interdisciplinar, reconhecendo a importância de formar um contexto escolar por alunos indígenas e não-indígenas (PROFESSOR D, 2023).

A escola potencializa o ensino e a aprendizagem, valorizando a criança como protagonista do processo educativo, visando estímulos interpessoal, linguístico, musical, espacial e outros (PROFESSOR E, 2023).

De forma igualitária para todos (PROFESSOR F, 2023).

De acordo com a respostas dos professores das três escolas investigadas, constatou-se que a escola potencializa o ensino e aprendizagem por meio da interação dos alunos indígenas e não indígenas, da interdisciplinaridade, dos estímulos de caráter interpessoal e linguístico, assim como desenvolvendo uma educação igualitária.

Essas ações promovidas pela escola através da atuação do professor demonstram que o ensino e a aprendizagem são potencializados de acordo com as suas reais condições, tanto pedagógicas quanto estruturais.

Para compreender de forma mais aprofundada sobre o processo de ensino e aprendizagem, questionou-se aos docentes se os alunos apresentam dificuldades. A seguir apresentam-se suas considerações:

Sim. Apresentam dificuldade com a língua portuguesa e na comunicação com o professor.

Sim, apresentam dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem de outros alunos, dificuldade de assimilar conteúdo das aulas, por não se apresentar na sua língua materna (PROFESSOR A, 2023).

Sim, principalmente em aprender a Língua Portuguesa (PROFESSOR C, 2023).

Sim. Porém a equipe escolar juntamente com o programa PPDA e o professor que domina a língua materna que também é uma indígena que auxilia a apoia todos os alunos com essas dificuldades em sua vivência escolar (PROFESSOR D, 2023).

Na escola em questão, as crianças indígenas com qual trabalhamos apresenta dificuldades distintas apesar da mesma faixa etária. Tendo em vista que uma das crianças apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornando o processo de ensino e aprendizagem mais desafiador (PROFESSOR E, 2023).

Sobre as dificuldades dos alunos, os professores de todas as escolas responderam que sim. Há bastante dificuldade em aprender a Língua Portuguesa, o que influencia na comunicação e interação com o professor e os alunos não indígenas. Consequentemente também ocorre diferença no ritmo de aprendizagem e dificuldade de assimilar conteúdo. Outras dificuldades consistem em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornando o processo de ensino e aprendizagem mais complexo e desafiador.

Apenas uma escola, a qual possui projeto de valorização da língua materna, juntamente com o programa PPDA e o professor bilíngue prestam auxílio pedagógico para os alunos indígenas que apresentam algum tipo de dificuldade na vivência escolar.

Quando questionados sobre se existem materiais pedagógicos específicos ou metodologias para o ensino dos alunos Sateré-Mawé ou sobre quais materiais poderiam ser confeccionados, os professores deram as seguintes respostas:

Não. Não existe na escola (PROFESSOR A, 2023).

Não. Não existe materiais específicos, o que prejudica a aprendizagem dos alunos indígenas (PROFESSOR B, 2023).

Não. A gente não tem materiais pedagógicos específicos. Mas temos a gramática Sateré-Mawé. Mas seria bom confeccionar os materiais em Sateré-Mawé (PROFESSOR C, 2023).

Sim. A escola já participou de alguma formação com parceria de instituições diretamente com o professor que é bilíngue e tem alguns folders com tradução em Sateré-Mawé (PROFESSOR D, 2023).

Os recursos pedagógicos utilizados não são específicos para língua Sateré-Mawé. Porém, buscamos sempre em materiais que oportunizem ampliar o conhecimento dos nossos alunos como alfabeto sanfonado, reta numérica com saberes da floresta e da realidade dos alunos (PROFESSOR E, 2023).

As metodologias de ensino são da mesma forma que dos outros alunos não indígenas. Matérias confeccionados coletivos (PROFESSOR F, 2023).

Diante das respostas, pode-se verificar que duas escolas não possuem materiais pedagógicos específicos para o ensino dos alunos Sateré-Mawé. Disponibilizam apenas a gramática da língua materna ou materiais que possam ampliar seus conhecimentos como alfabeto sanfonado e reta numérica com saberes da floresta. Apenas uma escola possui esses materiais, a qual desenvolve o projeto de valorização da língua Sateré-Mawé, assim como já fez parcerias com outras instituições, juntamente com o professor bilíngue visando melhorar o processo educativo do aluno indígena.

Esses resultados demonstram que a falta de materiais específicos para a educação indígena é uma grande falha do sistema educacional, que recai sobre a escola. Isso nos leva a apreender que a Lei 11.645/2008 não faz parte das três realidades escolares investigadas, tornando-a desconhecida. O que existe é uma homogeneização do ensino, das metodologias e da prática docente, o que por sua vez interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno indígena.

Segundo Baniwa (2013), reduzir a possibilidade do aluno indígena de ter acesso aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano.

Perguntou-se também aos docentes sobre como ocorre evasão dos alunos indígenas e quais as causas. A seguir apresentam-se as respostas:

Sim. Problemas de comunicação, sentimento de vergonha diante de aluno e professores não indígenas (PROFESSOR A, 2023).

Falta de interação nas aulas e dificuldade com a Língua Portuguesa (PROFESSOR B, 2023).

Não. Apesar de eles terem dificuldades na Língua Portuguesa (PROFESSOR C, 2023).

De acordo com informações administrativas não. O que acontece muitas vezes é a transferência, devido muitas famílias moram em casas alugadas. Por não terem

condições de pagar, acabam voltando para suas comunidades (PROFESSOR D, 2023).
Não (PROFESSOR E, 2023).
Algumas vezes sim. Viagens de volta ao seu convívio (PROFESSOR F, 2023).

A respeito da evasão escolar, duas escolas informam que não existem casos e a terceira escola sim. Apesar das dificuldades de comunicação e aprendizagem da Língua Portuguesa, tais aspectos não são determinantes para causar evasão escolar. Quando isso ocorre, é devido as condições financeiras e com isso as famílias dos alunos acabam decidindo por voltar para aldeia.

Diante disso, Pires e Adams (2020) afirmam que a presença de um intérprete indígena em sala de aula contribui substancialmente no desenvolvimento dos alunos indígenas, facilitando não só a aprendizagem dos conteúdos ensinados na escola urbana, mas também na utilização da Língua Portuguesa. Destacam também que a inserção do aluno na escola urbana faz com que ele perca aos poucos sua identidade cultural. Por isso, é importante realizar ações educativas que possam valorizar e preservar sua cultura. Além da escola, é fundamental a atuação de outras instituições.

4.3 Percepção do coordenador da secretaria de educação escolar indígena sobre a inserção do aluno nas escolas urbanas de Parintins-AM

Objetivando expandir os horizontes das discussões e reflexões em torno da temática, foram direcionadas questões ao coordenador da Secretaria de Educação Municipal (SEMED) da cidade de Parintins. Primeiramente perguntou-se ao coordenador como é a estrutura da Secretaria de Educação Escolar Indígena. Foi dada as seguintes respostas:

A coordenação Indígena é composta por uma equipe composta por três pessoas: Coordenador, Professor Bilíngue e uma Técnica. Hoje a função é fazer uma política educacional de acompanhamento pedagógico nas escolas da zona rural (área indígena) e a zona urbana (COORDENADOR DA SEMED, 2023).

Diante das respostas, verifica-se que coordenação indígena é composta por três profissionais, recebendo destaque o professor bilíngue. Atualmente, a função da coordenação é efetivar uma política educacional de acompanhamento pedagógico nas escolas pertencentes à zona rural (área indígena) e a zona urbana.

Questionou-se ao coordenador sobre qual o objetivo da coordenação. Foi da seguinte respostas:

O trabalho de acompanhamento consiste na orientação de cunho pedagógico, para obter resultados satisfatórios e significativos no aprendizado dos alunos e desenvolvimento das comunidades, haja vista que algumas demandas são direcionadas à Coordenação Escolar Indígena, que busca meio para auxiliar junto aos setores competentes diante das solicitações (COORDENADOR DA SEMED, 2023).

Com base na resposta fornecida, constatou-se que a coordenação de educação indígena possui vários objetivos, estando orientada pela Lei do Sistema Municipal de Educação. São ações que buscam acompanhar a escola, abrangendo o planejamento do corpo docente, a atuação do professor no aspecto pedagógico e o desempenho do aluno indígena diante das atividades desenvolvidas.

Quando questionado se a SEMED/PIN fornece apoio aos alunos indígenas que estudam na escola urbana, o coordenador afirmou o seguinte: “Somente o pedagógico” (COORDENADOR DA SEMED, 2023). Diante de sua resposta, é possível apreender que a SEMED concentra suas ações em fornecer apoio pedagógico aos alunos indígenas da área rural.

Quando questionado sobre quais os desafios no processo educacional e na permanência dos alunos indígenas na escola urbana, o coordenador da SEMED forneceu as seguintes respostas:

Nós estamos acompanhando vários alunos desde 2018, justamente para saber suas vivências, principalmente as dificuldades que eles têm dentro do município. Quando se vive na cidade, enfrentamos várias barreiras, deste a moradia, impacto financeiro, costumes. E para os parentes algo novo. Quando você vem para cidade, muda-se a rotina e na escola muda mais ainda. Na escola o português é mais falado e muito parentes tem a dificuldade na língua. Muitas vezes eles trocam o artigo masculino e feminino, então ficam mais acanhado. Esse processo pra gente é muito desafiador. Outros conseguem mais lentamente. A gente acompanha esses alunos. Não todos, até ano passado tínhamos uma faixa de 100 alunos desde a educação infantil até o 9º ano. Então cada aluno tinha um problema peculiar. Esse são nossos desafios. Para gente ter esses alunos não serem desistentes, precisam de acompanhando, precisam da ajuda dos pais. Nosso papel é mais acompanhamento pedagógico. (COORDENADOR DA SEMED, 2023).

Conforme a declaração do coordenador, os desafios são muitos compreendendo em vários aspectos como: econômico, social e cultural. São situações desafiadoras que norteiam o cotidiano do aluno indígena. Consiste em superar o impacto financeiro, que consequentemente atinge sua residência na cidade. As dificuldades de aprender o português, afetando sua comunicação com os demais na escola. Cada aluno tem um problema específico a ser superado e o apoio pedagógico visa solucioná-lo, acompanhando pedagogicamente suas

atividades escolares para não desistirem de estudar. Ressalta também a necessidade da participação dos pais nesse processo educativo, que poucas vezes acontece.

Quando questionado sobre o que a SEMED pode contribuir para garantir o acesso e a permanência dos alunos indígenas nas escolas urbanas, verifica-se a seguinte resposta:

O papel da secretaria é justamente fazer o acampamento pedagógico. Quando o aluno vem acompanhado de seus familiares. Então nosso papel como secretaria é mais orientação pedagógica do professores e alunos. A gente sabe que alunos tem dificuldade de falar a língua portuguesa, tem aqueles que falam mais a língua materna. Então nosso papel é sentido de auxiliar esse intercâmbio cultural (COORDENADOR DA SEMED, 2023).

A partir das considerações do coordenador, verificou-se que para garantir a permanência do aluno indígena na escola urbana, a secretaria concentra suas ações educacionais somente no apoio pedagógico, no sentido de orientá-lo quanto as suas principais dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem, assim como promover o intercâmbio cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena apresenta diversos desafios para sua efetivação. Envolve a atuação da escola e do corpo docente no desenvolvimento de práticas educativas com abrangência para a interculturalidade, atrelada aos recursos disponíveis, metodologias de ensino e projetos que possam sanar lacunas a partir de uma realidade composta por discriminação, preconceito e exclusão cada vez mais acentuadas em nossa sociedade.

As vivências dos alunos da etnia Sateré-Mawé nas escolas urbanas da rede municipal de Parintins-AM, tornou-se evidente é configurada por práticas de interação e socialização, onde a escola promove ações educacionais que buscam aproximá-los do contexto urbano. Mas também é mesclada por deficiências que influenciam no seu processo de inclusão escolar como a dificuldade de aprender a Língua Portuguesa, gerando atraso na sua aprendizagem, pois afeta a comunicação com o professor e colegas de classe.

Os impactos socioculturais vivenciados pelos alunos da etnia Sateré-Mawé na escola urbana compreendem no desafio de aprender a Língua Portuguesa, deixando em segundo plano a língua materna, implicando diretamente na sua identidade cultural, que envolve costumes, crenças e alimentação tradicional. Associa-se também o aspecto financeiro, onde muitas famílias saem das aldeias para morarem na cidade de aluguel.

Quanto as ações e projetos desenvolvidos pela gestão para inserção desses alunos na escola urbana, ficou constatado que se trabalha com os recursos estruturais e pedagógicos existentes, onde muitas vezes não são suficientes. Destaca-se a presença de um professor bilíngue, o que contribui significativamente para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno indígena. Apenas uma escola desenvolve projetos para a educação indígena que consiste em ações educativas voltadas a valorização da língua materna.

Diante disso, podemos refletir sobre os desafios interculturais da escola urbana na inclusão do aluno indígena no processo educacional. É um cenário que apresenta avanços e regressos. Avanços no sentido de realizar um apoio pedagógico no campo da educação indígena, em consonância com as políticas nacionais e municipais, estando vinculado a atuação da escola, em especial o professor de realizar atividades escolares que promovam a interação e socialização do aluno indígena. E a realização de ações conjuntas que possam mitigar a evasão escolar. E os retrocessos quando verificamos que a legislação educacional não é efetivada, a exemplo da Lei 11.645/2008, que não é conhecida pela escola, assim como seus princípios e orientações que não são postos em prática no cotidiano escolar.

Assim, desvelar a realidade de uma localidade específica contribuiu significativamente na formação da área pedagógica no sentido de analisar o ambiente educacional, as modalidades de ensino e processo de ensino aprendizagem, inclusão escolar, principalmente quando se refere às questões étnicas, exigindo debates e reflexões que possam produzir soluções às problemáticas que permeiam a educação indígena.

Portanto, para avançarmos no processo de inclusão do aluno indígena na escola urbana é preciso antes de tudo, efetivar as políticas educacionais por meio de ações que contemplem gestores, corpo docente e pais. Faz-se necessário promover mais discussões sobre a formação docente a respeito da interculturalidade, do melhor entendimento a respeito das diferenças socioculturais, acionando práticas educativas que possam estabelecer um processo de ensino e aprendizagem que respeitem e valorizem a identidade e diversidade cultural presente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Agnelo Alves Dias de. Se isso um dia isso foi do povo Sateré-Mawé, nós também temos direito de ter uma casa pra morar”: Notas sobre a presença Sateré-Mawé na cidade de Parintins-AM. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, Ponto Urbe, 26, 2020. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/7996>> Acesso em: 4 mai. 2023.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd, set/out., 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010.

BRASIL. **Constituição Federal.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 05 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 05 mai. 2023.

_____. **Lei nº 11.654, de 10 março de 2008.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em: 05 mai 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERNANDES, Tayana Nazario; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Língua Sateré-Mawé: situação sociolinguística no contexto urbano de Parintins.** Língua Sateré-Mawé: situação sociolinguística no contexto urbano de Parintins. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, PR, set., 2017.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural.** (Dissertação) Manaus, 2006.

Gil, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder.** Currículo sem Fronteira, v.6., n.2, pp.98-113, jul./dez, 2006.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda; SILVA, Giovani José da. Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001)*. **Revista Brasileira de História da Educação,** nº 19, p. 205-226, jan./abr. 2009.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. Blumenau: FURB, Dissertação. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos**. XIV Encontro Estadual de História - ANPUH, 2018.

NOVO, Leonardo Castro. **Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI)**. (Dissertação). Belém, 2020.

PIRES, Vanessa de Oliveira; ADAMS, Marli Terezinha Wagner. **Indígenas em ambiente escolar urbano: Análise da representatividade no material didático e práticas pedagógicas**. CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação, out.2020.

RODRIGUES, Lucicleide; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. **A educação indígena no período colonial (1500-1822)**. COPRECIS. Congresso Nacional de Práticas Educativas. 2017.

SANTOS, Vanubia Sampaio dos; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.52-75, jan./jun.2013.

SILVA, Mara Rykelma da Costa *et al.* **Obstáculos à educação escolar indígena: contextualização histórica e a aproximações na Amazônica Sul-Occidental**. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento. Boa Vista/RR, 2020.

SILVA, Maria de Lourdes Ferreira; BARROSO, Milena Fernandes. **Índios urbanos: a vida dos Sateré-Mawé numa Casa de Trânsito Indígena**. Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2020/08/31/indios-cidade-satere-mawe-parintins/> Acesso em: 4 mai. 2023.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé**. Tellus, ano 7, n. 13, p. 73-101, out. 2007.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **P o i é s i s – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**. Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 58 - 75, Jan/Jun 2017.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas de educação no contexto indígena: discursos e práticas. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiães de culturas: educação perspectiva intercultural. In. **Educação intercultural**. Mediações necessárias/Reinaldo Matias Fleuri (org.). DP & A, 2003.

TEIXEIRA, Pery. **Sateré-Mawé**. Retrato de um povo indígena. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2005.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SANTANA, Jacqueline Borlinques Paulo. Temática indígena em escolas urbanas de Ensino Fundamental. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 9, n. 18, 2022.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Marcela Guarizo da. **Crianças indígenas em escolas urbanas:** da educação inclusiva à educação inter/multicultural. Tellus, Campo Grande, MS, ano 20, n. 43, p. 11-32, set./dez. 2020.

VIEIRA, Marlinéia da Silva. **O conhecimento tradicional Sateré-Mawé e a relação com o Ensino de Ciências na Escola Municipal Indígena Laudelino Batista, Parintins/AM.** (Dissertação). Manaus, 2021.