

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

ELENICE MARIA FARIAS MOURÃO DE MENEZES

**O IMPACTO SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM COGNITIVA DAS CRIANÇAS
SATERE-MAWÉ EM UMA ESCOLA URBANA REGULAR DE PARINTINS**

**KAT HIROKARIA SATERE MAWE EKO PIK IATUWEMU'E SAT KUAP HAP
ETE WEMU'E HAP YAT TAWA WATO PARINTINS PIAT**

Parintins

2018

ELENICE MARIA FARIAS MOURÃO DE MENEZES

**O IMPACTO SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM COGNITIVA DAS CRIANÇAS
SATERE-MAWÉ EM UMA ESCOLA URBANA REGULAR DE PARINTINS**

**KAT HIROKARIA SATERE MAWE EKO PIK IATUWEMU'E SAT KUAP HAP
ETE WEMU'E HAP YAT TAWA WATO PARINTINS PIAT.**

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

Orientador Professor Msc. **Renner Douglas Gonçalves Dutra.**

Co-orientadora Dra: **Simone Souza e Silva**

Parintins

2018

ELENICE MARIA FARIAS MOURÃO DE MENEZES

**O IMPACTO SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM COGNITIVA DAS CRIANÇAS
SATERE-MAWÉ EM UMA ESCOLA URBANA REGULAR DE PARINTINS**

**KAT HIROKARIA SATERE MAWE EKO PIK IATUWEMU'E SAT KUAP HAP
ETE WEMU'E HAP YAT TAWA WATO PARINTINS PIAT.**

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

Aprovado em: 10/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Professor MSc. Renner Douglas Gonçalves Dutra.

Universidade do Estado do Amazonas

Professora Dra. Georgina Terezinha Brito Vasconcelos

Universidade do Estado do Amazonas

Professor MSc. Franklin Roosevelt Martins de Castro

Universidade do Estado do Amazonas

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que sempre foi o autor da minha vida e do meu destino. A minha querida mãe-avó que me criou **Walcira Dyrce Cansação da Silva** (in memoriam), que infelizmente não pode estar presente neste momento tão importante da minha vida. Também dedico **aos curumins e cunhantãs Sateré-Mawé**, que contribuíram de maneira significativa para a realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A vida nos proporciona aprendizado constante, para isso agradeço imensamente ao Senhor meu Deus Pai todo Poderoso. Sou grata as crianças indígenas e ao corpo docente da escola que contribuíram para a minha pesquisa, a minha família que foi a minha estrutura primordial para, que eu alcançasse não só o meu objetivo de conclusão, mas uma expectativa de um futuro melhor. Aos meus filhos queridos e amados Erivan Junnyor Mourão de Menezes, Eric Ivan Mourão de Menezes, Emerson Mourão de Menezes, Adson Cristhian Mourão Dias e Naymê Rachel Mourão Silva, amo vocês, o caminho árduo, mas conseguimos! Vencemos essa etapa. Ao meu companheiro, amor e esposo Rafael dos Santos Silva, que sempre esteve ao meu lado me apoiando. Ao meu sogro Raimundo Pereira da Silva e a minha sogra Denise dos Santos Silva que nos estenderam a mão sempre que precisamos. E a minha querida amiga Gisele Lopes Reis, que me deu a grande notícia de a provação no vestibular.

A trajetória dessa jornada foi uma escolha persistente, mas tenho a certeza de que sozinha nunca conseguiria. E para me mediar, orientar decidi pelo professor mais maduro, experiente e sábio, meu querido e respeitado professor Renner Dutra, o qual com toda a sua sabedoria me fez refletir, ter um novo olhar pesquisador, trazendo a essência, a alma para fortalecer a construção, não só desta pesquisa, mas de mim enquanto pedagoga. Sou grata a professora Doutora Simone Souza Silva, minha Co-orientadora que além de motivadora, altruísta, meu anjo da guarda que sempre levantou a minha autoestima e isso me deu forças.

Estudar na Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Parintins, foi criar laços e abrir possibilidade de se ter uma nova família, tornando-a minha segunda casa, deixando rastros de conhecimentos. Alguns deixaram muito mais: a professora Mestre Gyane Karol Santana Leal, a professora Doutora Georgina Vasconcelos, Professora Mestre Francisca Keila Amoedo, que me apresentou a inclusão e a todos os meus professores: do Colegiado de Pedagogia, de Letras, Matemática, Biologia, História e Geografia, obrigada por compartilhar seus conhecimentos, contribuindo para minha formação.

Aos amigos e colegas da nossa turma de 2014 do Curso de Licenciatura de Pedagogia, da sala 02, vespertino que estiveram ao meu lado caminhando e acompanhando minhas dificuldades e superações, como a Amanda Guimarães, Rayne Tavares, Suziane Ferreira, Liliane Nascimento, Noemea Lima, Neiva Abecassis, Maria Miraci Moreno, Maria Dionéia, Sonia Rocha, Valeria Nascimento, Roberlan Melo, Marinilson Sena, Raimunda Odeilza Muniz, Cleonilda Pontes, Rizalva Matos, Marcia Paiva, Claudine Maia e Joycimara Fonseca.

Essa turma de colegas e amigos que juntos tivemos momentos de dedicação, tristezas, alegrias, cansaço exaustivo e fortes emoções em diversas circunstâncias, foram todos importantes, pois somaram, dividiram e compartilharam comigo seus conhecimentos e suas atenções. Turma querida que me acolheu num sonho que nunca imaginei que estaria ou que fosse fazer parte.

Sentirei saudades, principalmente dos tempos que não voltarão nunca mais. Os desafios foram muitos, mas nosso Deus maravilhoso, segurou em minhas mãos para me guiar, sem Ele com certeza não teria forças para continuar. A vida não é um mar de rosas e nada é fácil, por isso lute, não desista, pense positivo que o que parece impossível se torna possível, até porque se não há luta, não há vitória. A todos que me acompanharam nessa jornada, desejo as bênçãos do Senhor.

*O conceito de Cultura que eu defendo [...]. Acreditando, e como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a Cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura de significado. **É justamente a explicação que eu procuro [...]***

(GEERTZ, 2008)

RESUMO

A pesquisa presente visou analisar o Impacto sociocultural da sociedade envolvente na aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé em uma escola regular urbana em Parintins, para uma melhor compreensão de que maneira vem interferir em seus aprendizados cognitivos. Como aporte teórico, este Trabalho de Conclusão de curso fundamentou-se em autores como: Mubarak Sobrinho (2010/2011) que apresenta “a partir das falas das crianças Sateré-Mawé, os saberes vividos por elas na comunidade indígena e os saberes instituídos pela escola regular”; Vieira (2016), Cunha (1992) e Pimentel (2012) que refletem sobre o papel dos povos indígenas no passado, no presente e no futuro do Brasil demonstrando as idealizações e preconceitos; Geertz (1989), Moreira (2011) e Repetto (2007) que dialogam as questões complexas relacionadas à cultura e estruturas de aspectos sociais que são fundamentais para toda e qualquer sociedade; Malinowski (1978) que proporciona um conhecimento profundo sobre as técnicas que devem ser aplicadas na etnografia. Apresentar também os fatos históricos que relatam sobre as questões indígenas no Brasil, para melhor compreensão de como se deu o impacto sociocultural historicamente e que isso vem desde os tempos da colonização. No que se refere aos aspectos metodológicos, o trabalho parte de pesquisa de natureza qualitativa, no qual o método de abordagem utilizado foi o dialético, tipo etnográfico e para aprofundar nessa temática foram utilizados os seguintes métodos de procedimentos: histórico, o qual ajudou a compreender o passado dos indígenas com a intenção de compreender a realidade em que eles são vistos atualmente; a pesquisa-ação realizada através de uma apresentação e vídeo, roda de conversa e uma oficina de desenho, trabalhando a interculturalidade através do diálogo entre as crianças indígenas Sateré-Mawé e as crianças não indígenas da escolar. A pesquisa revelou que existe sim os impactos socioculturais, eles são: dificuldades financeiras, a localidade da moradia, o desafio para a comunicação na língua portuguesa e materna, a vulneráveis das crianças devido os locais onde moram, a falta de trabalho de alguns pais, a distância e algumas crianças do seio familiar, a falta de transporte para a locomoção e a discriminação. Esses impactos refletem nos aprendizados das crianças Sateré no âmbito escolar. As dificuldades que se destacaram, estão na falta de relação professor e aluno, na discriminação e o preconceito dos colegas, a dificuldade de compreensão da língua portuguesa das crianças Sateré-Mawé. Propõe-se para amenizar o impacto sociocultural da sociedade envolvente, que se trabalhe a interculturalidade no espaço escolar, envolvendo os sujeitos e fatos históricos proporcionando respeito recíproco e um entretenimento cultural, visto que ainda há dificuldades em lidar com as diferenças étnicas e sociais no espaço escolar. Faz-se necessário conhecer a história e desconstruir o olhar etnocêntrico em relação aos povos indígenas que existe entre nós. Espera-se que os resultados desta pesquisa sinalizem um horizonte de possibilidades de investigações futuras, despertando o interesse em propor temáticas relevantes com intuito de continuar contribuindo com aprendizado das crianças indígenas Sateré-Mawé.

Palavras chave: Impacto Sociocultural. Escola. Educação. Crianças Indígenas.

ABSTRACT

The present research comes to portray on the sociocultural Impact in the cognitive learning of Sateré-Mawé children in a regular urban school in Parintins, for a better understanding of how it interferes in their cognitive learning. Mubarak Sobrinho (2010/2011), who presents "from the words of Sateré-Mawé children, the knowledge they have lived in the indigenous community and the knowledge instituted by the regular school" ; Geertz (1989), Moreira (2011), and Repetto (2011), have shown that the role of indigenous peoples in the past, present and future of Brazil demonstrates the idealizations and prejudices of Vieira (2016), Cunha (1992) and Pimentel (2007) that discuss complex issues related to culture and structures of social aspects that are fundamental to any society; Malinowski (1978), which gives us an in-depth knowledge of the techniques that must be applied in ethnography. We will also present the historical facts that report on indigenous issues in Brazil, to better understand how the sociocultural impact has historically occurred and since the time of colonization. Regarding the methodological aspects, the work is part of research of a qualitative nature, in which the method of approach used was the dialectic, ethnographic type and in order to delve into this theme, the following methods of procedures were used: historical, in which we will investigate the past of indigenous people with the intention of understanding the reality in which they are currently; the action research carried out through a presentation and video, conversation wheel and a drawing workshop, working the interculturality through the dialogue between Sateré-Mawé indigenous children and non-indigenous children of the school. The objective of this research was to analyze the socio-cultural impact on cognitive learning of the Sateré-Mawé children in the school investigated. The research revealed that there are yes the socio-cultural impacts, they are: financial difficulties, the locality of the dwelling, the challenge for the communication in Portuguese and maternal language, the vulnerable of the children due to the places where they live, the lack of work of some parents, the distance and some children from the family, the lack of transportation for locomotion and discrimination. These reflect in the Sateré children's learning in the school environment. The difficulties that have stood out are the lack of teacher and student relationship, in the discrimination and the prejudice of the colleagues, the difficulty of understanding the Portuguese language of Sateré-Mawé children. We propose to ameliorate the sociocultural impact, to work the interculturality in the school space, involving the subjects and historical facts providing reciprocal respect and cultural entertainment, due to this research to point out that there are still difficulties in dealing with the ethnic and social differences in the school space. It is necessary to know the history and deconstruct the exaggerated ethnocentric gaze in relation to the indigenous peoples that exist among us. As we deepen in this research, a horizon of possibilities for future research emerged, arousing the interest in proposing relevant themes in order to continue contributing with learning of Sateré-Mawé indigenous children.

Keywords: Sociocultural Impact. School. Education. Indigenous Children

MIENOIHIT

Mesuwat kat'i-kat'i ehap tut kat hirokaria satere mawe eko pik iatuwemu'e sat kuap hap ete wemu'e hap yat tawa wato Parintins piat, po'og ikuap hamo aikotan me tut myhyp iatuwemu'e sat kuap hap ete. Aikotan mowyro hap awy aru topyhu'at mesuwat motpap wemu'e momput'ok hap, ho'okuk: Mubarak Sobrinho (2010/2011) imoherep "hirokaria satere mawe ehay ko'i kaipyi, ikuap ko'i hap tawa piat ta'atuweine'en turan hap hawyi ikuap ko'i hap wemu'e heko rakat piat puopyi hap"; Vieira (2016), Cunha (1992) e Pimentel (2012) ahereto aiwanentup tapy'yiaria ywania iatukosap nimuat kape, kora wuat hawyi Brasil e'yan kape mimoherep wanentup ikuap kahato tikine wuat'i, Geetz (1989), Moreira (2011) e Repetto(2007) ipusu niatpo seko etiat hap hawyi aikotan me mit'in tukupte'en hap waku kahato rakat wuat'i torania ywania pe. Malinowski (1978) herup ahepe ikuap hap aikotan me waku mipag ywania etiat wemu'e hap. Mimoherep aru wy nimuat ko'i iwan ko'i tapy'yiaria etiat Brasil piat, po'og ikuap hamo aikotan me tuwemoherep seko pik nimo pyi hap, mi'i hap tut mit'in wentup ywania ð'e irania e'yi kape hap e'at pyi te. Mienoi kat ete sio aikotan me ko'i etiat hap motpap kat'i-kat'i pepak aikotan toine'en hap, aikowat aikotan me ipuenti hap miekowat, kat ywania etiat wemu'e hat hawyi ikuap po'og hamo mesuwat etiat miekowat meimewat aikotan me inug ko'i hap: nimuat, mi'i pe mikat hamo tapy'yiaria kosap hap, ikuap teran haype aikotan kora turan iatuweha'at turan; kat'i-kat'i nug minug imoherep hawyi ha'agkap sat puopyi, sehay auri piat hawyi wentup ha'agkap minug seko ko'i etiat sehay puopyi hirokaria tapy'yiaria satere mawe wywo hawyi hirokaria yt tapy'yiaria'i wemu'e hap totiat ria. Mesuwat wanentup kat'i-kat'i hap toig ikat'i kat seko ko'i hirokaria satere mawe pik iatuwemju'e hap tote mikat'i-kat'i wemu'e hap tote. Kat'i-kat'i timoherep ti toig seko ko'i pik hap, mi'iria: yhop kat'i hap, weine'en hap, niatpo sehay karaiwa pusu puo hap hawyi iatuegku niatpo, pya iatuweine'en hap, yt kat'i motpap irania ywot ko'i pe, pya hawyi ho'okup irania hirokaria mierohik ko'l rakat, kat'i wopot'ereho hap, seropat weupi hap. Meimewat imoherep hirokaria satere mawe wemu'e hap ete wemu'e hap tote. Niatpo ko'i hap temoherep, yt kat'i wehik puruwei hawyi wemu'e hat wywo, seropat weupi hap hawyi mitan rakat ehap wemu'e tuwyrria puopyi, niatpo karaiwa pusu kuap hap hirokaria satere mawe pe. Wanentup toig kat seko pik hap mohit hamo, waku motpap minug wuat, seko ko'i etiat wemu'e hap tote, mijynmoig mit'in hawyi nimuat gosap hap, wo'omontypot moherep hamo hawyi wemahara seko etiat, mesuwat ka'i-kat'i ehap timoherep ti toigne niatpo ko'i hap wepokuap, weupiat, ywania hawyi mit'in wywo jeig hap wemu'e hap tote. Waku minug mikuap nimuat hawyi miaporok weha'at weuka'i tapy'yiaria ywania kape hap toig aitokpiat rakat. Mesuwat motpap kat'i-kat'i temoherep, mu'ap kat'i-kat'i ehap yjan kapiat nuat, wopotmokpipok'i iky'esat wywo, wanentup nug waku rakat etiat hap wanentup mowyro ereho te'en-te'en hirokaria tapy'yiaria satere mawe wemu'e hap ete.

Sehay ko'i apopik: Kat seko pik. Wemu'e hap yat. Wemu'e hap. Hirokaria Tapy'yiaria Satere Mawe.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 01: Tuxaua Manoelzinho.....	27
Figura 02: Refeitório da Escola.....	46
Figura 03: Espaço a Escola	46
Figura 04: Canção Indiozinho no bote	50
Figura 05: Pintura dos desenhos.....	50
Figura 06: Construção dos quadros com fotos os indígenas do Brasil.....	51
Figura 07: Construção dos quadros com fotos os indígenas do Brasil.....	51
Figura 08: Apresentação o odocumentário.....	66
Figura 09: As crianças reunias para assistir.....	66
Figura 10: A construção do desenho.....	67
Figura 11: A construção do desenho.....	67
Figura 12: O diálogo entre as crianças.....	67
Figura 13: O diálogo entre as crianças.....	67

LISTA DE SIGLAS

UEA – Universidade do Estado do Amazonas.....	15
CESP – Centro e Estuo Superiores e Parintins.....	15
PGMPP – Procuradoria Geral do Município e Parintins.....	44
EJA – Educação De Jovens e Adultos.....	45
BNCC - Base Nacional Comum Curricular.....	48
SEED - Secretaria e Educação a Distância.....	65
SEF - Secretaria de Educação Fundamental	65
FUNDESCOLA - Fundo e Fortalecimento a Escola.....	65

LISTA DOS NOMES INDÍGENAS E SEUS SIGNIFICADOS

Sesê = Muito	26
Wasai = Açai	26
Kan = O que	51
Wemü'e hap = Escola	53
Waikiru = Estrela	56
Weta = Pássaro	59
Morape'i = Borboleta	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: OS IMPACTOS SOCIOCULTURAIS VISTOS ATRAVÉS DE RETRATOS HISTÓRICOS DOS POVOS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES PARA COMPREENDER.....	18
1.1 Um dia chegou nessa terra um conquistador: retrato históricos os povos indígenas.....	18
1.1.2 Um dia o índio lutou contra o branco invasor: aspectos diferentes entre o colonizador e o nativo.....	19
1.2 A cultura como determinante para o entendimento dos impactos socioculturais vividos pelas crianças Sateré-Mawé.....	20
1.2.1 Não respeitou a cultura do lugar, nem a história desse povo milenar: Impacto Sociocultural.....	23
1.2.2 A cultura Sateré-Mawé e sua definição.....	26
1.2.3 A cultura Parintinense	29
1.3 Os direitos que amparam os povos indígenas à educação.....	31
1.3.1 A educação escolar indígena como direito: a conquista dos povos indígenas.....	34
1.3.2 A criança indígena e seu aprendizado.....	37
1.3.3 Reflexão e desafio para a aprendizagem na educação escolar indígena: livro didático.....	39
CAPÍTULO II: NO REMANSO A TRAVESSIA: NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	42
CAPÍTULO III: AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ EM UMA ESCOLA URBANA: UMA COMPREENSÃO ATRAVÉS DE SUAS VOZES.....	45
3.1 O lócus a pesquisa “A Escola Regular Urbana”.....	45
3.2 Estágios com pesquisa.....	47
3.3 As salas de aulas: indo ao encontro das crianças Sateré- Mawé.....	48
3.4 A relação escola regular e alunos Sateré-Mawé.....	62

3.5 As práticas da escola no processo e aprendizado.....	64
3.6 Trabalhando as relações culturais com as crianças no espaço escolar.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE	76
ANEXOS.....	77

INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como título: “O impacto sociocultural na aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé em uma escola regular urbana de Parintins”. Este impacto está interligado e relacionado ao olhar diferente em relação ao outro, ato que leva as pessoas a agirem de maneira diversificada em relação às crianças indígenas.

Nossas preocupações eram muitas, no entanto, nossas investigações nos levam em busca de informações de como as crianças indígenas conseguem ultrapassar essa problemática que está ligada ao encontro de duas sociedades diferentes, com culturas diversificadas e que essas diferenças atingem no processo de aprendizagem cognitivo das crianças Sateré-Mawé. Assim, tivemos como problemática: Como se apresenta o impacto sociocultural na aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé?

Partindo dessa inquietação, traçamos os objetivos que direcionaram este trabalho monográfico que iniciou por analisar o impacto sociocultural na aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé em uma escola urbana regular da rede municipal de Parintins.

E teve como os objetivos específicos Identificar quais impactos socioculturais, suas causas e efeitos no processo de aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé; Descobrir como as crianças Sateré-Mawé aprendem na escola regular urbana e propor estratégias de ensino que contribuam para o processo de aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé em uma escola urbana regular. Tais objetivos surgiram das questões que nortearam a pesquisa e que nos inquietam diante do processo de aprendizagem destas.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa que culminou no trabalho de conclusão de curso, surgiu da participação em uma aula de Antropologia, no segundo período do Curso de Pedagogia do CESP/UEA, ocasião em que participamos da apresentação de um seminário, onde discutimos a temática “Como o índio era visto? Exótico” do texto Um índio Didático: Notas para o Estudo de representações, autoria de Everardo Pereira Guimarães Rocha.

Tal seminário despertou em nós o interesse em buscarmos analisar como era o ambiente escolar onde as crianças indígenas estavam inseridas,

visto que a nossa observação dirigia-se às crianças indígenas, que recebiam um olhar diferente em relação às outras, não indígenas. A partir desta investigação, discorreremos sobre como foi construído essa concepção entre o indígena e o não indígena e quais interferências em suas vidas sociais e, principalmente, em seu aprendizado escolar.

Partimos da compreensão de que esta pesquisa torna-se relevante, não somente para que as crianças Sateré-Mawé avançassem em seus conhecimentos no espaço escolar, mas também para que os professores pudessem melhor compreendê-las e assim ajudá-las por meio de estratégias, que minimizassem o impacto sociocultural existente na escola, de forma que haja a aceitação do diferente, que possamos perceber em nosso cotidiano a cultura que existe em cada um de nós, que temos várias coisas em comum além do que se pode enxergar, que estão relacionadas ao ambiente em que vivemos.

Trazer essas relações ressalta a identidade que existe em cada um, contribuindo, sobremaneira para a qualidade da aprendizagem cognitiva e significativa das crianças da etnia Sateré-Mawé, afinal, fazer ciência é contribuir para o avanço da sociedade, fazendo a aproximação científica no âmbito escolar, cooperando para a qualidade do ensino e aprendizado de todos que estão envolvidos com a Educação.

Sabemos que a escola é fundamental para que haja formação da cidadania, tendo o dever de incluir todas as crianças numa socialização igualitária não permitindo que aluno algum seja discriminado ou excluído de uma vida social num todo.

Por outro lado, o espaço escolar deve trabalhar métodos que possibilitem construir valores independentes de ser indígena ou não, assim como a história dos avanços socioculturais que estão relacionados à sociedade e cultura, abrindo possibilidades, socializando suas diferenças históricas, suas lutas, suas derrotas e também suas vitórias alcançadas, para que reconheçam os seus valores e sua identidade independente de questões étnicas-raciais ou da cultura que cada um carrega consigo.

Nessa linha e compreensão dividimos esta pesquisa em três capítulos: No primeiro capítulo discorreremos sobre os aspectos históricos, mostrando que o diferente sempre fez parte da análise do encontro dos indígenas e dos não indígenas, e, esse contraste vem se arrastando no universo brasileiro.

Percebermos que os indígenas foram vítimas em seu contexto e continuam sendo vítimas em nosso contexto até os dias de hoje. Discutirmos sobre o papel da escola na educação do indígena, a criança indígena e seu aprendizado.

No segundo Capítulo, apresentamos os métodos utilizados para melhor compreensão do objetivo de estudo. Mencionamos a coleta de dados e as técnicas utilizadas o diálogo por meio de uma roda de conversa, o qual trouxe uma melhor compreensão do contexto social da cultura indígena relacionando à cultura no espaço escolar e nos permitiu aprofundarmos nosso conhecimento desta realidade indígena, e contribuindo para o aprendizado das crianças indígenas e não indígenas no espaço escolar.

No terceiro Capítulo, trataremos a análise das informações coletadas durante o tempo da realização da pesquisa, das observações no âmbito escolar, tanto na área indígena quanto na escola urbana regular em Parintins, das intervenções utilizadas no processo da pesquisa, de como se dá o impacto sociocultural da sociedade envolvente no espaço escolar, das dificuldades impostas pelas diferenças de culturas e do processo cognitivo dos sujeitos que contribuíram para esta pesquisa, que são as crianças Sateré-Mawé que frequentam uma escola urbana regular de Parintins.

CAPITULO I: OS IMPACTOS SOCIOCULTURAIS VISTOS ATRAVÉS DE RETRATOS HISTÓRICOS DOS POVOS INDÍGENAS: POSSIBILIDADE PARA COMPREENDER OS SATERÉ-MAWÉ

*“[...] chegou o branco, pra conquistar
chegou o negro, pra trabalhar
unindo raças e crenças de povos
vindos de além-mar”
(MACHADO; MEDEIROS; MEDEIROS, 1998)*

1.1 Um dia chegou nessa terra um conquistador: retratos históricos dos povos indígenas

É comum os fatos históricos relacionados aos indígenas expostos em alguns livros, sites, curtas de vídeos e etc. que não valorizarem os aspectos sociais e culturais próprios dos povos indígenas. Porém, hoje, muito dessas ferramentas de divulgação e publicação construídas, algumas vezes também por indígenas e através destes relatos e escritos, é possível perceber o outro olhar da história desses povos.

Partindo desse contexto histórico, é oportuno alertarmos que nas escolas aprendemos a história contada pelos livros e alguns professores às apresentam na perspectiva do colonizador. Foi relevante a preocupação desses povos e de alguns pesquisadores comprometidos com a temática, ao revelar os verdadeiros acontecimentos dos fatos históricos dos povos indígenas no Brasil. Concordamos com Pimentel (2012, p. 73) quando afirma:

Até algum tempo atrás, era comum que até mesmo os pesquisadores mais renomados projetassem para o passado as características encontradas em meados do sec. XX, entre as populações amazônicas (e, por extensão, para o restante do Brasil). Assim imaginava-se, na época do descobrimento, a região era habitada por pequenos grupos de alta mobilidade, que se deslocariam constantemente [...]

Entendemos que o autor, fundamentado na Arqueologia, traz contribuições de forma significativa ao revelar a quantidade de suas descobertas em relação aos que viviam próximos ao rio Solimões, Xingu e Tapajós. Dando continuidade Pimentel (2012, p. 74) prossegue esclarecendo que:

No diálogo com a história e a antropologia, as pesquisas vêm avançando, e arqueólogos como o brasileiro Eduardo Neves ou

o norte – americano Michael Heckenberg, que estuda há vários anos a região do Alto Xingu, tem oferecido ricas análises e hipóteses sobre os vestígios encontrados.

Embora as descobertas causem um avanço na compreensão da vida das comunidades a época, vale ressaltar que falta mais divulgação destas nos dias atuais e os professores devem retratar esses fatos históricos nas escolas para que os estudantes conheçam e compreendam os povos indígenas na realidade atual.

Essa postura permite a desconstrução do olhar do colonizador, de algo mágico, encantador, tipo romântico ou dos nativos que aqui se encontravam e que os enfrentaram sem motivos, como se fossem selvagens, sendo julgados pelos seus costumes e seus aspectos.

O resgate desses fatos históricos em sala de aula, contar a história do Brasil na perspectiva dos indígenas é de suma importância para que se construa um novo olhar em relação aos povos indígenas, dando-lhes o direito que merecem.

1.1.2 Um dia o índio lutou contra o branco invasor: aspectos diferentes entre o colonizador e o nativo

Para uma melhor compreensão do olhar em relação ao indígena, faz-se necessário apresentar uma síntese da história do indígena brasileiro, numa perspectiva de compreensão voltada para os seus aspectos sociais e culturais. Buscamos Cunha (1992, p. 11 e 12) como referência de nossa reflexão quando alerta:

Na realidade, a história está onipresente. Está presente, primeiro, moldando unidades e culturas novas, cuja homogeneidade reside em grande parte numa trajetória compartilhada: é caso por exemplo, do conglomerado piro/conibo/cambeba, que forma uma cultura ribeirinha do Ucayali, apesar de seus componentes pertencerem a três famílias linguísticas diversas (Arawak, Pano e Tupi), e que se contrapõe às culturas do interflúvio (Erikson); é o caso também das fusões Arawak-Tukano do alto rio Negro, das culturas neo-ribeirinhas do Amazonas (Porro), das sociedades indígenas que Taylor chama apropriadamente de colônias porque geradas pela situação colonial.

Considerando essa realidade, os encontros de culturas entre os povos indígenas foram presentes desde sempre e essa relação é comum entre eles. E essa experiência vivida, historicamente, por esses povos sabemos pouco, pois os estudos são apresentados de forma fragmentada. Essa descrição criou um ideal em nossas mentes como a de que são povos primitivos que não evoluíram.

A história brasileira nos revela o encontro desses povos e uma diversidade de etnias, nas quais se envolveram seus ideais e suas culturas criando uma mistura de culturas, gerando possibilidades da perda da cultura e não da identidade, conforme nos lembra, Cunha (1992, p. 12):

Se faz presente na história também no fracionamento ético para qual Taylor chama a atenção e que vai de par, paradoxalmente, com uma homogeneização cultural: perda de diversidade cultural e acentuação das microdiferenças que define a identidade ética.

Percebemos que durante muito tempo a visão sobre o indígena foi homogênea, porém precisamos compreender os indígenas como seres históricos e isso se faz necessário a partir de sua própria identidade. Esta é definida como uma construção cultural, seus mitos, seus contos, suas lendas, histórias, linguagem, escrita, símbolos, suas tradições e comportamentos.

Esse olhar linear e etnocêntrico ainda se encontra entre nós, de observar e criticar o comportamento alheio, os costumes diferentes, o jeito, a estrutura física de cada um, um padrão exigido da sociedade num todo. Mas, por quê e pra quê? Qualquer um recebe um olhar crítico. A questão talvez não é criticar ou observar o diferente, mas aceitá-lo como é, com o que tem, como pessoa normal em todos os aspectos e respeitar suas diferenças em primeiro lugar e isso deve ser trabalhado pelo professor no âmbito escolar.

1.2 A cultura como determinante para o entendimento dos impactos socioculturais vividos pelas crianças Sateré-Mawé.

Falar sobre cultura é trazer uma ampla discussão voltada a fatos históricos e culturais. Moreira (2011, p.35) destaca que “[...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social [...]”. A

cultura, assim, está relacionada ao cuidar da natureza, dos deuses, do corpo, da alma, pois como nos lembra Chauí (2010, p. 226) que “a cultura é o aprimoramento da natureza humana pela educação em um sentido amplo, isto é, como formação das crianças, não só pela alfabetização, mas pela iniciação à vida na coletividade.” Partindo desse sentido, a cultura não se faz sozinho, mas no coletivo numa relação entre sujeitos e sociedade, a partir de suas regras ou leis como aprimoramento do mundo natural pela transformação, melhoria e bem-estar do homem. Para Malinowski (1978), esse processo cultural e suas manifestações estão relacionados às questões sociais definidas e que manipulam artefatos e meios de comunicação, a cultura vai além do concreto, está atribuída aos significados, valores como os sentimentos bons e ruins, verdadeiro, falso, ao bonito e feio entre outros. Geertz (2008, p. 19 -20) explicita a cultura em sua etnologia que:

[...] isto é, o papel da cultura na vida humana [...]. Um repertório de conceitos muito gerais, feito- na – academia e sistema de conceitos – “integração”, “racionalização”, “simbolismo”, “ideologia”, “ethos”, “revolução”, “identidade”, “ritual”, “visão do mundo”, “ator”, “função”, “sagrado”, e, naturalmente, a própria “cultura” – se entrelaçam no corpo da etnografia de descrição minuciosa na esperança de tornar cientificamente eloquentes as simples ocorrências. O objetivo é tirar grandes conclusões a partir dos fatos pequenos, mas densamente entrelaçados: apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas.

A Filosofia e a Antropologia abordam os aspectos relacionados à cultura. Pimentel (2012, p. 36) com base em Tylor, (1871) cultura é o conhecimento e tudo que faz parte do contexto de uma sociedade que envolve a religiosidade, artes, leis, moral e seus costumes. Em 1952, dois antropólogos norte-americanos fizeram um levantamento e encontraram mais de 150 diferentes modos de definir a ideia de cultura. Ainda Pimentel (2012), traz O antropólogo Eduardo V. de Castro para enfatizar que:

Não existe “ambientes culturais originais”; as culturas estão constantemente em transformação interna e em comunicação externa, e os dois processos são, via de regra, intimamente

correlacionados. Não existe instrumento científico capaz de detectar quando uma cultura deixa de ser “original”, nem quando um povo deixa de ser indígena. (PIMENTEL 2012, p. 45).

Neste sentido podemos dizer que a cultura está sempre em processo de transformação, pode se tornar constante ou não, principalmente quando há encontros entre sociedades. Mas, a cultura não está no que possuímos, está internalizada em cada indivíduo, para onde quer que ele caminhe, levará a sua cultura. E os aspectos culturais desvinculados da história não são nada. Existe a necessidade de compreendê-los, analisando a vida e as relações sociais, não os elementos genéricos e abstratos. Pode haver a troca de experiência cultural, mas não a perda de sua cultura. O sujeito aprende, ensina e estabelece uma nova relação, ou seja, a troca recíproca de relações culturais que chamamos de intercultural.

Para nos aprofundarmos nos conhecimentos relacionados à cultura, com a perspectiva de trabalhar mais à frente no espaço escolar, buscamos um diálogo com Repetto (2018), o qual nos apresentou uma concepção de se trabalhar a cultura na educação, uma proposta que trabalhe a interculturalidade no espaço escolar promovendo a cultura, trazendo os sujeitos históricos para o contexto da sala de aula, discutindo o conceito de cultura, a partir de sua vivência com as pessoas, sendo assim:

“Traga a História dessas pessoas indígenas, faça uma análise sobre o processo de colonização, sobre o processo de urbanização, de como eles vivem na cidade, muitas vezes na marginalidade, ou na periferia. Trazendo essa realidade você vai estar perto das pessoas, vai estar mais próximo da cultura” (DIÁRIO DE CAMPO, 28-03-2018 p. 09).

Percebermos que ao trabalharmos os sujeitos históricos, a cultura se impõe. Não há possibilidade de trazer somente a “cultura”, pois ela é fruto do fator histórico, sendo indissociável. É preciso reconstruir a história da urbanização da cidade, o histórico da migração dos indígenas para a periferia da cidade, relacionando sua chegada à zona urbana e os motivos que os levaram a sair de suas comunidades.

1.2.1 - Não respeitou a cultura do lugar, nem a história desse povo milenar: impacto sociocultural.

Ao buscar definir um conceito para o Impacto sociocultural da sociedade envolvente, percebemos que são amplas definições, interligadas à diversidade de fatores. Mas, em relação ao significado de impacto, está relacionado a uma colisão ou um conflito entre o encontro de duas partes, não somente de objetos, mas, a própria ação dos homens com seus ambientes e sociedades diversificadas onde estão inseridos. Segundo Ferreira (2000), o “Significado de Impacto é o: 1. Encontro de projétil, míssil, bomba ou torpedo, com o alvo; 2. Impressão muito forte. ”

Fazendo uma relação com o Impacto Sociocultural, discorreremos sobre o encontro de duas sociedades de culturas diferentes, que são os indígenas Sateré e a comunidade escolar de Parintins, que para uma delas produz o efeito mais forte, prejudicando-o em alguns aspectos. Para melhor compreensão desse impacto sociocultural da sociedade envolvente, discorreremos sobre alguns registros históricos dos trajetos do povo Sateré-Mawé e alguns encontros com outras sociedades.

Desde a metade do século XVII, o povo Sateré–Mawé teve seu primeiro encontro com os portugueses num lugar dos guerreiros Mundurucus, conhecido como Mundurucânia. Moradores até os dias de hoje, no território da cidade de Maués, se estabelecendo na região Andirá- Marau- Uaicurapá e chegando até as terras do Município de Parintins. Segundo Machado (2016, p. 10):

Na região mais próxima da cidade de Maués, temos as terras acidentadas do planalto do Tapajós, relevos e colinas, campinaranas e depressões de vales. Tendo como ponto mais afastado a ilha Tupinambarana, atual cidade de Parintins e, como pontos extremos, os rios Marmelos, Aripuanã, Sucurundi, Abacaxis, Padauari, Anamã e Mariacauã.

Dos caminhos percorridos pelos Sateré, Parintins é o mais afastado de Maués. Os impactos socioculturais dos colonizadores portugueses, em relação ao comércio e à escravidão dos indígenas, em específico iam dos Sateré-Mawé, estão presente, sobre tudo, no processo de migração, pelo qual se distanciaram

dos seus territórios de origens, ocupando novas terras. E assim como a grande maioria dos outros povos indígenas, os Sateré-Mawé tentaram resistir de diversas maneiras pacificamente ao domínio dos portugueses. Lutaram para manter suas tradições, seus costumes e sua língua materna. Machado (2016, p.14) nos esclarece sobre esse processo:

Fecha-se assim uma situação de desvantagem muito grande à qual os Maués são submetidos. Eles foram vítimas de um processo que não levava em conta as suas diferenças. Procurando miscigená-los e, assim transformá-los em tapuios, índios sem-terra, caboclos, camponeses sem-terra, trabalhadores urbanos e agrícolas ou isolados.

O impacto sociocultural da sociedade envolvente é notório e vem acompanhando os Sateré em diversas histórias, como invasão de terras, lutas contra uma empresa petroleira, confrontos pessoais entre o próprio grupo, discórdia por divisões de direitos financeiros, a intervenção das igrejas e dos órgãos que são responsáveis pelos povos indígenas. Alvarez (2004, p. 8) ao analisar as transformações pelas quais passam os Sateré-Mawé, adverte que:

As instituições tradicionais dos brancos produziram um processo de diferenciação social na estrutura Sateré-Mawé. A influência de trezentos anos da igreja católica e a presença de cinquenta anos do braço indigenista do Estado deixaram sua marca.

Nesse contexto os Sateré enfrentaram diversas situações, o que os levou em busca de seus direitos, levando-os a estarem presente em vários espaços em nossa sociedade, sendo algumas vezes, massacrados pela cultura que os rodeia, conforme nos lembra. Machado (2016, p. 22-23)

Mesmo com quase quatro séculos de contatos com povos alheios à sua cultura; eles vêm lutando, ganhando, perdendo, vivendo e convivendo. Os Sateré-Mawé, hoje estimados numa população de aproximadamente 110.000 habitantes, não se afastam da sua própria cultura e da sua língua materna, o Mawé. Habitando uma área de aproximadamente 90.000 hectares, demarcada e homologada pelo Governo Federal, este povo nos apresenta uma rica história e identidade sociocultural. Vale

ressaltar que este povo guarda um grande valor cultural e que deve ser, por isso, reconhecido e respeitado.

O impacto-sociocultural da sociedade envolvente é forte nas vivências dos Sateré e os mais afetados são as crianças. É de suma importância desenvolver em nossa comunidade escolar meios e recursos para que as crianças indígenas e suas famílias sintam-se e se reconheçam como parte de nossa comunidade. Eles estão presentes em nosso convívio, nas ruas parintinenses, nos espaços sociais, bancos, hospitais e principalmente nas escolas, cercados pela cultura que os rodeiam.

E para uma compreensão mais aprofundada optamos por visitar as comunidades de Vila Batista e Vila da Galileia, localizadas às margens do rio Uaicurapá, locais onde fomos bem recebidos pelas crianças indígenas e seus responsáveis. Ao conhecermos o gestor da escola da comunidade Vila da Galileia, buscamos estabelecer de um diálogo com o mesmo, o gestor fez uma comparação entre a cultura não indígena e a cultura indígena Sateré, referindo-se à língua materna, mas que pode servir para outros contextos. Visto que sua fala traz uma reflexão, como o gestor, cidadão Sateré-Mawé, vindo de Maués, que acredita que sua cultura é forte.

Se o pai não está falando a sua língua materna, não é por que ele acha a língua portuguesa mais bonita, mas devido o avanço da presença da tecnologia, é a questão de construção de uma nova identidade dentro dele, é um peso sobre ele, a modernidade vem massacrando a cultura dentro dele. Eu já lutei muito nessa questão, mas não aqui, aqui ainda estou começando a organizar essa questão, mas todas as comunidades e as escolas devem se reunir, mas aqui temos essas dificuldades. Nas comunidades mais próximas das cidades estão morrendo a língua materna que faz parte da nossa cultura.” Sesê (DIÁRIO DE CAMPO, 18-05-2018 p. 20)

O sentimento em relação a perda da língua materna nesse contexto de sua atual realidade, é de aflição. No espaço escolar em que os Sateré estão inseridos e se fazem presentes, isto é, não estão incluídos, predomina a valorização da cultura não indígena no espaço escolar, não há um conhecimento mútuo entre suas culturas e às vezes nem reciprocidade. Resgatar o que está

se perdendo para os Sateré ao nosso ver é relevante, não só os valores culturais, mas a igualdade, o aceitar do outro e o respeito.

1.2.2- A cultura Sateré-Mawé e a sua definição

Geertz (2008, p. 20) nos ensina quando ele diz que “O objetivo é tirar grandes conclusões a partir dos fatos pequenos, mas densamente entrelaçados: apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando”. Essa complexidade Sateré-Mawé apresenta-se entrelaçada nos seus contos, nas suas lendas, nas histórias que viveram, mistérios das origens de cada clã e o respeito pelo clã maior: o Sateré.

Para uma compreensão melhor da história desse povo, é fundamental falarmos sobre a sua crença maior: o Porantim, que é considerado sagrado. Segundo relato de um líder, o professor Wasai, nos revelou que é extremamente proibido pessoas que não são Sateré terem um acesso ao Porantim, pois eles ficam escondidos em templos sagrados. Segundo Azevedo (2016, p. 13) “o original ninguém sabe onde está e por onde andou, o Porantim tem um formato de um remo com desenhos e signos misteriosos que explica muitas origens”.

Em busca de uma melhor compreensão, procuramos no portal dos Povos Indígenas no Brasil – PIB Socioambiental, informações mais aprofundadas sobre o Porantim, o qual retrata a sua importância para o povo Sateré –Mawé, um elemento catalizador da sua cosmologia, feito em madeira com 1,50m de altura, seus desenhos geométricos são gravados em baixo relevo, cobertos de tinta branca, a tabatinga, seu formato lembra uma clave de guerra ou um remo. A imagem 01 ilustra o Porantim, nas mãos do Tuxaua Manoelzinho Miquiles, da aldeia Nova Esperança, rio Marau.



Figura 01: Tuxaua Manoelzinho

Fonte: Sônia Lorenz, 1980. Portal – PIB- Povos Indígenas Brasil

De acordo com o Portal – PIB- Povos Indígenas Brasil, o primeiro Porantin Sésse original talhado por Anumáh, guiado pelo espírito do Waraná ao fazer suas escrituras das traições do povo Sateré- Mawé, ressalta que:

Nas leituras o Porantim realizadas pelo Tuxaua Manoelzinho Miquiles, e na épocas s invasões a Elf-Auitaine, o tuxaua contava que em tempos imemoriais Wassiri (ou Anumarah'it nomes diferentes aos para o herói mítico, eu se confunde com Deus) guerreou com veados, e, sempre mudando e nome e utilizando diferentes estratégias e feitiços, conseguiu tomar a arma o clã os veados – o Porantim.

O Porantim possui uma variedade de atributos, é o legislador social, a Bíblia do povo Sateré, com poderes e entidade mágica prevendo acontecimentos. Os símbolos geométricos são escrituras que trazem suas histórias e o aparecimento dos clãs, um lado está o mito e guerra, a gênese da Festa da Tucandeira, o relato da guerra da cabanagem. Posiciona-se, portanto para a sociedade que o talhou, abrangendo as esferas política, jurídica e mágico – religiosa.

Os Sateré – Mawé tem uma cultura forte e densa de suas tradições nos locais mais próximo de Maués, onde são respeitados pelos encantos das histórias de lendas, como a do guaraná. O estudo de Azevedo (2015, p. 14), apontam que “Maués ficou conhecida pelo nome de “terra do Guaraná”, em áreas indígenas habitadas pelos Mawé [...] Até os dias atuais”. O povo do Waraná (Guaraná), vive da produtividade do fruto e a comercialização, sobrevive também do cultivo. Freitas e Torres (2015, p. 05) destacam que “Outro aspecto

ainda relevante nessa organização social é o trabalho da roça quando o puxirum é uma atividade que envolve diversas famílias para colheita da mandioca. ” Mas também são famosos pelo ritual da tucandeira, onde este é um rito de passagem do menino para se tornar homem, das ferroadas da formiga tucandeira serve de vacina e proteção para o corpo do menino guerreiro. Machado (2016, p.22) relata que “nestas danças, jovens com idades entre 06 a 20 anos são ferrados indistintamente[...]. Tem-se com isso o intuito de reforçar sua identidade masculina guerreira. ”

Geralmente, os povos indígenas fazem rituais e celebrações para a passagem de uma idade para um outro relevante, ou quando algo de suma importância vem acontecer, como por exemplo, saída para caças, casamento, menina moça, passagem da vida para outra, a morte entre outros. Com o povo Sateré não é diferente. Machado (2016, p.22) traz em destaque que:

Eles enterram seus mortos às margens dos barrancos, com os seus objetos pessoais. Quando um tuxaua – chefe da aldeia – morre, toda a população que está diretamente ligada a ele demonstra grande pesar. [...] alguns costumes são alterados ou até mesmo evitados. Um exemplo disto é o fato de a família enlutada não comer peixe “pegado” no timbó ou anzol, muito menos comer banana ou carne “remosa”. [...]. Os casamentos geralmente são simples, precisando somente do consentimento das famílias da moça. Essas uniões podem ocorrer durante a *Dança da Tocandira*, [...]. Eles acreditam no culto a totens e não se prendem a situações sexuais que são marcas de outros povos. Ridicularizam quem pede receitas afrodisíacas. Sua arte plumária, com o passar dos anos, está quase extinta, ficou restrita aos *saris* e cocares para a *Dança da Tocandira*, tal fato se repete no trançado ou espartaria, da fiação e da tecelagem. Seus trançados, utilizados na confecção de paneiros, cestos, puçás, peneiras, abanos e vassouras.

Em resumo: sobre a cultura Sateré-Mawé, está relacionada aos seus costumes e simplicidade do seu dia a dia, embora os teóricos relatam precisamente cada momento, suas fazes e seus rituais. Nas proximidades de Parintins, as comunidades Sateré, que são as mais distantes de sua origem, houve influência em suas tradições e costumes. Percebemos pela visita nas comunidades da Vila da Galileia e Vila Batista, que alguns não praticam mais alguns costumes, através de diálogo com alguns moradores. Disseram-nos que, não são todos que fazem a passagem do ritual da Tucandeira. Alguns não

participam dos ritos devido a grande maioria frequentarem a Igreja Adventista, participam de trabalhos missionários e isso, de certa maneira, acaba intervindo em suas peculiaridades dessa comunidade.

1.2.3 A cultura Parintinense

Para compreender a cultura de Parintins precisamos nos debruçar na história, voltar ao tempo e trazer a origem deste Município e dos povos que habitaram essas terras. Bittencourt (2001, p. 13) esclarece relata que, ao explorar o Rio Amazonas, os portugueses perceberam as ilhas que estavam às margens direita deste rio, onde em uma delas estavam os Tupinambás refugiados, vindo do Peru, eram conhecidos como Maracá. Bittencourt (2001, p. 13-14) revela que:

Na ilha que fica separada desta pelo paraná do Limão, estavam localizadas as tribos dos *Sapupés e Maués* [...] aquelas tribos reuniram-se, em 1798, *Peruvianos e Uapixanas* vindos deportados do Rio Negro, por crimes que haviam cometidos. Mais tarde, 1803 chegaram os *Mundurucús*. A esse pessoal reuniram-se outros civilizados. Toda essa gente plantava tabaco, cacacó, guaraná e maniva e de cujas as raízes faziam farinha. Cordovil deu ao lugar o nome de “Tupinambarana”.

Contudo, oferecida a Rainha D. Maria I a Ilha de Tupinambarana e que em 1803 tornou-se uma Missão, onde esta foi renomeada como Villa Nova Rainha, pelo Frei José de Chagas. No entanto, após a independência do Brasil através do decreto de 25 de julho de 1832 pelo governo do Pará é denominada novamente como Tupinambarana. O Conego André Fernandes de Souza descreve este mesmo local como “Villa Nova da Rainha. Bittencourt (2001, p.14) atualmente, conhecida como Parintins. Segundo Souza (2013, p. 32)

Parintins localiza-se a margem direita do Rio Amazonas é distante 368,80 km, em linha reta e 420 km por via fluvial, da capital do Estado – Manaus. Essa distância equivale a 18h descendo e 24h subindo o Rio Amazonas, se a viagem for feita em barcos regionais. Por via aérea, o tempo estimado é de 55 minutos, partindo de Manaus.

Em relação à origem do nome de Parintins e dos povos que estiveram neste município, percebemos que foi uma trajetória de muitas lutas, perseguições e perdas dos indígenas que aqui viveram. A esse respeito, Cerqua (2009, p. 12) destaca:

Mas que índios eram esses antigos moradores de Parintins e seu território? Na opinião de Maurício Henriarte (DESCRIPÇÃO DO MARANHÃO, p. 162/225), os primeiros moradores foram índios ARATU, APOCUITARA, YARA, GODUI, CURIATÓS. Num segundo tempo estes foram subjugados pelos Tupinambás, que vinham da faixa atlântica do Brasil, fugindo da conquista dos portugueses. O movimento migratório dos Tupis em 1600 tornou-se um verdadeiro êxodo. Entretanto, parece que os Tupis de nossa região vieram de boa parte do Madeira e pelo Centro. Gostaram da ilha, conquistaram seus naturais e os avassaram. Depois como tempo houve a fusão por meio do casamento [...]

Essa história de Parintins, nos remete a uma reflexão, de que a grande maioria dos parintinenses também são descendentes dos povos indígenas, que viveram ou vivem por essa região. Segundo o documentário intitulado História de Parintins, feito pelo Programa Documentos do Amazonas na qual Soares (2012) narra que no Baixo Amazonas onde se encontra Parintins, que o Padre João Felipe Bettendorf Rocha, o provincial dos jesuítas no Brasil, instalou na província do Rio Uaicurapá o primeiro núcleo de missão São Miguel de Tupinambarana, onde havia uma grande concentração e várias tribos indígenas, que se faziam presentes em Parintins e em todo o território brasileiro. Cabe esclarecer que a cultura indígena está viva em algumas regiões, principalmente na região Norte até os dias de hoje. Alguns apresentam os traços em suas feições, nos costumes, nos hábitos, na alimentação, nas expressões orais, nos festejos, nas artes e na simplicidade, no entanto, alguns negam essa cultura e suas origens.

Tal identidade ainda é sentida pelo povo parintinense e está interligada a manifestações culturais dos costumes dos colonizadores, do negro e do indígena, dando a origem aos mestiços. Com isso, as escolas devem proporcionar aos alunos meios que viabilizem uma relação de interculturalidade no âmbito escolar, assim abrindo a possibilidade de desconstruir o preconceito que há em nosso meio social.

1.3.- Os direitos que amparam os povos indígenas à educação

Os povos indígenas lutaram por muitos e muitos anos por seus direitos, mas, infelizmente, como na maioria das leis no Brasil demoram muito tempo para serem colocadas em prática, talvez anos ou décadas. Azevedo (2016, p. 118-120) descreve um levantamento feito por ele, das leis que amparam os povos indígenas, onde deveríamos colocar em prática no âmbito escolar. Neste contexto, a lei nº 6.0001, de 19 de dezembro de 1973, traz em suas principais definições:

Art. 1º Esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressivamente e harmoniosamente, a comunhão nacional.

Art. 2º / III – respeitar, ao proporcionar aos índios meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes a sua condição. / VI- respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas e seus valores culturais, tradições, usos e costumes.

Quando se fala em preservar, deveríamos entender como resguardar, principalmente a cultura indígena, inserindo aos poucos, de tal maneira que não os deixem lesados, estabelecer meios que valorizem seus aspectos tradicionais em suas raízes, como por exemplo, a língua materna Sateré-Mawé, suas histórias de seus antepassados entre outros.

Existe, entretanto, a necessidade de saber quais os critérios que definem um cidadão indígena. A lei classifica o indígena no Brasil no: Art. 3º e para efeito de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I – Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas as características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II – Comunidade indígena ou Grupo Tribal- é um conjunto de famílias ou comunidades indígenas, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros a setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo, estarem neles integrados.

Falando sobre o processo educacional da criança indígena, Azevedo (2016, p. 28) dando continuidade da LEI Nº 6.0001, DE 19 de dezembro de 1973 onde ela destaca no: Capítulo V, que trata da educação, cultura e saúde, na qual faremos um destaque as questões relacionadas a educação escolar.

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meio de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.

Art. 49. A Alfabetização dos índios faz-se- á na língua do grupo a que pertençam e em Português, salvaguardando o uso da primeira.

Considera-se que no âmbito escolar seja valorizado e respeitado suas culturas e seus meios de expressões, criando recursos mais significativos para o melhor aprendizado escolar e suprir suas necessidades em sala de aula, através da comunicação, em especial, na língua materna se for necessário.

Trouxemos alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 – LDB, a qual traz em destaque fatores de direitos voltados para a Educação Indígena, onde se destaca no Título VIII- Das disposições Gerais:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolve 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, conhecimento técnico e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

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;

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.

§3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

As leis existem e devemos nos apropriar dos direitos conquistados, não permitir a perda desses direitos, nem desistir ou abrir mão destes, principalmente quando se fala em educação para as crianças do ensino fundamental. Há a necessidade de trabalhar as memórias históricas de seu povo. Através do ensino, viabilizar a valorização de sua língua materna, trazer em destaque as ciências que são utilizadas por estes povos, prepará-los para ter o acesso aos conhecimentos técnico e científicos nacional e também de outras sociedades indígenas. Assim; não se sentirão os únicos que vivenciam algumas situações indesejadas ou que os valorizem de alguma forma. Ressalta-se também a importância de se trabalhar a educação intercultural, pois essa forma haverá troca de conhecimentos no âmbito escolar. E para que tudo aconteça em harmonia é importante o planejamento em conjunto com a comunidade na qual a escola se encontrar inserida, não esquecendo de enfatizar as práticas socioculturais e língua materna.

1.3.1- A educação escolar indígena como direito: a conquista dos povos indígenas

A cada ano que passa há um aumento da população da área urbana e isso contribui para a sua aproximação das comunidades indígenas. Diversos

fatores induziram os Sateré a perceberem a necessidade do aprendizado escolar, despertando o interesse em matricular suas crianças em escolas próximas de suas comunidades.

[...] depoimentos de familiares de crianças indígenas que, por motivos diversos, têm procurado essas escolas para a educação formal de seus filhos, fato este que vem ocorrendo cada vez mais em idade precoce. Diante das novas demandas da sociedade urbana e que estas famílias inserem, os pais ou os responsáveis experimentam a ruptura dos seus filhos com a cultura indígena tradicional e a inserção em uma nova cultura, o que vem causando preocupação e gerando angústia diante do despreparo da escola urbana em conviver com a diferença (VENERE; VELANGA, 2008, p. 176).

Ao sair do seio de sua comunidade indígena, as crianças passam por grandes mudanças de adaptações, ao adentrar no espaço urbano, rompendo um pouco das suas tradições. Mas, o fato é que não se sabe se as crianças, os seus pais e, principalmente, as escolas estão preparadas para as questões sociais e culturais que surgem nesse processo dentro do espaço escolar.

O impacto sociocultural da sociedade envolvente está presente entre as crianças Sateré no âmbito escolar. Seus aprendizados em suas comunidades acontecem através da sociabilidade nas áreas indígenas, muito diferente da nossa sociedade.

[...] nas comunidades indígenas, muito raramente vamos encontrar punições, restrições à liberdade, opressões por parte dos mais velhos, que sempre demonstram grande tolerância, paciência e bom humor em relação às suas crianças. Os pais são os grandes responsáveis pela sua socialização, mas os parentes e as pessoas do convívio também se empenham para integrá-las à vida comunitária, transmitindo valores e tradições. Na verdade, a educação infantil no interior das comunidades indígenas não chega a ser um problema, ela ocorre espontaneamente e de maneira prazerosa, interativa, natural (VENERE; VELANGA, 2008, p. 179).

Ao adentrar o espaço escolar existe uma mudança em vários aspectos da convivência com e das crianças indígenas, talvez por algumas escolas não estarem preparadas para recebê-las. Os funcionários não têm orientações de

como receber e agir com as crianças indígenas e todos deveriam estar envolvidos para saber lidar com culturas diferentes, principalmente com crianças indígenas.

[...] porque o investimento no estabelecimento do diálogo na capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política. Será que em um mundo tão globalizado como o de hoje, nossas escolas – principalmente aquelas nos grandes centros urbanos – também não deveriam adotar mais categoricamente a interculturalidade como tema transversal, de modo a melhor preparar nossas crianças e jovens para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente? (FERREIRA, 2011, p. 03).

Essas questões do diferente são amplas e abrangem outros aspectos sociais, como o gênero, culturais e étnicas. E é por esses motivos que, atualmente, os povos indígenas estão lutando para obterem a Escola Indígena em suas comunidades, ou seja, na área indígena e nas cidades onde a demanda é grande. Essa luta tem o objetivo de uma educação melhor e mais apropriada, evitando a evasão de suas áreas indígenas.

Nessa linha de pensamento, e interpretar a escola Indígena tem como foco a Educação, os métodos e seus conteúdos apropriados e direcionados, conforme a legislação nacional, uma escola peculiar que deveria trabalhar através da interculturalidade. E o mais interessante é que além dos conteúdos de aprendizado de uma escola regular, devem ser trabalhados a língua materna da comunidade indígena específica onde está localizada; deve-se trabalhar a arte, a cultura desses povos e suas crenças, para que estas não se percam no tempo, correndo o risco de serem extintos em alguns de seus aspectos. Repetto e Souza (2008, p. 38) transcrevem a fala de um indígena que luta pelos seus direitos.

Nós indígenas temos direito a conhecer nossas línguas e culturas e a escola não pode ser mais um lugar de imposição e submissão. Deve ser um espaço de reflexão e valorização da diversidade e do contexto intercultural, um espaço de libertação. Deve haver o ensino de nossas línguas: o macuxi, o wapichana, o taurepang, o ye`kuana, dentre outras. Mas também o estudo

da história dos povos indígenas e da colonização ou invasão dos “brancos” nos territórios indígenas e estudar e repudiar as violências e imposições que sofremos na história de Roraima e do Brasil. É importante estudar os conteúdos culturais indígenas (tradições culturais, história, literatura, artesanato, medicina tradicional, etc.).

Essas escolas são relevantes para os povos indígenas. No entanto, esses povos não querem apenas o atendimento em suas comunidades indígenas, eles querem ir além e vimos, anteriormente, que isso já está assegurado em lei. Um exemplo que não vai longe, em determinadas comunidades Sateré- Mawé de Parintins já existem escolas, sendo que algumas ainda atuam como uma escola regular e outras estão em processo, quebrando esses paradigmas, tornando-se em Educação Escolar Indígena.

Por outro lado, existem pessoas que pensam que as escolas indígenas devem estar presentes em áreas indígenas. No entanto, há que se considerar, como muitos migraram de suas áreas para os centros urbanos, há uma grande demanda de indígenas em algumas cidades e municípios. Repetto e Souza (2007, p. 38) esclarecem essa questão a fala de um indígena:

Neste sentido é que questionamos a legislação escolar indígena (Resolução 03/1991 CNE/MEC), que considera e define a escola indígena apenas como aquela localizada em terra indígena. Ora, fomos expulsos de nossos territórios e confinados a viver na cidade nos bairros periféricos. Agora podemos e queremos construir escolas indígenas na cidade, o que implica a devida consignação de recursos para os alunos indígenas. Afinal, a constituição Federal do Brasil garante aos povos indígenas o uso de seus próprios processos de construção e de criação de conhecimentos e não define que esteja limitada apenas às terras indígenas. É um direito reconhecido a todos os povos indígenas, inclusive a nós, que moramos na cidade.

Partindo desse raciocínio, é possível percebermos de fato que, no município de Parintins, também há a necessidade de uma Escola Indígena para atender os Sateré-Mawé. Devemos nos preocupar com o aprendizado dessas crianças, que avançam com muita dificuldade, ao adentrarem numa escola urbana regular. Elas permanecem caladas, inibidas, impostas a receber apenas a uma cultura onde os aspectos privilegiados são os saberes científicos, não havendo, portanto, muitas relações com os saberes de seus povos. Ao pensar

em uma escola indígena no centro urbano de Parintins, também é trazer a possibilidade de amenizar o impacto sociocultural da sociedade envolvente em relação às crianças Sateré- Mawé, assim viabilizando o aprendizado dessas crianças.

Ao trabalhar a interculturalidade nas escolas, fazendo a transmissão cultural, onde esta é o acúmulo dos acontecimentos de geração a geração, de várias sociedades, por isso devemos colocar em prática, tornando-a presente no espaço escolar, independentemente de ser ou não ser uma escola indígena, fazendo acontecer um aprendizado mais significativo, respeitando o que é de direito das crianças indígenas.

1.3. 3 A criança indígena e seu aprendizado

No contexto escolar, hoje, no Brasil, são discutidos aspectos relacionados à cultura, à raça, padrões de classes sociais, entre outros que estão ligados diretamente à Educação Inclusiva, ou seja, o indígena encontra-se inserido neste quadro de atendimento Educacional. Glat, Pletsch discorrem sobre o direito de que (UNESCO, 1994): O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente, de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender suas necessidades.

Em algumas escolas de Parintins são matriculadas crianças indígenas Sateré – Mawé e estas passam por dificuldades na escrita, leitura, principalmente na compreensão em sala de aula dos conteúdos em seus aprendizados. Pesquisas mostram que os fatores são muitos e estes contribuem para o atraso no avanço da aprendizagem dessas crianças indígenas. Recentemente, uma pesquisa realizada por Vieira (2016, p. 10) aporta que:

A partir das leituras realizadas e das vivências que tivemos nas escolas, pudemos perceber que o comportamento das crianças indígenas, que em sala de aula permanecem na maioria das vezes caladas, deve-se em parte ao fato de não se acostumarem à dinâmica escolar urbana. Ao não alcançarem o desenvolvimento esperado se sentem desestimuladas e muitas vezes são tachadas pelos professores como “indisciplinadas”, “trabalhosas” “desinteressadas”, “preguiçosas”, entre outros adjetivos.

A pesquisa realizada por Vieira (2016) coloca em evidência que existe um descaso em relação a alguns professores perante as crianças indígenas. Vale ressaltar que não devemos generalizar, mas foi possível também perceber o olhar em relação ao professor e alunos “indígenas”. Se as crianças não indígenas “comuns” ou “normais” já passam por críticas desconstrutivas, onde algumas também têm dificuldades, imagine como deve ser difícil para as crianças indígenas, que são enxergadas, por uma sociedade na qual foi construído esse olhar ao longo dos anos em sua formação escolar, a partir de fatos históricos. Aí pergunta-se: onde se encontra o olhar pedagógico do professor que atua em sala aula? Ou onde está a inclusão no espaço escolar? Qual a preocupação do psicopedagogo da escola em ajudar no aprendizado dessas crianças?

O que passa na mente dessas crianças? “[...] ao estudar na escola urbana, trazem consigo inúmeras perspectivas de futuro. Essas perspectivas vão ficando para trás por conta de vários motivos, obstáculos que precisam enfrentar para se manterem na área urbana.” (VIEIRA, 2016, p. 39).

É relevante trazer essa reflexão, para entender, como e de que maneira devemos trabalhar no meio educacional com as crianças indígenas que devem ser bem recebidos na escola e seus professores devem ter uma atenção para buscar meios e recursos de como ajudá-las visando o avanço em seus aprendizados, de formar que isso não afete o psicológico dessas crianças, atrapalhando seus aprendizados, como também pensar em um estudo contextualizado com a realidade, que atenda aos desafios e necessidades atuais dos estudantes em geral, como das crianças, dos jovens e dos adultos. (REPETTO; CARVALHO; FONSECA, 2007, p. 01)

Há que se compreender que as crianças indígenas são desconfiadas e, isso foi construído ao longo das histórias contadas pelos seus pais e seus antepassados, no decorrer dos séculos, onde eles confiam e às vezes enchem-se em decepções. As crianças indígenas devem se sentir incluídas no espaço escolar, mas em sua grande maioria estão somente inseridas em algumas escolas.

Essas crianças indígenas Sateré em seu meio familiar têm um aprendizado diferenciado no seu dia a dia com seus pares e ambiente familiar, estes buscam repassar seus conhecimentos e de seus antepassados para elas,

através do convívio, dos relatos pessoais, de suas histórias que são passadas de pais para os filhos.

Sua participação no universo social dos Sateré-Mawé acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos e pela intensa participação nos diversos momentos sociais vividos na comunidade, que se torna os grandes lócus de aprendizagem para elas. Cada espaço social é um espaço educativo. A partir de suas vivências com outras crianças da comunidade e com os adultos, elas acabam por constituir suas identidades pessoais e sociais, vinculadas às tradições e costumes de seu povo, o que é fundamental no fortalecimento de sua condição ética. (MUBARAC SOBRINHO, 2010, p. 142)

Portanto, são esses conhecimentos que fortalecem suas tradições, seus costumes, seus valores e suas raízes. Seus aprendizados são empíricos, um aprendizado a partir do convívio e das experiências compartilhadas entre eles, o que já está relacionado a sua cultura.

1.3.3 Reflexão e desafios para aprendizagem na educação escolar indígena: livro didático

Rocha (1984) nos leva a analisar como os livros didáticos retratam os indígenas, trazendo uma reflexão voltada para o sistema de ensino, que privilegia valores determinados de uma cultura, na qual estes contribuem para a orientação do cotidiano.

A imagem do outro pode ser de fácil manipulação, principalmente, quando se fala da chegada dos colonizadores no “Novo Mundo”, tendo em vista uma concepção distorcida dos nativos que aqui viviam. Rocha (1984, p.14) destaca essas questões:

[...] através de que mecanismos se instalam e se perpetuam tantas e tão profundas distorções, nas representações que fazemos da vida daqueles que são diferentes de nós? [...] não é exclusivo de uma determinada época nem de uma determinada sociedade [...]. É um problema que nasce, talvez na construção das diferenças. De um lado *eu* que come igual, veste igual, conhece o mesmo tipo de coisas, acredita nos mesmos deuses, casa igual [...] nós nos deparamos com o outro que não faz nada

disso ou faz completamente diferente, que também sobrevive à sua maneira e que, por isso mesmo, se torna ameaçador, intratável, *selvagem*.

Nessa visão, as pessoas que são ditas comuns já fazem esse tipo de observação aos seus, que eles consideram “normal” ou “igual”, que vivem em sua volta e às vezes tem o mesmo padrão de vida.

O que dirá do outro que não agrada? Ou de suas escolhas diferenciadas, que às vezes incomodam os que estão mais próximos. Para responder essas questões percebemos, que se impõe diversos fatores. Para alguns basta ser diferente, não importa em qual aspecto ou gênero. O motivo é ter um olhar diferente para a rejeição.

É preciso portanto, que se dê uma orientação para a sociedade em que estamos inseridas, para um despertar no sentido que somos seres humanos e devemos aceitar o outro, nossas origens, nossa história, nossa cultura.

Nessa lógica, há livros didáticos que evidenciam com clareza a generalização do indígena como um ser selvagem e primitivo, prevalecendo o conceito de cultura como civilização e refletindo de certa maneira até os dias atuais. Repetto, Carvalho e Fonseca (2007, p. 02) fazem uma advertência nesse sentido:

Devemos estar atentos às concepções que comumente são veiculadas nos textos escolares, onde a cidadania universal e ilustrada, imposta pelo Estado Nacional, encobre a realidade da participação social. Essas noções têm servido para homogeneizar os povos indígenas e negar o reconhecimento pleno de sua história e de seus valores, sob a ideia de integração e tutela, negando a diversidade cultural.

Percebemos na descrição do autor, que ao escrevermos um livro didático, devemos nos preocupar em aprofundar os assuntos relacionando com: origens, religião, costumes, estado social, linguagem, influências, características físicas entre outros aspectos, que sejam relevantes para a aprendizagem, desconstruindo alguns aspectos preconceituosos sobre os povos indígenas e reconstruindo a partir da antropologia seus hábitos e costumes. Rocha (1984, p.18 e 19) aborda essa problemática.

Dessa maneira, ao longo da nossa história, toda uma série de representação foram se sucedendo e a imagem do índio adquiriu os mais diversos contornos. Uma história feita do ponto de vista do colonizador [...]. Dos canibais, pecadores e pagãos até os corajosos e filhos da terra, o índio percorreu, na construção deste saber “histórico-antropológico”, caminhos quase sempre destorcidos. A imagem que do índio chega até nós, no interior de uma sociedade urbana, é sempre um que não condiz com sua realidade. Este é um problema fundamental e diante do qual a moderna etnologia brasileira encontra-se atenta.

Não podemos generalizar que “todos” os livros apresentam uma imagem de forma reduzida sobre os fatos históricos ocorridos com os indígenas no Brasil, mas sabemos também que existem outros livros que dão ampla visão dos aspectos dos povos indígenas. Porém, cabe à escola, juntamente com seus professores, discutir o que é melhor para a construção de uma sociedade inclusiva, onde devemos respeitar e entender a cultura de outros povos como contribuição para a nossa identidade.

Para tanto, a dificuldade de lidar com as diferenças étnicas e sociais, ainda se encontram presentes na atualidade, cabendo a cada pessoa ter o propósito de não ver o outro de maneira preconceituosa, mas para que isso aconteça é necessário conhecer sua história.

CAPITULO II: NO REMANSO DA TRAVESSIA: CONSTRUINDO O PERCURSO METEOLÓGICO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois e acordo com **Flick (2009, p. 23)**

Consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

O método de abordagem utilizado nessa pesquisa foi o dialético, o qual conforme Marconi e Lakatos (1992, p.106) destacam, “penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. ” E para nos aprofundar mais nessa temática foram utilizados métodos de procedimentos, “constituem etapas mais concretas da investigação, com a finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. ” Marconi; Lakatos, 1992, p. 106)

Assim optamos pelo método Histórico, o qual nos permite investigar o passado dos indígenas com a intenção de compreender a realidade em que eles são vistos atualmente. Utilizamos como técnica de pesquisa a observação participante, a qual segundo Chizzotti (2010, p. 90) “é obtida por meio do contato do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural”. Foi utilizada também a pesquisa-ação, por meio de uma roda de conversa e produções de desenhos, em que foi possível trazermos o levantamento da história do Brasil e dos nativos que aqui já viviam, o trajeto de suas lutas. Em seguida foi feita a apresentação das crianças e a fala sobre suas vivências relacionando a cultura do parintinense e do povo Sateré-Mawé, e para isso contamos com os sujeitos da pesquisa e demais turmas do horário matutino do primeiro ao quinto ano.

Fizemos também uma relação através do estágio com a pesquisa, para que se estabelecesse uma maior convivência com os sujeitos desta pesquisa. Elaboramos um cronograma seguindo os horários estabelecidos pela coordenadora pedagógica e gestora. Para esta atividade solicitamos autorização para utilização das imagens das crianças e empregamos nomes fictícios aos

sujeitos que participaram da pesquisa, como forma de, para preservar suas identidades. Assim, “[...]recusamos a alternativa tais como: usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou a primeira letra de seu nome, pois isso negava sua condição de sujeitos, desconsiderava sua identidade[...].”(KRAMER, 2002, p. 46).

Descrevemos suas falas em *itálico* e seus nomes em **negrito** na língua materna Sateré-Mawé, onde escolhemos os nomes fictícios de acordo com algumas palavras que aprendemos em um minicurso de língua Sateré-Mawé na Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. Para tanto, partimos da perspectiva de que “os dados coletados devem ser predominantemente descritos; é necessário registrar a descrição [...] de pessoas, de situações, de acontecimentos, de reações, inclusive transcrições de relatos” (MARTINS; THEÓFILO, 2007, p. 137) para melhor esclarecimento e aprofundamento da pesquisa.

As técnicas de pesquisas utilizadas consistiram em documentação indireta, ou seja, documentos e pesquisas bibliográficas; documentação direta, na qual nos deslocamos para o campo de pesquisa no espaço escolar urbano em Parintins e realizamos uma breve visita na área indígena na comunidade do Uaicurapá, Vila Batista e Vila Galeia onde levamos cerca de 8h de viagem da sede de Parintins para conhecermos um pouco da realidade de uma escola indígena localizada nas Vilas; observação direta intensiva e entrevistas e estudo de caso do tipo etnográfico, conforme Kohatsu (2007, p. 8) adverte : “o que caracteriza esse estudo do tipo etnográfico em educação e não como uma pesquisa etnográfica, seria o uso de algumas técnicas da etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.”

Para nos aprofundarmos nas técnicas da Etnografia, buscamos fundamentos em Malinowski (1978, p. 18) quando ele deixa claro que o cientista ao contribuir com as ciências química e física apresentam seus relatos e seus experimentos, descrição completa de aparelhos, observações e o tempo dedicado “A etnografia, ciência em que o relato honesto de todos os dados é talvez o mais necessário que uma outra ciência”. As técnicas que na etnografia que nos apropriamos, de modo geral são utilizados na antropologia. Mas como nos ensina Geertz (2008, p. 04):

[...] essa não é uma questão de métodos [...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e o procedimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa [...]

Nesse contexto procuramos por trilhar trajetos que permitissem melhor compreensão dessa temática, utilizando as práticas da etnografia para o melhor desenvolvimento desta pesquisa. Marli André (2008, p. 25) destacou que “o que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que nos leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito.”

Assim, para aprofundarmos no tema partimos a compreensão e eu passa alcançarmos o objetivo proposto “O tratamento científico difere do senso comum, primeiro pelo fato de que o cientista se empenha em continuar sua pesquisa sistemática e metodicamente até que ela esteja completa [...] o maior número possível de detalhes” (MALINOWSKI, 1978, p. 25).

Em relação ao lócus da pesquisa escolhido, foi uma Escola Regular Municipal de Parintins na zona urbana, e qual os sujeitos da pesquisa foram as crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental do horário matutino, as quais corroboraram para a descrição dos dados. E acordo com Martins; Theóphilo, (2007, p.137) “ os dados coletados devem ser predominantemente descritos; é necessário registrar a descrição [...] de pessoas, de situações e de acontecimentos, de reações, inclusive transcrições de relatos”. Assim, os métodos, recursos e procedimentos utilizados corroboram para a melhor compreensão da temática investigada.

CAPÍTULO III: AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ EM ESCOLA URBANA: UMA COMPREENSÃO ATRAVÉS DE SUAS VOZES

3.1 O lócus da Pesquisa “A Escola Regular Urbana”

O Ensino Fundamental I é diferenciado em alguns aspectos como o histórico do estudante, principalmente quando este inicia o percurso e é de suma relevância que não perca o encanto relacionado à infância. A Educação do Ensino Fundamental I tem a preocupação em formar os futuros cidadãos e a escola deve propor uma formação de pessoas sensíveis e capazes de se expressar, incentivando os estudantes a buscarem um futuro melhor, com autonomia, e senso crítico.

Segundo a Lei de Diretrizes Bases - Lei n 23 o 9.394/1996 SEÇÃO III – Do Ensino Fundamental, no Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. As Políticas públicas estão relacionadas à educação e tem como objetivo proporcionar, enquanto cidadãos, com um futuro digno, dando-lhes uma visão ampla das realidades sociais que as rodeiam.

Esta investigação foi realizada na perspectiva do Estágio (II e III) com a Pesquisa. Foi escolhido, uma escola municipal, devido esta atender uma pequena demanda de crianças indígenas Etnia Sateré-Mawé. A escola está localizada no bairro Palmares e passou por reformas tornando-se um estabelecimento com ambiente agradável e acolhedor, ilustram as figuras 02 e 03:



Figura 02: Refeitório da Escola
Fonte: Menezes (12/04/2018)



Figura 03: Espaço da Escola
Fonte: Menezes (12/04/2018)

Criada através do Decreto nº 027/2003, de 11 de fevereiro de 2003, da Procuradoria Geral do Município de Parintins – PGMPP, atende estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Atualmente, a Escola funciona com 22 funcionários, divididos no turno matutino e vespertino e atende 200 alunos do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, advindo as crianças do Bairro de Palmares e adjacências, além de outros bairros, como Itaúna I, Itaúna II, Paulo Correa, Bairro União e Francesa. A gestora da referida escola tem sua formação em Pedagogia.

A escola tem como missão assegurar um ensino com qualidade, atendendo as expectativas da comunidade escolar e garantir o acesso e a permanência dos alunos, o respeito à diversidade cultural, a fim de que todos tenham seus direitos à educação escolar respeitados; educar com responsabilidade e compromisso com as mudanças sociais, contribuindo com a formação de cidadãos críticos, impulsionando à pesquisa, à socialização, a produção de saberes, valores, linguagem, técnicas artísticas, científicas, representação do mundo e ao trabalho em cooperação com a comunidade.

Como Visão, pretende oferecer uma educação de qualidade com acessibilidade, inovando sua prática pedagógica, a partir de processos democráticos e cooperativos que respeitem os limites de cada cidadão, em todos os aspectos socioculturais e políticos, individuais e coletivos.

Como objetivo geral, a escola visa proporcionar ações educativas que contribuam para a construção pessoal e coletiva e a formação social e política

do aluno, da equipe escolar e dos atores envolvidos, de forma consciente e responsável, visando a atuação e participação na sociedade.

Os valores trabalhados pela Escola são fundamentados nos valores constitucionais e democráticos:

- Propõe-se a oferecer uma educação participativa e de qualidade fundamentada nos valores éticos e sociais.
- Acolher a comunidade escolar com acessibilidade e respeito às diferenças.
- Respeito e conservação do meio ambiente.
- Defender e respeitar os direitos constitucionais adquiridos pela comunidade escolar e coletividade.

É notório a preocupação da escola em formar cidadãos, no entanto a educação no Brasil ainda tem muito para avançar e isso não diz respeito somente a escola, mas a todos aqueles que estão envolvidos na comunidade, onde a mesma está inserida, como também as famílias de seus alunos, os professores, os funcionários, os estudantes e, principalmente, a comunidade do bairro onde a escola se encontra.

Portanto, a escola tem um norte a seguir e metas a cumprir num quadro em que os desafios são muitos, e o esforço é imenso. Cabe à escola seguir sua meta e não desistir de seus valores, da sua missão, visando um futuro melhor para seus cidadãos.

3.2 Estágios com pesquisa

Aprendemos que o estágio é formador da dimensão científica, técnica, política, ética, estética, social e cultural, contribuindo assim para a formação do futuro professor e sua identidade profissional. Aproveitou-se o momento do estágio para darmos início à Pesquisa intitulada “O impacto sociocultural na aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé em uma escola regular urbana de Parintins”. Com acesso ao lócus da pesquisa, iniciamos o levantamento das crianças indígenas e suas turmas, onde estão matriculadas e durante o período de realização do estágio com pesquisa foi possível

percebermos as dificuldades que as crianças passam em seus aprendizados, pois o impacto sociocultural da sociedade envolvente afetar o espaço escolar.

Por meio do estágio, segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 35) é possível o contato com a realidade no espaço escolar e suas diversas problemáticas. Assim, relacionamos o estágio como processo de pesquisa, o que nos exigiu um aprofundamento conceitual do que estava sendo investigado, embasando-se nos teóricos. Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 36) esclarecem que:

O que a pesquisa demonstra é que há a necessidade de mudar os moldes de um currículo normativo, uma inversão epistemológica desse modelo, afinal ao adentra nas pesquisas os alunos estão construindo saberes científicos e se autoproduzirem, assim trazendo para o professor em formação uma reflexão na ação, fazendo uma análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para que a escola construa sua identidade.

E concordamos com os autores quando nos fazem refletir, o quanto é necessário relacionar a teoria-prática-teoria, trazendo a possibilidade de amadurecimento e aprendizagem significativa para os professores em formação, contribuindo para formação a identidade docente.

Ao adentrar, no campo investigativo que é a escola. Não tem como a educação avançar, sem que se estabeleça a construção da ciência no espaço escolar. E para que isso aconteça, o professor deve colocar em prática seus aprendizados construídos em seu processo formativo, relacionando a prática e teorias no percurso da pesquisa.

3.3 – As salas de aulas: indo ao encontro das crianças sateré- mawé

Tuma: 1º ano do Ensino Fundamental

Na turma dos pequeninos do 1º ano frequentam 10 crianças, sendo duas lindas meninas com necessidades especiais, uma professora que demonstra o comprometimento com a educação escolar e duas auxiliares que acompanham cada uma das crianças com necessidades de aprendizado especial. Em relação às crianças Sateré, foi notório que nessa turma não se encontra nenhuma

criança matriculada, trata-se uma turma que lembra a Educação Infantil, visto que as atividades são voltadas para o desenvolvimento das crianças, como: a roda de conversa, canto de músicas, a coordenação motora, leitura de textos pela professora e tudo isso faz parte do aprendizado das crianças.

Construímos uma relação muito agradável com essa turma, durante o estágio houve uma grande dedicação para que o andamento das atividades com as crianças fosse de acordo com as orientações da professora da turma. Foi nessa turma que realizamos a primeira regência, no dia 17-04-2018. Foi escolhido um tema relacionado ao conteúdo do plano de aula da professora e por meio de diálogo, decidimos que a aula seria sobre Ciências e Natureza – Meio Ambiente relacionado com o dia do índio, onde abordamos sobre os povos indígenas.

O planejamento da regência foi fundamentado na BNCC- Base Nacional Comum Curricular, utilizando-as competências e as habilidades do 1º ano, envolvendo diversas áreas do conhecimento visando a Interdisciplinaridade, assim, relacionamos as disciplinas de Português, História, Artes, Geografia, Ciências e Matemática, com o objetivo de reconhecer a diversidade de ambientes e seres vivos no ambiente escolar. No plano de aula descrevemos como retrata as figuras 04 e 05:

1. A canção da música infantil “dez indiozinhos”
2. Narração da História da lenda da mandioca.
3. Interpretação oral da lenda da mandioca.
4. Pintura do desenho da lenda da mandioca.
5. Apresentação e passeio para o reconhecimento da natureza no espaço escolar.
6. Os cuidados que se deve ter com a natureza e o meio ambiente.
7. Pintura do desenho da natureza.
8. Montagem de quadros para exposição no dia do índio, dos povos indígenas do Brasil (protetores da natureza)



Figura 04: Canção: indiozinho no bote.
Fonte: Tavares (17/04/2018)



Figura 05: Pinturas dos desenhos
Fonte: Menezes (17/04/2018)

As crianças foram participativas nessas atividades. Buscamos utilizar meios, recursos, métodos criativos e prazerosos de aprendizado e fazer uma relação como o tema investigado. Esperamos com isso que as crianças valorizassem os povos indígenas e sua cultura.

As culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira. Sarmiento (2007), ao buscar explicar estes processos de constituição das culturas infantis, destaca quatro elementos: a **interatividade**, a **ludicidade**, a **fantasia do real** e a **reiteração**. (MUBARAC SOBRINHO, 2010, p. 143)

O mais interessante das atividades foi que depois de contar sobre as vivências dos povos indígenas do Brasil e suas histórias, esclarecemos também que há indígenas presentes na escola.

“Temos algo muito importante para contar pra vocês. Vocês sabiam que aqui na escola estudam crianças indígenas?”

As crianças se olharam e juntas responderam com os olhos admirados:

“Nãaaooo!” (crianças em coro)

Ao trabalhar a cultura indígena com as crianças no dia 19 de abril, nosso objetivo atividades culturais por meio de suas exposições de quadros que foram confeccionados com imagens dos povos indígenas do Brasil. Foi uma maneira interessante de levar as crianças a reconhecerem nas imagens de crianças indígenas e seu meio, a importância o grupo indígena, ou seja, foi um momento e valorização da identidade. Para Mubarac Sobrinho (2010, p. 144) “Promover

um diálogo entre estes mundos e suas culturas é uma saída para repensar o papel da escola [...] precisamos refletir sobre a produção cultural que se faz para as crianças [...]”. esta foi uma forma de promover o conhecimento cultural, produzido pelas crianças para a exposição escolar, como ilustram na figura 06 e 07:



Figura 06 e 07: construção dos quadros com fotos dos indígenas do Brasil
Fonte: Menezes (17 /04/2018)

Realizar o estágio na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I foi de fundamental importância, pois o aprendizado foi intenso, não só para as crianças, mas, com certeza para todos nós. Relacionar a regência com a temática da pesquisa foi uma escolha interessante, pois ficaram felizes principalmente por evidenciar as crianças Sateré-Mawé que estudam nessa escola.

Turma: 2º ano do Ensino Fundamental I

A turma do 2º, tem 20 crianças e 01 professora. Entre as crianças matriculadas, 05 são indígenas. Nesta turma, a professora busca incentivar as crianças instigando a se dedicarem na leitura, escrita e no conteúdo trabalhado de cada dia. Foi nessa turma que houve o primeiro diálogo com os sujeitos da pesquisa. São 05 indígenas presentes nessa sala de aula; encontra-se uma das crianças com muita dificuldade na Língua Portuguesa, a qual chamamos pelo nome fictício de **Kan**.

Por meio de Kan, ficou visível o primeiro impacto sociocultural da sociedade envolvente encontrado no ambiente dessa escola, pelo fato de **Kan**

não falar a Língua Portuguesa. Tal fato vem afetar a sua comunicação e compreensão dos conteúdos aplicados pela professora em sala e aula e também com seus pares. Ao nos depararmos com esse choque de culturas, concordamos com Venere e Velanga (2008, p. 178) quando esclarece que:

Na perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky (1993), o desenvolvimento ocorre de forma integrada, tanto físico, quanto cognitivo, social, emocional e espiritual. Pensando dessa forma, podemos perceber que a diversidade é um grande desafio de nossa época, dentro do paradigma de criança como sujeito de direitos e não tão somente como “um adulto em miniatura”, como preconizavam antigos paradigmas sobre a infância. A diversidade se refere aos aspectos culturais preservados por um povo e suas relações Inter étnicas. Sob este foco, é possível, inclusive, compreender que certos comportamentos, atitudes, valores e práticas se repetem e sugerem características gerais da educação indígena.

É possível dizer que nesse momento o desenvolvimento integral de **Kan**, o seu aprendizado, suas relações sociais no espaço escolar e seu emocional ficam comprometidos, devido a sua falta de comunicação integral na Língua Portuguesa.

A professora nos pediu durante o estágio, para acompanharmos o processo de aprendizado de **Kan**. E foi com dedicação e grande interesse que contribuímos, porém, não foi fácil, pois a professora teve que trabalhar a partir da alfabetização.

As tentativas de diálogo com **Kan** foram muito difíceis, pela falta de compreensão das perguntas feitas para ele. Pensamos que ali, naquele momento, poderia ser o começo e a construção de uma relação. As perguntas foram as seguintes:

“Tudo bem? Como vai?” (Pesquisadora)

Ele respondeu: “kan?”

“Você mora aqui perto?” (Pesquisadora) (*Olhou sem entender*)

Ele respondeu: “kan?” (Era apenas o que ele respondia)

A palavra kan significa, **o que** na língua portuguesa. Mas, naquele momento, nós também não sabíamos o que significava. Percebemos que ele não compreendia o que estávamos tentando dizer. Então, resolvemos a princípio, apresentar as letras para ele, sob a orientação da professora da sala de aula. Um momento difícil para nós.

Num diálogo com a gestora, ela nos contou que, em 2017, estagiava na escola um acadêmico da Universidade do Estado do Amazonas- CESP/UEA, o qual era indígena e dominava a língua materna Sateré-Mawé. Segundo a gestora, “Samuel era seu nome. Ele se envolveu com a escola a ponto de buscar intermediar o aprendizado das crianças indígenas que se fazem presentes nessa escola”. Mas, também nos foi revelado que **Kan**, a criança indígena do segundo ano, aquela que citamos, foi matriculada na escola na turma do primeiro ano, em 2017, avançando para o segundo com muitas dificuldades e com a ajuda do professor em formação e estagiário Samuel. Este serviu de inspiração para a gestora, que percebeu o avanço no aprendizado de **Kan**, a partir das mediações feitas pelo estagiário, na língua materna, despertando, assim, a ideia de solicitar para 2018 um professor indígena, que se tornaria o mediador entre as crianças indígenas e o professor da sala de aula.

*Essa escola foi a primeira em Parintins a ter um professor bilíngue em Sateré-Mawé e a trabalhar com mediação entre professor e aluno, a partir daí houve avanço no aprendizado das crianças indígenas e hoje é o professor **Wasai** que faz essa mediação, mas tudo começou mesmo foi com o estagiário Samuel*

Wemü'e hap (Caderno de Campo 21-09-2018)

Percebemos o orgulho da gestora pelo avanço no aprendizado e **Kan**, que tem mais dificuldades em relação às outras crianças indígenas, que estão matriculadas na mesma turma. Mais uma vez, concordamos com Venere e Velanga (2008, p. 178) quando trazem a proposta de que “é possível, inclusive, compreender que certos comportamentos, atitudes, valores e práticas se repetem e sugerem características gerais da educação indígena”. Ou seja, é necessário que a escola, mesmo não sendo uma escola indígena, busque recursos e métodos utilizados através da educação indígenas, cujo exemplo é a

leitura de histórias que viabilizam seus aprendizados. Venere e Velanga (2008, p. 178-179) trazem um exemplo e uma pesquisa que acreditamos ser uma ótima proposta:

A Revista do CIMI-ANE (abril de 2002), destaca que a criança indígena adquire os conhecimentos necessários para a vida, aprendendo pelo exemplo e pela experimentação: “A tradição cultural dos antepassados é valor fundamental e base do fazer pedagógico; preserva-se a tradição da oralidade; valoriza-se o trabalho como meio educativo e como inserção na vida do grupo” o Tellus, ano 8, n. 15, jul./dez. 2008 179. Sendo a infância uma etapa percorrida para se aprender a viver em sociedade, as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo assim as regras do convívio social.

Trabalhar métodos relacionados às tradições das crianças indígenas Sateré-Mawé constitui, é sim uma boa proposta a exemplo da professora do 2º ano, que sempre proporciona dinâmicas diferentes, métodos diversificados para explanar seus conteúdos, indo além do planejamento pedagógico. Ela busca estimular o aprendizado e valorizar em conjunto com as crianças, promovendo o avanço de cada uma delas, principalmente, quando se trata do aprendizado das crianças indígenas. No entanto, é preciso considerar uma questão importante: como as crianças indígenas Sateré aprendem em suas comunidades?

Nesse processo de aprendizagem, a participação do professor bilíngue, o qual chamaremos **Wasai**, foi de valiosa importância, sua presença na escola para a compreensão de vários fatores relacionado a aprendizagem de crianças Sateré-Mawé, além de contribuir de maneira significativa com esta pesquisa. Em nosso primeiro encontro, **Wasai** relatou sobre as crianças Sateré.

Das cinco crianças que estudam nessa sala, só uma delas fala fluente a língua materna, a nossa língua. Aqueles dois falam um pouco, as outras duas não sabem falar Sateré e deles nem todos apresentaram o RANI pra escola. (Profº. Wasai)

Perguntamos ao professor **Wasai** como era o seu atendimento na escola e ele nos relatou:

*[...] eu acompanho as crianças nas salas de aulas, as vezes fazemos reforço, mas não fico todos os dias na mesma sala, faço atendimento no quinto ano, quarto ano e aqui no segundo. As vezes tem dias que vou para outra escola fazer também atendimento. (Prof^o. **Wasai**)*

Ficamos felizes em saber dos avanços nos aprendizados das crianças Sateré-Mawé. Não era um atendimento integral ou diário, mas, já é um bom começo.

Nesse processo de troca de saberes, observamos os atendimentos, e percebemos que o ideal seria que tivesse um professor bilíngue para cada turma de cada escola. Afinal, um único professor não consegue atender todas as demandas ao mesmo tempo, e isso acaba deixando o processo de aprendizado comprometido prejudicando as crianças, como **Kan**, por exemplo, que não compreende a Língua Portuguesa.

O atendimento do professor **Wasai** é muito bom, ele faz seus atendimentos na língua materna para todas as crianças Sateré. Ele ensina Matemática e a traduz para a Língua Portuguesa e seus diálogos com as crianças Sateré também são feitos na língua materna.

A gestão dessa escola já deu o primeiro passo para o avanço da aprendizagem dessas crianças, o que não é um trabalho fácil, mas também não é impossível. É a primeira escola regular do município a fazer esse tipo de interação ao possibilitar o atendimento do professor bilíngue para crianças indígenas Sateré-Mawé.

Turma: 3º ano do Ensino Fundamental I

Na turma do 3º ano, tem 19 crianças e 01 professora. Não havia nessa turma nenhuma criança indígena. Mas, o que chamou a atenção é que no dia a dia, estão inseridas as atividades como o momento de oração e leitura de livros, estes, às vezes, trazem histórias valorizando os autores da região Norte, Nordeste e contextos dos negros e povos indígenas, com suas lendas, mitos e histórias dos seus costumes. Esses livros são lidos antes do início das aulas, e o diálogo se faz sempre presente, relacionando o texto lido com as suas vivências e as crianças expressam seus pensamentos com autonomia, proporcionando a autoconfiança no que dizem e falam.

Esses tipos de leituras corroboram para a compreensão de que existe ao nosso redor vários tipos de sociedades diferentes e que o mundo não é limitado. Assim, servem de recurso pedagógico que possibilitam quebrar alguns paradigmas impostos por outros fatos históricos em nossa sociedade. Dessa forma, conforme Aguiar (2012, p. 26) “Busca -se constituir esse entendimento a partir das histórias que ouvimos nos espaços escolares da sala de aula e nos espaços escolares além da sala de aula –nas narrativas orais e nas escritas [...]”. Assim é possibilitado as crianças socializarem entre si as temáticas apresentadas pela leitura e é possível devido ao incentivo da professora.

Turma: 4º ano do Ensino Fundamental I

Nessa turma quem administra as aulas é um professor. Ele atende 20 crianças e entre as crianças matriculados apenas uma é indígena. O professor segue a rotina programada pela escola, como o momento da oração. Ele tem domínio de sala, porém tem uma postura mais firme. Ainda trabalha no método da pedagogia tradicional, talvez para manter a ordem de suas crianças, no entanto, isso acaba as inibindo um pouco. Trata-as com igualdade, no sentido de que não prioriza o aprendizado de ninguém e poucas crianças se expressam. Elas socializam entre si, quando o professor não se faz presente e, às vezes, pedem ajuda de outro colega. Se já é difícil para crianças não indígenas, imagine para a criança indígena?

A criança indígena que está matriculada nesta turma é chamada nesse estudo de **Waikiru**, devido à claridade de seus fios de cabelos. Durante a pesquisa, percebemos que a maioria das crianças não se aproximavam de **Waikiru**, e seu aprendizado era lento, apresentava tem dificuldades na escrita, mas falava bem a Língua Portuguesa. **Waikiru** é um pouco áspera com alguns de seus colegas de sala de aula. **Waikiru** tem um olhar zangado às vezes triste, senta em sua carteira, desanimada para copiar e resolver as suas atividades em sala de aula.

Um dia **Waikiru** aproximou-se para pedir ajuda em uma atividade que era para copiar um texto, mas ela não tinha caneta, e o professor já havia apagado o quadro. Procuramos ajudá-la e pedimos a uma coleguinha que a ajudasse, emprestando o seu caderno para **Waikiru**. Ninguém queria emprestar o caderno,

mas com carinho, conseguimos. Ela ficou muito feliz, talvez pela atenção que recebeu naquele momento.

É importante ressaltar que o professor tem a função importante para o bem-estar de cada criança em sua sala de aula, para que venha fluir o bom aprendizado entre seus alunos. Mas para que isso se estabeleça, as relações pessoais em conjunto, seja as crianças entre si ou com seu professor deve ser, uma relação recíproca, e, nesse sentido, concordamos com Mubarak Sobrinho (2010, p. 14) quando argumentam que:

A pluralidade da infância precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas. Como demonstra Lahire (2003), somos, desde o início, seres plurais. Atualmente, esta visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada.

É necessário estabelecer relações sociais para o avanço do ser humano, principalmente da criança e em seu aprendizado escolar. E nessa relação deve se estabelecer a atenção, o respeito e a igualdade.

Para compreendermos melhor o que **Waikiru** sente em relação ao espaço escolar, tivemos um diálogo, onde perguntamos:

“Como os coleguinhas te tratam? Te tratam bem?”

“Nem quase muita gente!”

E os professores te tratam legal?

“Humhum, eles tratam!”

“Qual foi a maior dificuldade que você teve aqui na escola?”

“As vezes eu pouco com vergonha, ai a minha mãe falou, não fica com vergonha, por que não é a vergonha que vai te fazer assim bem.”

“E quando vocês decidiram que você tinha que vir estudar pra cá?”

“Não, é que meu avô que falou que eles não ensinam nada lá, que eles só querem saber de ler, só ficam brincando. Aí meu avô falou, é melhor tu estudar na cidade porque você não aprende nada aqui !!”

“Qual a comunidade vocês moravam?”

“Ponta alegre.”

“E o professor da sala, ele te trata bem, dá atenção, te ajuda nas dificuldades?”

“Não, ele não cuida muito com a gente, não”

“E quando você tem dificuldade, você levanta a mão e fala, professor eu não entendi!?”

“E nem ele deixa”

“Ele não explica?”

“Ele explica, mas só às vezes.”

“E os outros funcionários da escola te trata bem?”

“Humhum, trata, essa gestora é minha gestora lá de Ponta Alegre. Ela que falou, bora dá uma volta lá em, Parintins, ai eu vim pra cá.”

“Qual foi a maior dificuldade quando você chegou aqui na escola?”

“Quando eu cheguei aqui eu não falava com o pessoal não, eu tinha vergonha porque eu era lá da área, os meus colegas bagunçavam comigo e eu não fazia nada, era quando eu fazia minha tarefa e na hora da merenda. Mas agora eu não tenho mais vergonha.”

Waikiru passa por uma das dificuldades causadas pelo impacto sociocultural da sociedade envolvente. Nesse caso, por discriminação, onde em algumas situações vive momentos de exclusão, sofrendo o preconceito pelos seus colegas de sala de aula devido a sua origem étnica.

Em sua fala, ela deixa explícito que acaba ficando envergonhada de ser quem é, se perde em seus estudos, fica sem foco de atenção, mais preocupada com as reações de seus colegas do que com os conteúdos, o que sugere falta de relação professor e aluno, falta de uma boa relação com os que estão a sua volta dentro de sala e aula.

A criança indígena ao adentrar no espaço escolar sofre com a mudança em que é imposta, como no caso de **Waikiru** em que, alguns de seus professores não estão preparados para lidar com sua presença ou inserção na escola. Sobre isso Ferreira (2011, p. 03) argumenta:

Será que em um mundo tão globalizado como o de hoje, nossas escolas – principalmente aquelas nos grandes centros urbanos – também não deveriam adotar mais categoricamente a interculturalidade como tema transversal, de modo a melhor

preparar nossas crianças e jovens para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente?

Isso nos leva a reflexão sobre a importância de se ter na zona urbana de Parintins uma escola indígena, que seja mais adequada e preparada para o atendimento, criando possibilidade de amenizar o impacto sociocultural da sociedade envolvente no aprendizado cognitivo das crianças indígenas Sateré-Mawé.

Turma: 5º ano do Ensino Fundamental I

A turma o 5º ano o Ensino Fundamental I tem 22 crianças e 01 professora, sendo duas crianças indígenas. A professora incentiva as crianças a disputa entre meninos e meninas através da leitura. São estimuladas a lerem de maneira individual e em grupo, assim vão avançando em suas leituras e escritas, independente da matéria ou texto.

A professora também trabalha pelo método da pedagogia tradicional, o que deixa as crianças inibidas, pouco se expressam, parecem temer a professora, principalmente, as crianças indígenas. Todas as crianças socializam entre si, mas, às vezes, silenciosamente, meio que sussurrando pedem ajuda de outros colegas, de maneira discreta. Isso nos chamou a atenção devido o comportamento que não era somente das crianças indígenas.

Para compreendermos melhor as crianças indígenas dessa turma, optamos por ter um diálogo com elas fora da sala de aula. Apresentamo-nos e explicamos a elas o motivo que nos levou a fazer essa pesquisa e que isso era muito importante para ajudá-las, como também e a todas as crianças Sateré-Mawé. Seus nomes fictícios são **Weita e Morape'i**, devido uma se sentir presa como um passarinho e a outra livre como uma borboleta.

“No primeiro dia de aula aqui na escola, as pessoas sabiam que vocês eram indígenas?”

“Não” (**Weita e Morape'i**)

“E como foi pra vocês revelarem?”

“Pra mim foi normal, eles perguntaram se eu era, ai e eu disse que sim! ” (**Morape'i**)

E você **Weita**?

“Não disse nada não!” (rindo)

“Fiquei com vergonha”

“E como eles descobriram?”

*“**Morape’i** que falou lá na sala”. **Weita** (disse com um olhar triste)*

*“**Weita**, você achou ruim ela ter falado?” (Ficou em silêncio!)*

“Você ficou chateada?” (o silêncio continuou por um minuto)

*“Não, não fiquei chateada” (**Weita**)*

*“**Morape’i**, você tem orgulho de ser indígena?”*

*“Sim, eu tenho” (**Morape’i**)*

“E você **Weita**, sente orgulho de ser indígena?” (Demorou um pouco pra responder)

*“Sinto vergonha” (**Weita**)*

“A escola quando recebeu vocês aqui, como foi?”

*“Pra mim foi normal, nunca teve acontecido nada e não tive dificuldade” (**Morape’i**)*

“Você teve dificuldade com a língua portuguesa?”

*“Não” (**Morape’i**)*

E pra você **Weita** como foi, aqui na escola?”

*“Foi normal” (**Weita**) (meio desconfiada)*

“Mas quando você sente dificuldade você não pergunta da professora, você pergunta da **Morape’i**, as vezes da colega da frente. Porque você não pergunta da professora?”

“Tenho medo da professora!”

“Ela é muito zangada?” (Gesticulou com a cabeça eu sim)

“E essa falta de uma boa relação com a professora dificultou as tuas atividades que ela passa em sala de aula?”

*“Sim, mas minhas colegas me ajudam” (**Weita**)*

“Vocês nos contaram que estudaram na escola indígena lá da área. Se vocês tivessem que escolher estudar aqui ou numa escola indígena, qual delas vocês escolheriam?”

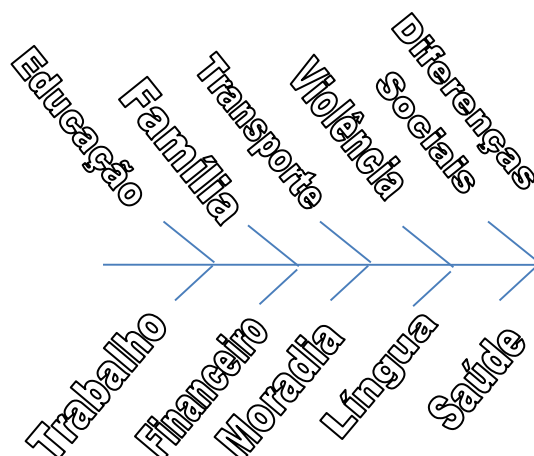
*“A de lá” (**Weita**)*

*“Porque fica perto da família” (**Morape’i**)*

O diálogo revelador, pois o impacto sociocultural da sociedade envolvente está evidente em diversos momentos, principalmente no desempenho e na fala de **Weita**, cujo comportamento é inibido e sua reação é como se ela estivesse presa, sem liberdade de expressão, ao contrário de sua colega **Morape’i**.

A maioria com **Weita e Morape'i** foi das crianças indígenas, que saem das suas comunidades, não estão preparadas para esse choque cultural. Não só as crianças, mas, aqueles que não são indígenas e passam a conviver a sua volta, julgam o desconhecido, o diferente e isso se dá também nos espaços não formais e refletem nos estudos em sala de aula e, nesse caso, torna-se mais agravante, quando não existe uma relação professor aluno em sala e aula. Conforme afirma Oliveira e Carvalho (2014, p. 65) “A migração dos indígenas para as cidades não influencia apenas o modo de vida, mas, sobretudo, o olhar dos “outros” para com uma cultura “diferente”. Eles se deparam com diversas situações.”

Através dessa pesquisa, percebemos, portanto, que há vários fatores que influenciam o impacto sociocultural da sociedade envolvente nas vidas das crianças Sateré-Mawé do Município de Parintins e que interfere em seus aprendizados cognitivos, como veremos na espinha de peixe a seguir:



- **Educação:** na Educação Escolar dificuldades no aprendizado;
- **Família:** a distância do seio familiar;
- **Transporte:** a falta de transporte para a locomoção dos mesmos;
- **Violência:** ficam vulneráveis pois, moram nos bairros periféricos;
- **Diferenças Sociais:** Discriminação de outras classes da sociedade
- **Trabalho:** dificuldades de conseguirem um trabalho;
- **Financeiro:** dificuldades financeiras;
- **Moradia:** localidade da moradia;
- **Língua:** comunicação na língua portuguesa e materna;
- **Saúde:** ficam vulneráveis devido os locais onde moram;

Para amenizar o impacto sociocultural da sociedade envolvente das crianças Sateré-Mawé é importante estarmos preparados para recebe-las no espaço escolar, e quando se diz estar preparado, é frisar que estamos nos referindo a todos que compõem a comunidade escolar, ou seja, gestor, professor, alunos, pais e outros funcionários da escola. Para Oliveira e Carvalho (2014, p.65)

[...], o que abala os indígenas não é o fato de serem tratados como “diferentes”, mas sim, como inferiores. Laraia (1999 apud REZENDE, 2009, p. 19), afirma que este preconceito vem de uma tendência do etnocentrismo, pela qual a visão de mundo é responsável pelos conflitos sociais, decorrentes da falta de aceitação do “outro” e, sobretudo, de respeito. Este desrespeito inicia na escola, no âmbito educacional, onde as diferenças devem ser sanadas e que o indivíduo deve ser respeitado em suas particularidades.

O impacto sociocultural da sociedade envolvente atrapalha o desenvolvimento cognitivo das crianças Sateré-Mawé devido se tornar um problema, que causa preocupação e tira o foco dos estudos e a escola deve se preocupar como preparar os seus estudantes, para que essa realidade constante amenize os efeitos causados em seus estudos.

Ainda que a escola não seja uma escola indígena, esta deve realmente buscar recursos e métodos utilizados através da educação indígena como sugeriu Venere e Velanga (2008). O lócus da pesquisa não é uma escola indígena, mas fica localizada num bairro nas proximidades onde as crianças Sateré residem e isso viabilizar suas matrículas nesta escola, a qual também já é reconhecida pelos sateré por matricularem seus filhos e parentes, pois muitos já passaram por ela.

3.4 A relação escola regular e alunos Sateré-Mawé

Ao fazermos o levantamento das crianças indígenas Sateré-Mawé nas salas de aula da escola, lócus deste estudo, chegamos ao total de 08 crianças matriculadas no horário matutino.

A gestora demonstra uma grande preocupação com o aprendizado dessas crianças. Ela os acompanha diariamente, não só as crianças indígenas, mas todas no geral, pois conhece as necessidades das crianças indígenas da escola, suas famílias, de onde vieram, se são da área indígena e outras relações.

Ela compartilhou conosco esclarecendo que levanta a bandeira de luta por de um aprendizado melhor para as crianças indígena, a gestora. Como já foi visto anteriormente, sensibilizada com as crianças indígenas, solicitou um professor bilíngue para fazer tradução dos conteúdos passados pelos professores em sala de aula, repassando os mesmos na língua materna sateré para as crianças indígenas, ajudando-os nesse processo de aprendizado.

Essa gestão iniciou no começo do ano e 2017 e percebemos que aos poucos estão organizando a escola, traçando metas para serem alcançadas e que ainda tem muito por fazer, para o melhor em prol da educação escolar e aprendizado. Sabemos que uma andorinha não faz verão e a gestora sozinha não resolverá todos os problemas de aprendizado das crianças Sateré-Mawé, o professor mediador **Wasai** sozinho também não conseguirá tal feito.

A ideia do professor bilíngue é ótima, no entanto, o ideal seria necessário mais de um professor, pois o atendimento do professor **Wasai** não acontece todos os dias em sala de aula. Quando se faz presente, as vezes é só numa turma e quando vem na outra semana o atendimento se faz em uma outra turma, e isso, com certeza, dificulta o aprendizado dessas crianças de turmas diferentes.

Uma sugestão seria, que o trabalho de acompanhamento com professor bilíngue deveria ser em conjunto e em parceria com o professor de cada sala de aula diariamente em todas as turmas que as crianças sateré se fazem presentes. O professor da sala de aula deve observar com atenção se as crianças Sateré-Mawé estão copiando, escrevendo, lendo e respondendo os conteúdos desenvolvido em sala, visto que observamos que às vezes estes não copiam tudo, parece ser preguiça, mas na verdade são as dificuldades gritantes.

O trabalho em conjunto flui significativamente em prol da formação de cada criança como futuros cidadãos. Nesse percurso, percebemos que o aprendizado desenvolvido pelos professores é importante. No entanto, é fundamental trabalhar mais o lúdico para desenvolver o processo cognitivo no aprendizados das crianças, tornando esse aprendizado mais prazeroso,

significativo e eficaz, principalmente no eu concerne às crianças indígenas, pois ainda que falem um pouco da língua portuguesa, estas sentem dificuldades em seus aprendizados cognitivos devido à falta de comunicação, interpretação, relação professor e aluno, discriminações étnicas que existe entre algumas crianças não indígenas e a falta de socialização.

3.5 As práticas da escola no processo e aprendizado

A construção do conhecimento humano se dá através de suas vivências, da interação social, e os acontecimentos são relatados a partir da oralidade e da escrita, assim contribuindo para o avanço dos saberes. Nas escolas, uma das fontes de saberes mais utilizadas ainda são os livros didáticos. Estudos revelam que é de grande relevância que os professores escolham os livros de histórias que, em suas narrativas valorizem os indígenas como sujeitos históricos e que estes tragam em suas escritas uma desconstrução daquela imagem deturpada e construída ao longo do tempo no espaço escolar e em nossa sociedade, pois conforme Aguiar (2012, p. 27)

Nessa perspectiva, dos Estudos Culturais, a educação ocorre em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles. “Quer dizer, que somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham” (COSTA, 2004, p. 116) ” Ou seja, os artefatos culturais, que possuem certo poder e agenciamento, atuam sobre os sujeitos orientando-os a pensar, agir, a ser de uma determinada maneira.

Os artefatos, como recursos didáticos, são necessários, mas devem ser bem selecionados e avaliados pelos professores da escola, principalmente os livros de história, onde são discutidos a história do Brasil e a cultura brasileira. No período do estágio em gestão, tivemos a oportunidade de participarmos na sala pedagógica da escola pesquisada, e foi possível verificar os novos livros que serão utilizados no ano de 2019. Para nossa surpresa, os livros que observamos de história trazem pouquíssimos argumentos sobre os fatos históricos que envolvem os povos indígenas, apenas relacionando a guerra e Tibiriçá contra os inimigos e os portugueses.

Não encontramos outros comentários neste livro sobre quaisquer outros registros históricos mais aprofundados sobre a temática em evidência. Sabemos que é

de grande importância os conteúdos didáticos, no sentido e que estes contribuam para a construção de uma sociedade no espaço escolar, pois é através dos livros que se abrem as oportunidades de desconstruir o olhar etnocêntrico que existe em parte em nossa sociedade. Ao investigar essa temática Menezes, Silva e Dutra (2018, p. 7-8) observamos que:

A dificuldade de lidar com as diferenças étnicas e sociais, ainda se faz presente com bastante intensidade na atualidade no espaço escolar, preocupando alguns educadores, pesquisadores, especialmente os mais afetados no aprendizado do ensino das ciências que nesse caso vale ressaltar que são as crianças indígenas. Cabe à escola, por meio de seus professores, mediar o processo de inclusão das crianças no espaço escolar, a partir de uma postura crítica e reflexiva com o propósito de desconstruir o olhar etnocêntrico e preconceituoso em relação ao outro, buscando conhecer e valorizar sua história, suas lutas, enfim, sua cultura, pois dessa maneira fluirá um bom resultado em seus aprendizados, principalmente o que está relacionado aos aprendizados do ensino das ciências.

Os livros em sua maioria ainda trazem consigo um olhar na perspectiva do colonizador. Se formos fazer uma comparação das lutas travadas pelos negros e as lutas travadas pelos indígenas, percebemos que as histórias dos negros quando são relatadas expressam com mais fidelidade suas lutas e resistências são muito mais explícitas do que as histórias dos povos indígenas. Quando os livros didáticos trazem algo relacionado aos povos indígenas, ainda ocultam muitos fatos, às vezes deturpando as relações ligadas à cultura indígena.

A escola em que foi realizada a pesquisa busca trabalhar outros contextos históricos, além dos livros. Um bom exemplo foi o dia do índio, que a convite da gestora, algumas lideranças indígenas fizeram seus relatos orais de experiências para todas as crianças no pátio da escola, um encontro inesperado, além de fazerem uma exposição de algumas arte e artesanato Sateré-Mawé. Nesse mesmo dia, houve a apresentação das crianças Sateré da referida escola, que para alguns ainda foi surpresa, pois não conheciam tal situação.

Essas atividades são importantes para a socialização entre as crianças indígenas e não indígenas e assim constituem é uma forma de valorização de outros contextos históricos dos povos indígenas e suas histórias, como é o caso dos Sateré-Mawé de Parintins.

A escola tem tentado, através de sua gestão, valorizar as crianças indígenas matriculadas, com intuito de proporcionar um bom aprendizado para cada uma delas.

Mas, para que aconteça um avanço deve ser prioridade trabalhar a cultura de forma ampla, no sentido de que haja uma troca de conhecimentos culturais diariamente. As crianças indígenas não devem ser lembradas somente no dia do índio, mas no dia-a-dia da escola para eu estas se sintam aceitas pela comunidade escolar, num ambiente mais cordial, com uma educação ampla, alfabetizando para uma vida na coletividade, envolvendo as crianças Sateré-Mawé, as crianças não indígenas, seus professores e todo o corpo escolar.

3.6- Trabalhando as relações culturais com as crianças no espaço escolar

Trabalhar um momento cultural no espaço escolar e promover uma relação entre as crianças indígenas da escola do horário matutino foi uma escolha optamos por utilizar como recursos vídeos que evidenciassem as vivências e desafios dos povos indígenas e suas realidades até os dias atuais. O vídeo escolhido foi produzido pela Secretaria e Educação a Distância e Fundo e Fortalecimento a Escola - SEF SEED e FUNDESCOLA. Como retrata a figura 08 e 09 a seguir.

As turmas que participaram foram de 1º ao 5º ano. Para isso dividimos as turmas que tinham crianças indígenas com as turmas que não tinham crianças indígenas, assim Distribuídas: 1º e 2º ano, 3º e 4º ano e por último, o 5º ano.

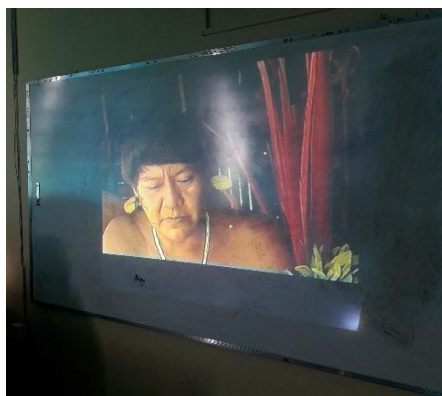


Figura 08: Apresentação do documentário
Fonte: Menezes (18 /09/2018)



Figura 09: As crianças reunidas para assistir o documentário
Fonte: Menezes (18 /09/2018)

Após a apresentação do documentário, estabelecemos um diálogo sobre o que eles haviam compreendido do documentário e pedimos que fizessem um desenho do que eles mais gostaram de assistir, como demonstram as figuras 10 e 11. Ao final, numa roda de conversa todas crianças se apresentaram, falando

um pouco de onde moravam, como eram as suas casas, seus bairros, suas famílias e para concluir esse momento fizeram descrições de suas vivências.



Figura 10: A construção dos desenhos
Fonte: Menezes (18 /09/2018)



Figura 11: A construção dos desenhos
Fonte: Menezes (18 /09/2018)

No diálogo entre as crianças como aparecem nas figuras 12 e 13, ficou evidente que não havia muitas diferenças entre elas, que algumas moravam em estilos de casas parecidas, que eram vizinhos ou que moravam no mesmo bairro, sendo que habitavam com tios ou avós.



Figura 12: O diálogo com as crianças
Fonte: Menezes (18 /09/2018)



Figura 13: O diálogo com as crianças
Fonte: Menezes (18 /09/2018)

As crianças indígenas ao relatar as suas vivências, ficaram tímidas, mas quando perceberam que seus relatos eram parecidos com os outros colegas não indígenas ficaram felizes por não existir muitas diferenças em suas rotinas e perceberam que tinham muitas coisas em comum, valorizando um ao outro. Neste sentido, Menezes, Silva e Dutra (2018, p. 6) destacam a importância de se trabalhar a cultura através dos sujeitos.

Ao questionar Repetto, de como se trabalhar a cultura na escola, ele nos apresenta em sua fala uma nova concepção de se trabalhar a cultura na educação. [...] trabalhar a interculturalidade no espaço escolar, para ele também trabalhar a cultura é trazer os sujeitos históricos para o contexto da sala de aula, discutindo o conceito de cultura a partir de sua vivência com as pessoas.

A cultura se renova como um ciclo de transformações e troca de conhecimentos através da socialização entre sujeitos, principalmente de sociedades diferentes. A cultura não está no concreto, mas faz parte de cada pessoa, na qual esta carrega consigo suas histórias, assim, ganhando outras experiências e nunca perdendo a sua cultura. Aprendemos e ensinamos através da reciprocidade intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de investigação sobre “O impacto Sociocultural no aprendizado cognitivo das crianças Sateré-Mawé em uma escola urbana regular de Parintins”, possibilitou uma ampla visão que abrange problemáticas diversificadas. Os caminhos que traçamos nos levaram a compreensão dos fatos históricos que refletem até os dias de hoje, nas concepções idealizadas em nossa sociedade.

Houve um aprofundamento sobre os aspectos que envolvem a cultura na sua essência, como se dá o impacto sociocultural da sociedade envolvente, algumas peculiaridades da cultura indígenas e a cultura parintinense, além de trazermos as leis conquistadas que amparam os direitos dos povos indígenas no processo de educação escolar e a compreensão de como se dá o aprendizado das crianças Sateré-Mawé. Uma trajetória que nos serviu como base teórica para o aprofundamento da temática investigada.

O objetivo desta pesquisa foi analisar o impacto sociocultural na aprendizagem cognitiva das crianças na escola investigada. Destacaram-se as dificuldades financeiras, a localidade de moradia, o desafio para a comunicação na língua portuguesa e materna. Descobrimos que as crianças ficam vulneráveis, devido os locais onde moram, pois muitas estão nas periferias do município de Parintins, enfrentando dificuldades financeiras devido à falta de trabalho para seus pais. A distância do seio familiar nas áreas indígenas, a falta de transporte para a locomoção, tornam vulneráveis à violência e as questões que envolvem a saúde devido à localização de suas moradias. A discriminação de outras classes sociais, também refletem nas dificuldades em seus aprendizados no âmbito escolar.

Para alcançarmos uma compreensão dessa realidade, definimos três objetivos específicos, os quais conseguimos alcançar, o primeiro foi Identificar quais impactos socioculturais, suas causas e efeitos no processo de aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé identificar; o segundo foi descobrir como as crianças Sateré-Mawé aprendem na escola regular urbana e o terceiro e; o último foi verificar para propor estratégias de ensino que contribuam para o processo de aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé em uma escola urbana.

Descobrimos através de diálogos com as crianças Sateré-Mawé e observações que elas passam por muitas dificuldades em seus aprendizados, devido à falta de relação professor e aluno, principalmente aqueles que estão com professores tradicionalistas, as crianças ficam mais prejudicadas em seus aprendizados, pois temem seus professores.

Para que a escola se torne mais inclusiva é fundamental que seus professores tenham um curso de formação nesta área.

Dessa forma, estarão mais preparados para atender as crianças indígenas Sateré em suas salas de aula. Infelizmente, a discriminação e o preconceito dos colegas ainda se fazem presentes em algumas salas de aulas e isso contribui para tirar o foco da atenção dos estudos e do aprendizado das crianças em estudo.

Outra situação que se destacou foi a dificuldade de compreensão da língua portuguesa destas, que apesar da escola proporcionar um atendimento de um professor bilíngue, ainda falta melhorar os procedimentos desse atendimento. Este deve ser prioridade para o avanço da aprendizagem de cada criança indígena Sateré-Mawé, principalmente aquelas que não entendem a Língua Portuguesa. Assim, sugerimos que seja exclusivo da referida escola um professor que acompanhe cada turma individualmente onde se encontra as crianças com essas necessidades.

Com isso, a pesquisa respondeu as várias formas em que se apresenta o impacto sociocultural na aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé, que se sentem prejudicadas em seus estudos.

Como estratégias de ensino, propomos que se trabalhe a interculturalidade no espaço escolar, envolvendo os sujeitos e fatos históricos que estão em seu dia-a-dia, através de relatos ou leituras que tragam as vivências dos povos indígenas e dos povos da região amazônica, para que os sujeitos valorizem suas experiências e respeitem o seu próximo. Aguiar (2012) vem ressaltar que as narrativas orais sejam trabalhadas pedagogicamente e isso pode contribuir para a formação dos sujeitos em nossa memória, levando-os a comparar suas experiências vividas, proporcionando um momento de respeito recíproco e entretenimento cultural.

A realização esta pesquisa abre um horizonte de possibilidades de investigações futuras, despertando o interesse em propor temáticas relevantes

com objetivo de continuar contribuindo com aprendizado das crianças indígenas Sateré-Mawé.

Finalmente, sugerimos o ensino das ciências nas escolas indígenas; as dificuldades que enfrentam as escolas indígenas; Sugerimos ainda o projeto de uma escola indígena na sede do Município de Parintins, como possibilidades de reformular, para atender aqueles que migraram para área urbana, o que é desafiador, mas é em prol de uma educação melhor para as crianças indígenas Sateré-Mawé.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro Editora, 3 edição, 2008.

AGUIAR, José Vicente de Souza. **Narrativa Sobre os povos indígenas na Amazônia**. Manaus: Edua, 2012.

ALVAREZ, Gabriel O. **Política Sateré-Mawé: do movimento social à política local**. DAN/ICS/UnB, Brasília, 2004.

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Minidicionário Trilíngue Indígena Sateré-Mawé em Libras e Língua Portuguesa**. Universidade do Estado do Amazonas-UEA, 2015.

BITTENCOURT, Antonio C. R. **Memória do Município de Parintins: estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material**. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas/ Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e desporto, 2001.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CERQUA, Arcângelo Oliveira. **Cultura Ambiente e Sociedade Sateré-Mawé**. Governo do Estado do Amazonas, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil** – São Paulo: Companhia das letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. Ensino Médio: vol. Único/ Marilena Chauí. São Paulo: Ática, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. Miniaurélio Século XXI Escolar: **O minidicionário da língua portuguesa** / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição. Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos ... [et al.] 4. Ed. ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Edna. **CECIs: um desafio intercultural**. Anais Eletrônicos IX Encontro Nacional dos Pesquisadores Ensino de História- Florianópolis / SC. 2011

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. / Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. TORRES, Iraídes Caldas. **As expressões socioculturais dos Sateré-Mawé**. Congresso Pan-Amazônico de História Oral, IX Encontro Regional Norte de História Oral, VII semana de História do CESP/UEA, 2015.

GLAT, Rosana. PLESTCH, Márcia Denise. FONTES, Rejane de Souza. **Educação Inclusiva & educação especial**: proposta que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação. Santa Maria, v. 32, n 2, p.343-356, 2007.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das Culturas** / Clifford Geertz.- 1 ed. 13. reimp. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela de; ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com pesquisa**. – 1 ed. Cortez, São Paulo 2015.

KOHATSU, Lineu Norio. **O uso do vídeo na pesquisa de tipo etnográfico**: uma discussão sobre o método. Psicol. Educ. n 25 São Paulo dez. 2007.

KRAMER, S. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 116, 2002.

MACHADO, Edival; MEDEIROS, Tony; MEDEIROS, Inaldo;. **A conquista**. In: CD Boi-Bumbá Garantido 98: 500 anos do passado para construir o futuro. Rio de Janeiro: POLYGRAN, 1998.

MACHADO, Romulo Ribeiro. **Sateré-Mawé** : a identidade indígena no espaço escolar. Instituto e Agronomia Programa e pós-graduação em educação Agrícola-UFRRJ. Seropédica, RJ, 2016.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper, 1884 -1942. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos dos arquipélagos da Nova Guiné melanésia; prefácio de Sir James Geoge Frazer; traduções de Anton P. Carr e Lígea Aparecida Cardieri Mendonça; revisão de Eunice Ribeiro Durhan. 2 ed São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto de relatório, publicações e trabalhos científicos 4. ed Atlas. São Paulo, 1992.

MARTINS, G.A; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEZES, Elenice Maria Farias Mourão; SILVA, Simone Souza; DUTRA, Renner Douglas Gonçalves **Os fatores históricos como reflexão para a construção de uma didática da educação escolar indígena**. XIX ENIPE – Encontro Nacional de didática, Salvador- Ba 2018.

_____. **A compreensão de cultura como determinante para o entendimento dos impactos socioculturais no espaço escolar com crianças Sateré-Mawé**. II Seminário NAEB-CESP-UEA, Ensino e História e Cultura Afro Brasileira. I Encontro do baixo Amazonas. Parintins, 2018.

MOREIRA, Antônio Flavio. TADEU, Tomaz, (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. – 12 ed. Cortez – São Paulo, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: A Teoria de David Ausubel**. Marco Antônio Moreira, Elcie F. Salzano Masini. São Paulo, 2001.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des) encontros**. Práxis Educacional Vitória da Conquista v.6, n. 8 p. 139-156 jan/2010.

OLIVEIRA, Mileide Terres de; CARVALHO, Valéria Faria Cardoso. **Educação indígena rikbaktsa: impactos socioculturais**. Revista Grau Zero. Revista de Crítica Cultural, v. 2, n. 1, 2014

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. Prumo - São Paulo, 2012.

PINTO, Ernesto Renan Melo de Freitas; SILVA, Francisco Eleud Gomes da. Resenha de NEIDE, Gondim. **A invenção da Amazônia**, 2º edição, Manaus. Editora Valer Ufam/Icsez 340 p., 2007. (Série: Memórias da Amazônia)

RELEM – **Revista Eletrônica Mutações**, Universidade Federal do Amazonas. janeiro –junho, 2016.

REPETTO, Marxim; CARVALHO, Fábio; FONSECA, Isabel. **Educação, Cidadania e Interculturalidade no Contexto da Escola Indígena de Roraima**. 1 ed. v. 1 Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidade Católica del Perú, 2007.

REPETTO, Marxim; SOUZA, Eliandro Pedro de. **Diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista-Roraima** / Organização dos Indígenas da Cidade; ilustrações de Bartolomeu da Silva Tomas. Gráfica Ióris, Boa Vista: 2007.

REGO, Teresa Cristina, Vygotsky: **Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**, ed. 22, - Petrópolis, RJ, Vozes, 2011 (Educação e Conhecimento).

ROCHA, E.E.G. **Testemunha ocular: textos de antropologia social do cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SOUZA, Nilciane Dinely de. **O processo de urbanização da cidade de Parintins (AM):** Evolução e Transformação. Programa de Pós- graduação em Geografia Humana (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo – SP, 2013.

UNICEF. **Ser criança na Amazônia.** Uma análise das condições de desenvolvimento infantil na região Norte do Brasil. Projeto gráfico e editoração eletrônica: Hamilton Braga e Soraya Pessoa/ Miriti Multimídia. Belém – PA, 2004.

VENERE, M. R; VELANGA, C.T. **A criança indígena e a educação infantil:** as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. Tellus, ano 8, n. 15, p. 175-191, Campo Grande – MS: jul. / dez. 2008.

VIEIRA, Marlinéia da Silva. **A criança indígena Sateré- Mawé em uma escola da cidade de Parintins- AM.** Monografia. Universidade do Estado do Amazonas, CESP-UEA. Parintins - AM, 2016.

<https://www.youtube.com/watch?v=m1wkd71VO5w>, 27 de jul de 2012 - Vídeo enviado por Amazon Sat Conheça a **história** do município de **Parintins**. ... Filmagens pela Cidade /**Parintins** 25.06.2016 ...
visita no site: 08/09/18 as 15:40h

[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sateré_Mawé,_Sateré-Mawé – Povos Indígenas no Brasil – PIB Socioambiental](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sateré_Mawé,_Sateré-Mawé_-_Povos_Indígenas_no_Brasil_-_PIB_Socioambiental). Visita no site: 02-08-2018 as 21:53h

APÊNDICE**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS- CESP
CURSO DE PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO DE DEPOIMENTO E USO DE IMAGEM****NOME DA CRIANÇA:** _____**IDADE:** _____**ENDEREÇO:** _____

OBJETO: Entrevista gravada, fotografia, filmagem exclusivamente para o Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

DA PARTICIPAÇÃO: Autorizo meu/minha filho (a) participar da pesquisa: “**O IMPACTO SOCIOCULTURAL NO APRENDIZADO COGNITIVO DAS CRIANÇAS SATERÉ MAWÉ NUMA ESCOLA REGULAR DE PARINTINS - AM**” Esta pesquisa se realizará no período de 18 e 19 de maio de 2018.

DO USO: Autorizo o uso da Universidade do Estado do Amazonas- Curso de Pedagogia sito à Estrada Odovaldo Novo s/n-Parintins-AM, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros e plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que minha/meu filho (a) prestará à acadêmica: **ELENICE MARIA FARIAS MOURÃO DE MENEZES** sob a orientação do professor Mestre Renner Douglas Gonçalves Dutra.

A Universidade do Estado do Amazonas- Centro de Estudos Superiores de Parintins- CESP- Curso de Pedagogia fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, com ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Parintins-AM, ____ de maio de 2018.

Assinatura do pai e/ou responsável pela criança.

ANEXOS



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Ofício nº 009/2018 – CESP/UEA-CPP.

Parintins, 03 de maio de 2018.

De: **Simone Souza Silva**

Coordenadora do Curso de Pedagogia – CESP/UEA

Para: Franciany Costa Pontes
Gestora da Escola Municipal “Mércia Cardoso Coimbra”

Senhora Gestora,

Ao cumprimentar cordialmente Vossa Senhoria, solicito autorização para que **ELENICE MARIA FARIAS MOURÃO DE MENEZES** matrícula (417120041) portadora do RG nº 1249031-8 e do CPF nº 588.107.652-49 acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins, na Universidade do Estado Amazonas – CESP/UEA, possa ter acesso nas salas de aulas, pois a referida acadêmica está realizando pesquisa do Trabalho de conclusão de Curso – TCC com o tema: “**O Impacto Sociocultural no processo de Aprendizado Cognitivo das crianças Sateré-Mawé numa Escola Regular em Parintins – AM**”, sob orientação do professor Mestre Renner Douglas Gonçalves Dutra. O período da pesquisa de dará de abril à setembro de 2018.

Esperando contar com seu apoio e compreensão, reitero votos de elevada estima e distinguida consideração.

Simone
Prof.ª Dr.ª Simone Souza Silva
Pedagogia - Cesp UEA
Mat. 205.161-3A

Respeitosamente

Parintins: 04/05/18
Ass: Franciany Costa Pontes
Franciany Costa Pontes
GESTORA
Parintins 03/05/2018 - SEMEC



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Ofício nº 007/2018 – CESP/UEA-CPP.

Parintins, 03 de maio de 2018.

De: Simone Souza Silva

Coordenadora do Curso de Pedagogia – CESP/UEA

Para: Sérgio Butel

Diretor da Fundação Nacional dos Índios – FUNAI – Unidade Parintins



Senhor Diretor,

Ao cumprimentar cordialmente Vossa Senhoria, solicito autorização para que **ELENICE MARIA FARIAS MOURÃO DE MENEZES** matrícula (417120041) portadora do RG nº 1249031-8 e do CPF nº 588.107.652-49 acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins, na Universidade do Estado Amazonas – CESP/UEA, possa ter acesso nas Comunidade Indígenas do Uaicurapá, pois a referida acadêmica está realizando pesquisa do Trabalho de conclusão de Curso – TCC com o tema: “**O Impacto Sociocultural no processo de Aprendizado Cognitivo das crianças Sateré-Mawé numa Escola Regular em Parintins – AM**”, sob orientação do professor Mestre Renner Douglas Gonçalves Dutra. O período da pesquisa de dará nos dias 19 e 20 de maio de 2018.

Esperando contar com seu apoio e compreensão, reitero votos de elevada estima e distinguida consideração.

Simone Souza Silva
 Prof.ª Dr.ª Simone Souza Silva
 Pedagogia - Cesp UEA
 Matr. 205.161-3A

Respeitosamente

cm 04/05/2018

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
 FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO/CT/PT

Sérgio Butel
 Sérgio de Seixas Butel
 Coord. Técnico Local
 Portaria Nº 497/PRES./2014

Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Parintins – Coordenação de Pedagogia
 Estrada Odovaldo Novo, s/n, Djard Vieira – Parintins- Amazonas
 CEP: 69.152-470 Tel. (92) 3533-6630 - www.uea.edu.br



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI
COORDENAÇÃO TÉCNICA LOCAL DE PARINTINS

AUTORIZAÇÃO

Pela presente, AUTORIZAMOS a acadêmica ELENICE MARIA FARIAS MOURÃO DE MENEZES, do Curso de Pedagogia da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, a visitar as aldeias Nova Galileia e Vila Batista, no rio Uaicurapá, na Terra Indígena Andirá Marau, a fim de colher informações relativas a seu trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Impacto Sociocultural no processo de Aprendizagem Cognitivo das crianças Sateré Mawé numa escola regular de Parintins/Am".

Parintins, 07 de maio de 2018.


Sérgio de Seixas Butel
Coordenador Técnico Local
Portaria Nº 497/PRES/2014



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI
COORDENAÇÃO TÉCNICA LOCAL DE PARINTINS

AUTORIZAÇÃO

Pela presente, **AUTORIZAMOS** a acadêmica **ELENICE MARIA FARIAS MOURÃO DE MENEZES**, matrícula 1427120041, RG 1249031-8 e CPF 588.107.652-49, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas/CESP/UEA a realizar pesquisa com crianças da etnia Sateré Mawé da Escola Municipal Mércia Cardoso Coimbra, referente ao Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, com o tema “**O impacto sociocultural no processo de aprendizado cognitivo das crianças Sateré Mawé numa escola regular urbana em Parintins-Am**”, sob orientação do Professor Mestre Renner Douglas Gonçalves Dutra.

O período da Pesquisa será do mês 04 ao mês 09 de 2018.

Publicar em: 20/06/18
ans:

[Handwritten Signature]
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
COORDENAÇÃO TÉCNICA LOCAL DE PARINTINS
PORTARIA Nº 497/2014 - SEMEG

[Handwritten Signature]
Sérgio de Seixas Butel
Coordenador Técnico Local
Portaria Nº 497/PRES/2014



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS**

Do:
Prof. Virgílio Bandeira do Nascimento Filho

A
Ilma.sr^ª.
Diretora da Escola **Mércia Coimbra**
Prof^ª Franciany Costa Pontes

Assunto:
Estágio III - Curso de Pedagogia.
Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Parintins

Senhor (a),

O Centro de Estudos Superiores de Parintins - UEA, mediante cumprimento de sua legislação acadêmica e, atendendo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN-9.394/96 Conselho Nacional de Educação - MEC e em cumprimento as normas que regem o Curso de Pedagogia sobre o **Estágio**, vem solicitar de Vossa Senhoria **autorização** para que nosso (a) acadêmico (a)) **Elenice M^a Farias Mourão De Menezes, Alan Cesar Guimaraes Macedo, Valeria Guimaraes Macedo** possam realizar a **PESQUISA** nesta referida Escola.

Antecipadamente, nossos agradecimentos. Ficamos ao seu inteiro dispor.

Virgílio Bandeira do Nascimento Filho
Professor-orientador

Parintins, 17 / 09 / 2018.

Delib em 17/09/18
Franciany Costa Pontes
DIRETORA
Portaria 7872022-2-11-V

Contato:
Virgílio Bandeira do Nascimento Filho
Email: virgiliosantarem@hotmail.com Fone: 92 99166 6343

Email: elenicemourao2014@gmail.com