

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**SATERÉ-MAWÉ, A IDENTIDADE INDÍGENA NO
ESPAÇO ESCOLAR**

RÔMULO RIBEIRO MACHADO

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

SATERÉ-MAWÉ, A IDENTIDADE INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR

RÔMULO RIBEIRO MACHADO

Sob orientação da Professora
Miriam de Oliveira Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Junho de 2016**

630.7

M149s

T

Machado, Rômulo Ribeiro, 1975-

Sateré-Mawé, a identidade indígena no espaço escolar / Rômulo Ribeiro Machado - 2016.

74 f.: il.

Orientador: Miriam de Oliveira Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 61-66.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Índios - Educação - Teses. 3. Índios - Identidade étnica - Teses. 4. Índios Mawé - Teses. I. Santos, Miriam de Oliveira, 1964-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

RÔMULO RIBEIRO MACHADO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 02/06/2016.

Profa.Dra. Miriam de Oliveira Santos, (UFRRJ)

Prof.Dr. Edmundo Marcelo Mendes Pereira, (UFRJ)

Prof.Dr. Thiago de Niemeyer Matheus Loureiro, (UFRRJ)

Ao povo brasileiro, que com o suor do seu trabalho por meio do pagamento de impostos e taxas, custearam todos os meus estudos desde o ensino fundamental até os dias de hoje.

Ao meu pai, Paulo Machado e à minha mãe, linda em todos os sentidos, Maria de Fatima Ribeiro.

Às minhas filhas, Letícia Nunes Machado e Isadora Michiles Machado que me motivaram a ser um ser humano melhor.

A todos que, ao longo da minha vida, contribuíram para a chegada deste momento.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, por ter me ensinado a não desistir apesar de todo e qualquer tipo de adversidade;

À minha mãe, por ter me ensinado que saber ouvir é muito importante para se viver;

Às minhas irmãs, minha ligação com o passado, pelos momentos de alegria;

Às minhas filhas, por terem me incentivado a ser um ser humano melhor;

Aos demais familiares, pelas palavras boas e más, que me trouxeram até aqui;

À minha orientadora, pelas palavras de orientação e paciência sem fim;

Aos professores da UFRRJ, pelo aprofundamento e aumento de conhecimento referente a todo processo de ensino;

Aos professores da UFRPE, pela minha formação inicial no nível superior;

Aos professores da UEA, que me auxiliaram durante a jornada;

Aos professores do IFAM, que nesta caminhada trabalharam junto comigo por uma educação profissionalizante de qualidade;

Aos colegas de trabalho ao longo da vida, que contribuíram direta ou indiretamente com a minha formação;

Às Escolas nas quais trabalhei ao longo da vida, que ampliaram minha visão de mundo, auxiliando-me na construção do profissional que sou hoje; e,

Às pessoas que passaram e passam pela minha vida, pela importância que cada uma tem ao contribuir com a minha contínua formação.

RESUMO

MACHADO, Rômulo Ribeiro, **Sateré-Mawé, a Identidade Indígena no Espaço Escolar**. 2016. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O objetivo geral dessa dissertação é descrever o tratamento dado pelos alunos da turma de 1º Ano do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária (1º AGRO) do Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), Campus Maués (CMA) às representações da identidade do cidadão pertencente ao povo Sateré-Mawé que se faz presente na zona urbana e rural da cidade de Maués, Amazonas. As questões norteadoras foram: A partir de quais fontes de informação e de saberes o povo Sateré-Mawé é descrito na sociedade local? Qual o perfil socioeconômico da turma 1º AGRO e a sua percepção da identidade etnicorracial do cidadão pertencentes ao povo Sateré-Mawé? Como eles tratam essa questão etnicorracial? Para responder às estas questões, esta pesquisa seguiu uma metodologia de investigação qualitativa na perspectiva dos estudos culturais. Para atender ao objetivo geral, foi realizada uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental. Este estudo está dividido em dois capítulos. O primeiro, intitulado Sateré-Mawé, traz a história e a cultura deste povo, apresentando esta etnia e como sua identidade está entrelaçada com o guaraná, buscando mostrar como ela é apresentada por pesquisadores e memorialistas, com o intuito de situar o leitor no contexto regional. Além disso, há também a visão da sociedade e da economia da cidade de Maués, bem como a história do IFAM e do CMA no contexto sócio-histórico, citando aspectos relevantes do Curso Técnico em Agropecuária. No segundo capítulo, A identidade indígena no espaço escolar, está a descrição do perfil da turma 1º AGRO e como ela percebe o povo Sateré-Mawé. A partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, apresentou-se essas representações de identidade, ou seja, como os discentes veem e tratam o cidadão pertencente a este povo. As percepções foram escolhidas e analisadas a partir de assuntos relacionados a estereótipos e preconceitos. Por fim, nas Considerações Finais, estão apontamentos sobre os caminhos que foram e poderão vir a serem seguidos pelo IFAM CMA no tocante a questões relevantes para o cenário local, além das dúvidas e novas ideias que surgiram ao longo da pesquisa, além de encaminhamentos para outros estudos dentro da esfera pesquisada.

Palavras-Chave: Educação Indígena, Sateré-Mawé, Maués

ABSTRACT

MACHADO, Rômulo Ribeiro **Sateré-Mawé, the Indigenous Identity in School Space.** 2016. 74p. Dissertation (Masters in Agricultural Education) - Rural Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The general objective of this dissertation is to describe the treatment given by the students of the 1st year class of the Technical Course of Middle Level in the Integrated Form in Agropecuária (1st AGRO) of the Federal Institute of Education of Amazonas (IFAM), Campus Maués (CMA) at Representations of the identity of the citizen belonging to the Sateré-Mawé people that is present in the urban and rural zone of the city of Maués, Amazonas. The guiding questions were: From what sources of information and knowledge are the Sateré-Mawé people described in local society? What is the socioeconomic profile of the 1st AGRO class and their perception of the ethnic-racial identity of the citizen belonging to the Sateré-Mawé people? How do they address this ethnic-racial issue? To answer these questions, this research followed a methodology of qualitative research from the perspective of cultural studies. To meet the general objective, an exploratory, bibliographical and documentary research was carried out. This study is divided into two chapters. The first, entitled Sateré-Mawé, brings the history and culture of this people, presenting this ethnicity and how their identity is intertwined with guaraná, trying to show how it is presented by researchers and memorialists, with the intention of situating the reader in the context regional. In addition, there is also the vision of the society and economy of the city of Maués, as well as the history of the IFAM and the CMA in the socio-historical context, citing relevant aspects of the Technical Course in Agriculture. In the second chapter, The indigenous identity in the school space, is the description of the profile of the 1st AGRO class and how it perceives the Sateré-Mawé people. From questionnaires and semi-structured interviews, these representations of identity were presented, that is, how the students see and treat the citizen belonging to this people. The perceptions were chosen and analyzed from subjects related to stereotypes and prejudices. Finally, in the Final Considerations, there are notes on the paths that have been and may be followed by the IFAM CMA on issues relevant to the local scenario, in addition to the doubts and new ideas that emerged throughout the research, as well as referrals to Other studies within the researched sphere.

Key-Word: Indigenous education, Sateré-Mawé, Maués

SIGLAS E ABREVIATURAS

1º AGRO – 1º Ano do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (2013)

IFAM – Instituto Federal de Educação do Amazonas

CMA – *Campus Maués*

CGTSM – Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CPSM – Consórcio de Produtores Sateré-Mawé

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

CEFET/AM – Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas

ETFAM – Escola Técnica Federal do Amazonas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EAD – Educação a Distância

MEC – Ministério da Educação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996

CASAI/MAUÈS – Centro de Saúde Indígena de Maués

PPP – Projeto Político Pedagógico

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Perfil religioso	38
Gráfico 2: Gênero	39
Gráfico 3: Faixa Etária	39
Gráfico 4: Raça (Etnia).....	40
Gráfico 5: Tempo de residência na cidade de Maués	40
Gráfico 6: Cidade de nascimento	41
Gráfico 7: Com quem reside.....	41
Gráfico 8: Tipo de residência	42
Gráfico 9: Bens pertencentes à família.....	42
Gráfico 10: Estado civil dos alunos.....	43
Gráfico 11. Estado civil dos parentes com os quais os alunos vivem.....	43
Gráfico 12: Renda mensal individual do aluno	43
Gráfico 13: Pessoa que mais contribui com a renda familiar	44
Gráfico 14: Renda mensal familiar	44
Gráfico 15: Número de pessoas que vivem com a renda familiar.....	45
Gráfico 16: Situação do aluno em relação a renda familiar.....	46
Gráfico 17. Número de filho(s) por aluno	46
Gráfico 18: Alunos com deficiência.....	47
Gráfico 19: Possuidor de problema de saúde no ato da pesquisa.....	47
Gráfico 20: Aluno possuidor de plano de saúde.....	48
Gráfico 21. Atividades remuneradas por bolsa estudantil	48
Gráfico 22: Principal meio de transporte utilizado pelos alunos para ir para o IFAM.....	49
Gráfico 23: Atividade extracurricular	49
Gráfico 24: Discentes que cursam pela primeira vez o 1º Ano do ensino médio	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Território Indígena Andirá-Marau	11
Figura 2: Mapa da Área Indígena dos Rios Andirá e Uaicurapá.....	12
Figura 3: Mapa da Área Indígena do Rio Marau	12
Figura 4: Clareira aberta no Interior da Terra Indígena Andirá-Marau pela Elf-Aquitaine	15
Figura 5: Assembleia Geral do Povo Sateré-Mawé, em 1981 após a Invasão da Elf-Aquitaine.	16
Figura 6: Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé. Assembleia dos Tuxauas do Rio Marau... 16	
Figura 7: Terra Indígena Andirá-Marau e adjacências	17
Figura 8: Habitação típica das famílias Sateré-Mawé.....	18
Figura 9: Iará, canoa e apukuitá, remo.	18
Figura 10: Wyamat – “Festa da Tucandeira” No Sítio do Manga, Rio Marau.....	19
Figura 11: Wyamat – “Festa da Tucandeira” No Sítio do Manga, Rio Marau.....	20
Figura 12: Tuxaua Manoelzinho Miquiles. Leitura do Porantim, Aldeia Nova Esperança, Rio Marau.....	21
Figura 13: Porantim.....	22
Figura 14: Guaraná, Rio Marau.....	23
Figura 15: Mulher ralando guaraná. Aldeia Nova Esperança, Rio Marau	24
Figura 16: Modelando o Pão de Guaraná, Rio Marau.	24
Figura 17: Solenidade de inauguração do Liceu Industrial de Manaus em 1941, No Teatro Amazonas.	31
Figura 18: Vista área da construção da Escola Técnica Federal de Manaus em 1941, na antiga Praça Rio Branco.	31
Figura 19: Construção do Colégio Agrícola, 1970.....	32
Figura 20: Vista Aérea da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira	33
Figura 21: <i>Campi</i> do IFAM.	33
Figura 22: IFAM CMA, 2015	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Objeto da Pesquisa.....	3
Campo teórico.....	5
Procedimentos metodológicos	7
1 CAPÍTULO I SATERÉ-MAWÉ.....	10
1.1 Breve história de um povo.....	10
1.2 Waranan, guaraná, <i>Paullinia cupana</i>	23
1.3 Terra do Guaraná	26
1.4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	30
1.5 O Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária	35
2 CAPÍTULO II A IDENTIDADE INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR	37
2.1 A turma de 1º Ano do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária (1º AGRO)	37
2.2 Como se vê	50
2.3 Como Trata	54
2.4 Relação entre Situação Socioeconômica, como Vê e como se Trata	56
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
4 REFERÊNCIAS	61
5 APÊNDICE	67

Os historiadores têm a função pedagógica e moral na sociedade de contribuir para o enriquecimento e esclarecimento intelectual dos cidadãos, discutindo e divulgando informações e conhecimentos que ajudem o ser humano a compreender a teia de relações, interesses e disputas de poder que perpassam a convivência entre os homens e compõem o fundamento da história (NASCIMENTO, 2011, p. 11).

INTRODUÇÃO

Falar em inclusão dos saberes indígenas, de sua cultura na educação, é falar do Brasil, ou negá-lo. É como falar de cultura grega, sem seus escultores, sem a Ilíada de Homero, a filosofia de Platão e Sócrates; ou da civilização romana antiga, do povo italiano, sem envolver os povos etruscos, pois são à base de sua origem, e assim, tantos outros povos construtores de sua pátria (HÜTTNER, 2009, p.16).

Os assuntos que oportunizaram o desenvolvimento deste estudo estão diretamente envolvidos com a diversidade de histórias vividas que se sobressaíram ao longo da minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Foram intensas e complexas as manifestações identitárias dos mais diversos grupos indígenas que pude presenciar ao longo da vida acadêmica e profissional, sobretudo enquanto professor tanto da rede privada quanto da pública (nível municipal, estadual e federal). São pontos relacionados à questão indígena, à sua condição dentro da sociedade e à sua presença física ou não dentro da escola.

Durante a minha juventude no Rio de Janeiro/RJ, nas escolas públicas nas quais estudei, aos poucos e em raros momentos, fui sendo apresentado ao “mundo dos índios”, à “sua cultura”. Hoje, sei que em poucos minutos de aula é impossível descrever, ainda que de forma simples e resumida, toda diversidade contida nos inúmeros povos indígenas que estão presentes em todo território nacional. Com o passar dos anos, no meu caminhar durante a graduação e da vivência em outros estados da União, bem como a partir da minha experiência profissional, pude ver como são complexas essas culturas.

Na atual fase da minha vida, na condição de servidor público federal, atuando como professor no Instituto Federal de Educação do Amazonas, *Campus* Maués, localizado na sua zona rural da cidade de Maués, local onde existe forte presença do povo Sateré-Mawé, fui instigado a pesquisar sobre o tema. Dentro deste universo, no interior do Instituto e fora dele, observei e observo a convivência e os conflitos envolvendo essa temática. São pontos que envolvem inúmeros temas sociais e culturais.

Diante destas situações sempre procurei desenvolver trabalhos e ações que promovessem a reflexão e a mudança de postura entre os alunos. Apesar da minha intervenção, percebo a dificuldade do corpo escolar em lidar com a questão, preferindo muitas vezes relevá-las ao considerá-las irrelevantes ou “menores”, muitas vezes por apego a uma ideia de uma pretensa igualdade entre todos.

Entretanto, não posso deixar de ressaltar que existe um crescente aumento do interesse dos agentes pedagógicos em apresentar possíveis soluções para a questão da diversidade cultural e etnicorracial, por ser uma situação cada vez mais presente em sala de aula, bem como no entorno das escolas e institutos.

Há algumas décadas, a temática da diversidade cultural e etnicorracial faz parte da agenda educacional brasileira, tendo sido inserida no currículo das escolas nacionais de forma transversal por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96) ajudou a inserção e consolidação dos diálogos a respeito da diversidade cultural e étnica, introduzindo, definitivamente, este assunto no dia a dia das escolas de todo o Brasil.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, assegura aos povos indígenas o respeito à sua dignidade. Neste contexto, está inserido o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Faz-se importante destacar que com sua publicação, foi a primeira vez que se reconheceu o direito à diferença aos povos indígenas brasileiros.

A aprovação e publicação da Lei 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), traz o reconhecimento da diversidade étnico-racial, mais especificamente no Artigo 26-A, modificados pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Surge então a oportunidade do diálogo que quebra o posicionamento do ensino fundamentado num único marco civilizatório. Desta forma, fica alterada enfim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2008, p. 20-21):

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Essa Lei é resultado da luta histórica dos movimentos negros e indígenas brasileiros pelo direito dos seus cidadãos se reconhecerem na identidade cultural brasileira. Busca-se assim, oportunizar que todos os grupos étnico-raciais que compõem a multiculturalidade nacional possam interagir no contínuo processo de construção e reconstrução de um país que deseja se aperfeiçoar na democracia ao garantir os direitos de todos, valorizando assim, as suas respectivas identidades.

Sendo um marco legal, tanto a Lei 11.645/2008 e suas Diretrizes Nacionais (2013) são políticas curriculares afirmativas que obrigam todas as escolas do Brasil a trabalhar efetivamente com a temática da diversidade étnico-racial dentro do seu currículo. Concebe-se assim, o currículo como produção cultural e elemento do processo de construção e reconstrução das identidades. Primando, pois, pelo questionamento das relações de poder e das hierarquias sociais entre os grupos étnico-raciais existentes em solo brasileiro.

Pretendi descrever, por meio desta dissertação de mestrado, não um trabalho de contrariedade ou que vise destacar somente pontos negativos, mas, sobretudo, escrever um estudo que permita ao leitor a percepção de que existiu um processo desafiador de pesquisa nessa produção científica.

Sendo assim, o objetivo geral tem como norte:

- Descrever o tratamento dado pelos alunos da turma de 1º Ano do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária (1º AGRO), do Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), *Campus* Maués (CMA) às

representações da identidade do cidadão pertencente ao povo Sateré-Mawé que se faz presente na zona urbana e rural da cidade de Maués, Amazonas.

Para alcançar o objetivo, apresento as seguintes questões norteadoras:

1. A partir de quais fontes de informação e de saberes o povo Sateré-Mawé é descrito na sociedade local?
2. Qual o perfil socioeconômico da turma 1º AGRO e a sua percepção da identidade etnicorracial do cidadão pertencentes ao povo Sateré-Mawé?
3. Como eles tratam essa questão etnicorracial?

Este estudo está dividido em dois capítulos. Com o intuito de situar o leitor no contexto regional, no primeiro capítulo, intitulado *Sateré-Mawé*, apresento esta etnia, descrevendo sua história e cultura, bem como sua relação com o guaraná, uma vez que a própria identidade deste povo está atrelada a este produto, baseando-me no aporte teórico de pesquisadores e memorialistas que abordam esta temática. Apresento também uma visão da sociedade e da economia da cidade de Maués e registro a história do IFAM e do CMA neste contexto sociohistórico, apontando aspectos relevantes do curso técnico em Agropecuária.

No segundo capítulo, *A identidade indígena no espaço escolar*, descrevo o perfil da turma 1º AGRO e como ela percebe o povo Sateré-Mawé. A partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, apresento essas representações de identidade e como os discentes veem e tratam o cidadão pertencente a este povo. As percepções foram escolhidas e analisadas a partir de assuntos relacionados a estereótipos e preconceitos.

Por fim, nas considerações finais, faço apontamentos sobre os caminhos que foram e poderão vir a ser seguidos pelo IFAM CMA acerca das questões relevantes para o cenário local, exponho as dúvidas e novas ideias que surgiram e apresento encaminhamentos que podem nortear outros estudos dentro da esfera pesquisada.

Objeto da Pesquisa

Os Sateré-Mawé são os inventores da cultura do guaraná, isto é, foram eles que transformaram uma trepadeira silvestre em arbusto cultivado. À domesticação desta planta somou-se a criação do processo de beneficiamento do guaraná (LORENZ, 1992, p. 11).

Dedicar-se a um campo teórico e empírico de um determinado estudo não é fácil, mas é fundamental para trabalhar com o objeto de pesquisa. Inúmeras leituras e reflexões sobre os diferentes possíveis cenários são requeridas para a realização do trabalho. Acentua-se a relevância da pesquisa, quando o campo de atuação sai do mundo das ideias para ser aplicado na prática por meio de uma pesquisa científica. Surgiu assim, uma postura de adentrar-se por um objeto a ser pesquisado que estava relacionado à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Durante meus tempos de escola primária, na cidade do Rio de Janeiro, sempre ouvi falar do índio de forma genérica: “eles andam sem roupa, pescam, caçam, comem plantas e raízes, moram em ocas, adoram o sol e a lua!”, “o dia do índio é o dia 19 de abril”.

Na época do ginásio, o mais comum no dia 19 de abril era a promoção de eventos relacionados à temática. Os professores arrumavam os alunos, alguns tinham os rostos pintados e os responsáveis ficavam satisfeitos com os trabalhos desenvolvidos. No ensino médio essa imagem pouco mudou. Somente na aula da disciplina de Literatura vi o índio de forma diferente, como um sujeito valente e corajoso, na obra de José de Alencar, *O Guarani*.

Tradicionalmente, na escola, os povos indígenas eram tratados de forma homogênea e estereotipada. Nada era dialogado, discutido ou trabalhado como intuito de apresentar aos alunos, pelo menos, uma pequena parte da cultura indígena. As apresentações eram escolhidas para mostrar à comunidade que a escola valorizava a diversidade étnico-racial indígena. Entretanto, essa valorização poderia ser questionada com o simples fato de que nada com profundidade era feito antes ou depois da data. Nenhuma ação ou pesquisa antes ou depois da data comemorativa. Ficando evidente que:

... a história indígena era assunto acomodado dentro de “datas comemorativas”, estabelecidas no currículo como mecanismos de manutenção de certas versões sobre acontecimentos históricos e, ao mesmo tempo, de interdição de outras narrativas que disputam e entram em confronto com memórias oficiais (BONIN, 2007, p.22).

Somente na graduação, cursando Licenciatura plena em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pude observar diversos aspectos de composição dos inúmeros povos indígenas que habitam o território nacional, em especial os da Região Nordeste.

Contudo, ao vir morar e trabalhar na Região Norte do Brasil, no estado do Amazonas, tendo como destaque a realidade da cidade de Maués, foi que pude vislumbrar mais de perto a cultura indígena de um povo específico, o Sateré-Mawé. Neste contexto social, econômico e cultural, pude observar que este tema não desperta somente a minha curiosidade e interesse, mas, também o de inúmeros outros atores presentes na sociedade.

Um número crescente de pesquisadores das mais diversas áreas, agentes públicos e privados e representantes do movimento indígena Sateré-Mawé têm interesse em aspectos relacionados a esta etnia. Após presenciar tais situações, concluí que deveria aprofundar meus conhecimentos por meio de uma pesquisa de mestrado e, uma vez que minhas ações profissionais contemplam este público específico, tal pesquisa deveria estar inclinada para a área de Educação Agrícola.

A opção pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foi o entrelaçar da minha formação pessoal e profissional. Até porque, minha área de atuação enquanto servidor público federal está centrada no Instituto Federal de Educação, localizado na zona rural de uma região que é o terceiro maior produtor nacional de guaraná – gênero alimentício que se confunde com a própria história do povo Sateré –, um produto que é exportado para diversas regiões do Brasil e do mundo. Somado a isso está a minha identidade de professor de História, bem como a de pesquisador da temática indígena.

Nesta cidade, há 36 anos é realizada a Festa do Guaraná, maior evento sociocultural da região. Neste evento, um dos pontos mais importantes são as encenações das lendas do povo Sateré-Mawé. Contudo, os Saterés pouco participam do evento. Notei tal fato a partir de observações pessoais e de declarações dos habitantes da cidade. Sua cultura respalda o maior evento da região, mas a participação deste povo é mínima. Tendo exposto tais fatos, só posso argumentar que esses são assuntos que merecem ser abordados. Este trabalho se propõe a isso.

Campo teórico

O pesquisador deve adquirir um nível amplo e profundo de compreensão do assunto da pesquisa. Deve haver não apenas familiaridade, mas intimidade com o assunto. As relações de causa e efeito devem ser quase sentidas ou intuídas. Não baste ler os livros e artigos sobre a teoria subjacente. A intimidade é também com o mundo supostamente descrito na teoria (CASTRO, 2006, p.180).

Durante os primeiros doze meses do Mestrado, muito fora lido, estudado e inúmeras atividades foram desenvolvidas. As interpretações dadas aos pensamentos dos estudiosos influenciaram minhas ideias, meus questionamentos, proporcionando-me diversas horas de inquietações e angústias. Tais fatos me levaram a repensar os saberes que até então eu detinha e me impulsionaram a mudar os rumos nas formas de trabalhar e, no refletir sobre o “Outro”. Porque as identidades, diferenças e as relações de poder criadas pela sociedade se posicionam para justificar valores e observações para com o “Outro”, ordenando nosso olhar para o que nós somos, sendo através deste movimento que o “Outro” se posiciona (SOUZA, 2012, p. 33).

Passado esse momento inicial, consegui retomar o fôlego para continuar com as leituras, estudos e pesquisas, de modo que, na construção deste trabalho acadêmico, procurarei proporcionar reflexões sobre a área teórica, a fim de levantar problematizações acerca da temática. Busco assim, articular conceitos e fazer questionamentos que serão apontados ao longo desta dissertação. Como no caso das identidades, que vão sendo construídas e reconstruídas ao longo da vida de forma contínua, atrelada às atuações dos sujeitos em sociedade. Portanto, é possível então perceber a não existência de ideias fechadas em um único conceito. Como afirma Silva:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 1999, p. 96-7).

Sendo assim, identidade e diferença não podem vir separadas das práticas democráticas do sujeito em sociedade, contestando deste modo, toda forma de isolamento e exclusão cultural e etnicorracial. Conhecer qual é a identidade cultural de um determinado povo, sem excluí-lo, é vital para a prática democrática que se deseja seguir enquanto agente social.

Sabemos que as identidades também são construídas, representadas e tratadas de fora para dentro do sujeito ou do grupo em questão, como nos coloca Roberto Cardoso de Oliveira “... o processo de identificação pessoal ou grupal chega a estar mais condicionado pela sociedade envolvente do que pelas “fontes” originais dessas mesmas identidades...” (OLIVEIRA, 2000, p.8).

Unir povos numa única identidade cultural é uma forma de excluir identidades e diferenças culturais advindas de outras óticas discursivas e sociais. Saber analisar e descrever as percepções de identidade dos alunos em relação ao povo Sateré-Mawé é importante. Dialogar com questões culturais variadas e refletir a partir delas é vital para entender concepções de identidade, cultura e hierarquias de poder (AGUIAR, 2007, p. 85).

Antes de entrar neste curso, eu já imaginava toda a estrutura da dissertação. Entretanto, com a realização das leituras, estudos e pesquisas, tudo acabou sendo reelaborado, reestruturado, retrabalhado. Muitas vezes, o que nós temos como certo sobre um determinado ponto e momento cai por terra a partir do aprofundamento de leituras antigas e novas. Tudo acabou passando por sucessivas etapas de construção, reconstrução e até mesmo de desconstrução.

Para tal, faz-se necessário entender conceitos como: pós-colonialismo, estereótipo, discurso colonial, identidade, diferença, entre outros. Esses conceitos, entre tantos outros relevantes em uma abordagem histórico-social, são importantes para fundamentar este estudo. Somente assim é possível compreender que o colonizado, o Sateré-Mawé, manifesta seu direito de se expressar, bem como contestar determinadas imposições culturais.

Vemos, com isso, que não é somente a imagem do que se quer pesquisar, mas sim o discurso, o lugar, as tensões e os conflitos em que os posicionamentos identitários são estrategicamente apresentados. Nesse contexto, procuro fazer uma descrição da percepção e tratamento dado à identidade da etnia Sateré-Mawé, tendo como norte, a visão dos alunos do 1º AGRO do IFAM CMA por considerar que suas experiências são importantes para traçar um painel da uma realidade que pretendo descrever.

O estudo, a compreensão e o tratamento dado pelos alunos a essa identidade étnico-racial específica é importante haja vista que em sociedades multiétnicas, como a maueense, é preciso ter cautela por se tratar de uma pluralidade de identidades culturais, bem como na necessidade de se perceber os silenciamentos, ênfases, relações de poder e os níveis de hierarquias sociais que se manifestam e as reafirmam. Descrevê-la é uma proposta que busca promover a interlocução entre os diferentes, ao afirmar que as “falas” presentes na escola são todas válidas, como nos diz Moreira:

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir. Essa consciência é indispensável para a atividade racional que todos efetuamos e para a livre opção em situações difíceis, nas quais muitas vezes precisamos saber “dizer não” (MOREIRA, 2008, apud WARDEKKER, 1999, p. 39).

Além do apresentado, ainda existe a questão do momento sócio-histórico que cada cultura vive, a seu modo, e procura interpretá-la. Cada povo, cada cultura pensa situar e definir os vários momentos à sua maneira e, da forma que julga ser a melhor. Contudo, percebe-se que as interações entre os povos, culturas e sujeitos já ocorreram, ocorrem e sempre ocorrerão e que, atualmente, essas trocas são cada vez mais rápidas e perceptíveis.

Portanto, tudo que está sendo estudado, pesquisado e trabalhado busca o diálogo dos aspectos relacionados com a escola, currículo, territorialidade, diversidade étnico-racial, cultura e relações de poder. Todos representados nos processos de construção das identidades

e diferenças pelas quais os alunos são submetidos diariamente ao longo do seu contínuo processo de formação.

Procedimentos metodológicos

Ocupação e preocupação do metodólogo é o método. Recurso de que sempre se vale todo àquele que procura conhecer, fazer ou agir em situação nova. (SALOMON, 2004, p. 5)

A metodologia é uma parte importante de todo o trabalho de pesquisa. É a partir dela que o trabalho se desenvolve. Assim, com o fim de alcançar todas as metas estipuladas neste trabalho, descrevo os procedimentos metodológicos empregados nos dois capítulos. Procedimentos esses que, de forma simples e objetiva, formam o fio condutor pelo qual a pesquisa passará desde os primeiros passos até o seu término.

Tendo apresentado tais ideias, exponho que esta pesquisa seguiu uma metodologia de investigação qualitativa na perspectiva dos estudos culturais (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.61). A escolha desse foco metodológico se fez necessário, porque este estudo estabelece um diálogo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes com a linguagem e as formas de expressá-la e/ou representá-la. A lógica seguida vai ao encontro das ideias de Joel Martins, quando diz:

..., mas estamos tentando focalizar o que surge a partir do interior da linguagem na qual o homem está mergulhado, na maneira pela qual representa para si mesmo, falando o sentido das palavras ou das proposições e, finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem. (MARTINS, *in* FAZENDA, 2010, p. 55-56).

Para atender ao objetivo geral e às questões norteadoras, foi realizada uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental. Exploratória porque se pretende levantar informações sobre o objeto a partir de documentos já existentes, a fim de delimitar o campo de trabalho, mapeamento das condições e manifestações do objeto de pesquisa. Proporcionando assim, maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito. Sobre isso, Menga Lüdke e André (1986, p.39) falam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A escolha da pesquisa bibliográfica se deu, porque o trabalho foi feito a partir de material já publicado e de registro disponível decorrente de pesquisas anteriores. Documentos impressos como livros, artigos, dissertações, teses etc., são dados devidamente registrados e trabalhados por outros pesquisadores. Com essas contribuições, objetiva-se descrever, de forma mais embasada, o tema proposto.

E, por fim, realizei a pesquisa documental, porque mesmo sendo parecida com a bibliográfica, ela tem por característica a natureza das fontes (GIL, 2008, p. 45). São documentos de arquivo do IFAM, documentos oficiais, com dados, tabelas, planos de curso, estrutura organizacional, leis, normas e regulamentos que regem o IFAM e o CAM.

Quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados, optei por uma pesquisa participante, utilizando questionários, uma vez que a minha condição de professor-pesquisador me permitiu observar e interagir com membros da situação investigada, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa e das atividades.

Isso só foi possível trabalhando todos os aspectos importantes dessa pesquisa: o lado institucional, a interação em sala de aula e a história de cada sujeito. Desta forma, não se trabalha com “pedaços”, mas com as suas formas concretas de representação social, trazendo à tona o que se pretende descrever. Assim, André, nos fala que:

... no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional. A dimensão subjetiva do indivíduo em uma posição socializadora é fundamental para verificar como se concretizam, no dia a dia escolar, os valores, símbolos e significados transmitidos pela escola. (ANDRÉ, *in* FAZENDA, 2010, p. 44-45).

Para oferecer maior clareza na abordagem trabalhada, foram promovidas pesquisas por meio de questionários abertos e fechados. Tal ação teve por objetivo descrever o perfil socioeconômico da turma e averiguar os fatos, determinar opiniões sobre os mesmos, determinar sentimentos e/ou possíveis planos de ação, a conduta passada e atual das pessoas investigadas e obter os motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.

Seguindo esta ótica, para atender à questão norteadora de número 1, que pergunta sobre as fontes de informação e de saberes sobre os quais o povo Sateré-Mawé é descrito na sociedade, exponho que a análise se deu a partir de uma pesquisa exploratória e de uma revisão bibliográfica e documental. Este material se faz presente em livros, artigos científicos, dissertações e teses escritas por pesquisadores, cientistas sociais e memorialistas que falam sobre os assuntos pertinentes à cidade de Maués, à Etnia Sateré-Mawé, ao IFAM e sobre o curso técnico em Agropecuária.

Este material bibliográfico e documental pode ser encontrado nas universidades públicas, bibliotecas do Estado do Amazonas e nos documentos oficiais do IFAM CMA. Existe ainda material disponível na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e no IFAM. Na UFAM, nos departamentos de História, Antropologia e Sociologia, nos Departamentos dos Programas de Pós-Graduação em História, Artes, Antropologia, Sociologia e no de Sociedade e Cultura da Amazônia; na UEA, nas suas bibliotecas e no IFAM, nas suas bibliotecas e demais departamentos, como também no Portal dos Filhos do Waraná.

Alguns livros ainda podem ser encontrados nas bibliotecas públicas e privadas do Estado, nas cidades de Maués e Manaus e, nas das universidades citadas anteriormente, bem como nos documentos pessoais de servidores públicos e cidadãos presentes em ambas as cidades. Todo este aparato bibliográfico e documental trouxe importantes subsídios para a construção do capítulo 1.

Contudo, vale ressaltar que o material bibliográfico encontrado nas bibliotecas das cidades de Maués e Manaus têm um forte cunho político e de divulgação pessoal. Constatou-se que vários políticos locais e representantes do poder público se interessaram em escrever sobre a temática. Ciente dessa questão, tive o cuidado de buscar o assunto de maior interesse

para a pesquisa e tomei conhecimento de outros materiais disponíveis em Belém, capital do Estado do Pará, mas como o custo do deslocamento e estadia na referida cidade seria elevada, a única solução encontrada foi trabalhar com o material disponível apresentado.

O segundo capítulo responde às perguntas das questões norteadoras 2 e 3, ao apresentar o perfil socioeconômico da turma 1º AGRO e questiona como os alunos veem essa identidade etnicorracial e a trata no seu cotidiano. Mas, para atender ao que se pede nas linhas acima é importante apresentar como se chegou à turma de 1º AGRO.

No primeiro semestre do ano letivo de 2015, o IFAM CMA tinha em seu quadro de acadêmico, 451 discentes no ensino presencial e 173 no Ensino a Distância (EAD), perfazendo um total de 624 alunos. Neste contexto, fui encarregado de trabalhar com quatro turmas do 1º Ano do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada: uma turma de Administração, outra de Agropecuária e duas de Informática, perfazendo um total de 171 alunos. Por isso, para promover as atividades propostas neste estudo, resolvi trabalhar somente com a turma 1º AGRO, restringindo esse número para, no máximo, 41 alunos. Mas, por que a turma do curso de Agropecuária?

O motivo para a escolha do Curso Técnico em Agropecuária foi por este curso trabalhar e estudar diretamente com uma das atividades econômicas mais importantes para a região, a agricultura. Atividade esta representada na produção do guaraná, produto agrícola mais importante para a economia local. Este alimento, que comprovadamente tem importância econômica e cultural na região, é vendido para várias regiões do Brasil e do mundo.

Do ponto de vista regional, este produto agrícola tem pesos diferenciados na construção da identidade local, quer seja na zona urbana, quer seja na zona rural da cidade de Maués. Entretanto, é a pedra angular na construção da identidade etnicorracial do povo Sateré-Mawé.

Assim sendo, este Curso tem uma importância estratégica para este povo e produtores locais. Vê-se nesse contexto, a importância desse curso para o IFAM CMA e o que ele representa para a sociedade local. Afinal, é importante saber o que os futuros profissionais formados por este *Campus* pensam sobre essa identidade étnico-racial – a que primeiro começou os trabalhos com o guaraná –, como a tratam e a representam em sociedade.

No curso de agropecuária, trabalha-se, ensina-se e aprende-se na escola. Contudo, o referido estabelecimento não está desvinculado de uma realidade social maior e importante para a própria escola, a que ela visa atender. Como nos coloca André:

A opção pela escola como foco de estudo não implica abordá-la apenas em função de suas relações internas. Trata-se, ao contrário, de considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento. (ANDRÉ, *in* FAZENDA, 2010, p. 46).

Nas considerações finais, em meio às discussões, serão apontadas as visões sócio-históricas da realidade, as informações, as tensões, e os conflitos descritos por esse segmento social presente na figura da Turma 1º AGRO, que estuda no IFAM CMA. Também serão mostradas as possíveis ações que o Instituto Federal de Educação, *Campus* Maués, poderá seguir para contribuir positivamente nos processos de formação de jovens cidadãos.

Encerra-se então essa parte, relatando que é vital atuar na desconstrução de preconceitos e discriminações que podem naturalizar a condição da existência de uma cultura menor, fortalecendo assim, as relações de silenciamento e ocultamento da identidade indígena, aqui representada pelo povo Sateré-Mawé.

1 CAPÍTULO I

SATERÉ-MAWÉ

1.1 Breve história de um povo

Porantim, ou remo mágico, (...), uma clava em forma de remo – 1,40m x 11 cm – trabalhada em pau-ferro, que encerram as suas origens divinas e o seu destino humano, as lições dos antepassados e as suas leis, o seu código moral e a sua fé, a sua poesia e a sua arte (PEREIRA, 2003, p. 9).

O povo Sateré-Mawé fora identificado pelos portugueses que aqui estiveram, pela primeira vez na segunda metade do século XVII, habitavam a vasta região denominada Mundurucânia, que significa “País dos Guerreiros Mundurucus”. Esta região fica compreendida entre os rios Amazonas, Madeira e Tapajós. Seja do ponto de vista botânico ou geológico, é uma das mais pitorescas e opulentas da Amazônia Brasileira (PEREIRA, 2003, p. 21).

Eles podem ser chamados de Sateré ou de Maués. A palavra Maués não é uma denominação clânica, mas, sim da etnia e pode significar *papagaio falante*. Já a palavra Sateré, vem de *Çaterê*. Os indígenas desta etnia podem ser assim chamados porque, outrora, os Maués, se dividiam em grandes clãs, que dentro da sua cultura procediam de seres vivos da flora e da fauna.

Assim, temos o clã *Assay* (Açaí), que procedia de uma palmeira cujos frutos podem produzir vinho, rico em vitaminas; o *Uaranan*, que procedia da planta denominada guaraná; o *Napu-uá-nian*, que procedia de um *pompilídio* ou caba indígena, que irritada pode ferocar e causar grandes dores; o *Acorêriua*, que procedia da cutia, um roedor eminentemente frugívoro cuja carne muito apreciada; o *Ainturia*, que procedia de um *cuculídeo*, o *anumcoroca*; *Huiria*, que procedia do gavião; e, por fim o *Çaterê*, que procedia da lagarta de fogo ou lagarta peluda para alguns (FARACO, 2006, p. 18 e 19).

O clã *Çaterê* é considerado como o mais importante por todos os outros clãs da etnia, por isso a denominação Sateré-Mawé. Tal fato pode se confirmar em razão de que, pela tradição, todos os tuxauas – os chefes de cada aldeia –, eram escolhidos dentre os sujeitos pertencentes a esse clã. A escolha deste líder local tinha como critério a nobreza e a valentia e os *Çaterês* tinham destaque por isso. Os demais clãs ficavam sob sua influência econômica, social e religiosa deste clã (FARACO, 2006, p. 19).

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.

São localidades que as populações locais chamam de *terras pretas*, mas que os cientistas denominam terras aluviais, terciárias e quaternárias. São regiões propícias às

concentrações populacionais e atividades agrícolas (RIBEIRO, 2000, p. 66), tendo o guaraná como o produto plantado mais relevante para a economia local.

Com o passar dos anos e por conta das condições geográficas e sociais, a partir da conquista territorial da Amazônia por parte dos europeus, eles foram caindo num processo de sedentarização cada vez mais acentuado. Neste contexto, os seus limites territoriais foram se estreitando (SILVA, 2004, P. 144). Eles perderam a margem do Tapajós e foram se alocando nas florestas próximas aos rios Mariacauã, Andirá, Araticum, Maué-Açu, Maué-Mirim, Abacaxis, Canumã, e Paranás – do Ramos e do Urariá –.



Figura 1: Território Indígena Andirá-Marau

Fonte: Projeto Waraná, 2014.

Nestas regiões, antigos sítios, onde os Maués haviam sido aldeados em tempos passados e, até em tempos presentes, é possível ver inúmeros vestígios da sua ocupação. São fragmentos de vasilhas de barro sem ornatos, nos esteios negros das casas, com o chão das mesmas sob o ramo de plantas arbustivas e de gramíneas. Importantes materiais que estão se perdendo por falta do devido cuidado.

Diversos fatores, dentre eles listamos como principais as guerras, moléstias, prolongadas estiagens ou calamitosas inundações, devem ter influenciado para os deslocamentos sucessivos dos Maués para a atual localização. Nesta nova localidade eles continuam a sua organização social e econômica, muito influenciada pela lavoura do guaraná. Sendo descrita essa situação da seguinte forma, “Alguns se especializaram em certas atividades econômicas, como os Mawé, que se tornaram conhecidos pela alta qualidade do guaraná que cultivavam” (RIBEIRO, 1996, p.57).

Nunes Pereira, a partir de consultas em códices, presentes nos arquivos das bibliotecas públicas do Pará e do Amazonas, verificou o nome do povo. Ele averiguou que desde o início da conquista da Amazônia existiu uma confusão em relação ao nome desta etnia.

Confusão essa que fora aumentada por cronistas dos expedicionários, predadores de índios, desbravadores de sertão e pelos próprios missionários (PEREIRA, 2003, p. 26). Eles foram tratados por diversos nomes, tais como: *Maoz, Mabué, Mangués, Manguês, Jaquezes, Maguases, Mahaés, Magués, Mauris, Mawés, Maraguá, Mahé, Magueses* entre outros. Contudo, os mais velhos da tribo e a força da tradição fez prevalecer o nome Mawé, que atualmente se escreve Maués.

Os primeiros contatos entre os Maués e os povos europeus se deram por volta do século XVII. Em 1691, o padre Samuel Fritz os localizou, mas se sabe que contatos podem ter acontecido por meio de viajantes, que navegavam do alto Rio Madeira e do Rio alto Arinos, com o objetivo de comprar deles guaraná (SILVA, 2004, P. 81).

Contudo, os Maués tiveram receio de aprofundar os contatos com os portugueses e exploradores. Tal fato é reforçado porque os portugueses, por conta dos seus métodos de dominação, escravização e de comércio (SILVA, 2004, P. 84) não eram vistos com bons olhos por todos os povos indígenas da região. O que dificultava os contatos e, com isso, os registros dos mesmos.

Os portugueses sistematicamente organizavam expedições contra os povos lavradores (SILVA, 2004, P. 87). Essas expedições eram motivadas por conta do que os portugueses alegavam ser insubordinação a eles cometida por esse povo. Insubordinação contra as autoridades e contra os traficantes que buscavam as drogas do sertão amazônico, dentre as quais o guaraná era considerada uma das mais importantes.

Por conta desses ataques, os Maués desenvolveram inúmeras formas de resistência, entre elas podemos citar a conservação de capelas e santos em locais que antes eram missões jesuíticas. Era uma forma inteligente de viver à sombra dos padres e da Igreja Católica. Também como forma de sobreviver às *guerras justas*, impostas a eles por conta de ataques que os mesmos faziam às aldeias de colonizadores (PEREIRA, 2003, p. 34).

Os Maués, também como forma de resistência, impediam que as suas esposas aprendessem o português. Eles resistiam de forma sutil ao não *aprender* usar os instrumentos, ideias e práticas a eles impostas pelos portugueses. Não adotando de forma plena os costumes dos portugueses a eles imposta (SILVA, 2004) preservavam assim o seu próprio costume, mas, sem, contudo, deixar de coexistir com os mesmos (RIBEIRO, 1996, p. 57).

A geografia peculiar da região é por muitos chamada de isolamento geográfico. A existência dos rios com enorme volume de água e floresta densa e, somada à enorme diversidade sociocultural, não permitiram uma uniformidade regional e, posteriormente,

nacional. Tal situação se repetiu sistematicamente durante todo o período colonial, Primeiro e Segundo Reinado e após a Proclamação da República, com os seus sucessivos períodos.

Essa característica geográfica, que isolaram o povo Mawé na luta contra o europeu, também contribuiu para criar uma situação desfavorável para o colonizador, melhor preparado militarmente. Pode-se afirmar que também facilitou a sua resistência e sobrevivência até os dias atuais como povo, contribuindo para preservar a sua identidade cultural (SILVA, 2004, P. 200-201).

Darcy Ribeiro (1996), assim descreve essa situação: “... conservaram sua identidade tribal e, a despeito de falar português e viverem como caboclos amazonenses típicos, consideram-se índios e assim são considerados.” (RIBEIRO, 1996, p. 57).

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 objetivo de tais práticas é limitar suas possibilidades de expansão e sobrevivência, tendo como agravante a luta, durante todo o século XIX, contra sucessivos atramentos, descimentos, catequese, guerras ofensivas, criando e reiterando práticas e estereótipos pejorativos (SILVA, 2004, P. 153).

Com a ativa participação dos Mawés na Cabanagem¹ (1835-1840) ficou evidente o descontentamento dos mesmos com os rumos políticos, econômicos e sociais que a região tomava. Exploração, guerra e morte era a regra para as populações indígenas e, contra isso, eles se rebelaram.

Com o fim do movimento cabano, a situação era ainda mais caótica, já que uma retração econômica e social em níveis alarmantes se abateu sobre a região. Somente mais de uma década depois foi que as condições de vida começaram a melhorar. Mais uma vez em função da lavoura do guaraná, mas agora, com a adição de um novo produto de exportação, a borracha.

Essa mesma borracha que ajudou a recuperar a economia local também foi mais um fator prejudicial para os Mawés. A elevação da importância da borracha no comércio internacional no final do século XIX provocou uma investida feroz dos seringueiros sobre as terras, bem como sobre a sua mão-de-obra, gerando assim, grave crise populacional.

Contudo, apesar de mais essa situação desfavorável, eles continuaram vivendo e preservando sua língua, a organização com tuxauas e pajés, seus clãs e subgrupos. Defenderam com determinação seu território e conseguiram preservar suas histórias, tradições e origens. Até os dias atuais, muito de sua cultura e características se mantêm originais.

No século XX, entre os anos de 1910 até o ano de 1968, os Maués tiveram sua vida monitorada pelos funcionários do Serviço de Proteção do Índio (SPI), órgão do Governo Federal. Após sua desativação, sucedeu-lhe a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O papel da FUNAI era tutelar os índios, por serem tratados lealmente como incapazes de se autogerir. Tal fato não contribuiu para a independência e autodeterminação desse povo.

Nas últimas décadas do século XX, dois fatos se destacam na sua história. O primeiro, no ano de 1979, foi um projeto de construção de uma estrada que ligaria a Cidade de Maués, no Estado do Amazonas, a Itaituba, no Estado do Pará. Essa estrada atravessaria suas terras. O segundo, ocorrido entre 1980 e 1982, foi o trabalho de uma empresa francesa, ELF-Equitaine, para descobrir se existia petróleo na região.

¹ Grande revolta popular do Período Regencial, entre 1835 e 1840, que aconteceu na Região do Pará e Amazonas, antiga Província do Grão-Pará. Recebeu esse nome porque muitos dos revoltosos eram cabanos, homens e mulheres, pobres, negros, indígenas e mestiços, que viviam da extração e coleta de produtos florestais e viviam em casas à beira dos rios semelhantes a cabanas.

O primeiro projeto foi combatido pelos Maués até ser abandonado. O segundo trouxe graves danos ambientais às suas terras, pois era um trabalho de sondagem petrolífera promovida pela empresa francesa. Esse trabalho repercutiu negativamente no meio ambiente, causando fortes impactos ambientais. A pesquisadora Sônia da Silva Lorenz fala sobre o início das ações dessa empresa na região:

“Entraram como ladrão pela janela, sem bater na porta e perguntar do sono se podiam entrar”.

Com estas palavras, o tuxaua geral do rio Marau, Emílio, expressou seus sentimentos com relação à invasão da Elf-Equitaine em seu território.

Em agosto de 1981, resguardada por um contrato de risco firmado com a Petrobras, a empresa estatal francesa invadiu o território Sateré-Mawé, efetuando um levantamento sismográfico que visava descobrir lençóis petrolíferos. Para tanto, abriu 200 km de picadas e clareiras para pouso de helicópteros na região do Andirá (mapa 4), derrubando indiscriminadamente a mata. As explosões com cargas de dinamite enterradas nas picadas levaram o pânico aos Sateré-Mawé, além de afugentar a caça da região.” (LORENZ, 1992, p. 97).

Vemos nas palavras da pesquisadora que os Saterés se sentiram violados nos seus direitos e, ainda, que com o respaldo dado por uma das maiores empresas brasileiras cometeu uma ação que trouxe sequelas graves para este povo e para o território no qual viviam. A partir daquele momento, eles sentiram que só organizados como povo poderiam lutar de uma forma mais eficiente pelos seus direitos.

Desta forma, a partir deste momento eles se mobilizaram para criar legalmente a sua instituição máxima dentro desta etnia, o braço político de representação desse povo, o Conselho Geral do Povo Sateré-Mawé (CGPSM), fato que aconteceu anos mais tarde, em 1989.



Figura 4: Clareira aberta no Interior da Terra Indígena Andirá-Marau pela Elf-Aquitaine
Foto: Fonte desconhecida, 1981.



Figura 5: Assembleia Geral do Povo Sateré-Mawé, em 1981 após a Invasão da Elf-Aquitaine. Fonte: Sônia Lorenz, 1982.

Após os eventos ocasionados pela empresa francesa, os Saterés se reuniram em assembleias, como é mostrado na Figura 5. Neste evento decidiram entrar na justiça contra essa empresa e venceram. Entretanto, foram indenizados financeiramente com um valor abaixo do que havia sido calculado originalmente.

Os recursos financeiros, além de ter sido em valor muito abaixo do que deveria ser pago, ainda ocasionaram disputas internas na hora da sua divisão. Houve mortes de lideranças e uma forte desestruturação interna em virtude disso. Por conta dessa situação e para evitar novas situações disputas, no ano de 1989, foi criado o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM).



Figura 6: Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé. Assembleia dos Tuxauas do Rio Marau. Foto: Sônia Lorenz, 2013.

O CGTSM é a expressão política da união das Nações (yvânia) Mawé e é o instrumento social e comunitário do território Sateré-Mawé, o qual é constituído pela Terra Indígena Andirá-Marau. O CGTSM é a organização membro da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

Contudo, antes da criação do CGTSM, os Saterés, para tentar minimizar as invasões e episódios como da empresa francesa, intensificaram esforços para agilizar o processo de demarcação do seu território. Questão que começou a ser resolvida a partir do ano de 1982, com a portaria de demarcação das suas terras e que só foi finalizada no ano de 1986 com a homologação.

Ficou estabelecido que suas terras tivessem um total de 788.528 hectares, correspondendo a 477,7 quilômetros de perímetro, localizadas entre os vales dos Rios Andirá e Maués, que ficam no Estado do Amazonas, nos municípios de Maués, Parintins e Barreirinha e no Pará, nos municípios de Itaituba e Avieiro.

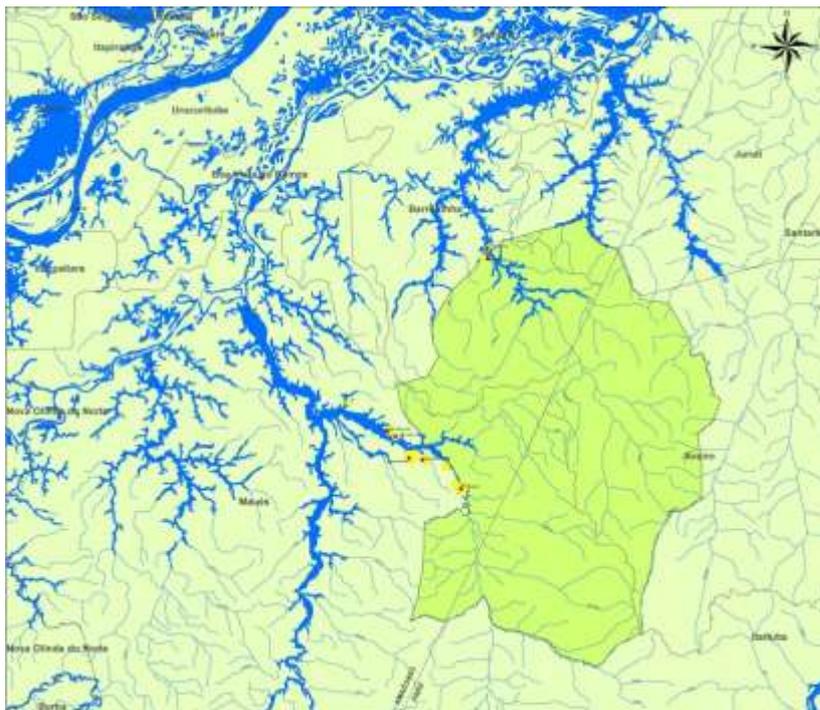


Figura 7: Terra Indígena Andirá-Marau e adjacências
Foto: Consórcio de Produtores Sateré-Mawé (CPSM), 2013.

Apesar de todas as políticas de extermínio à qual os indígenas foram submetidos desde a chegada dos portugueses, passando pelo período republicano até o presente momento, percebemos que esse povo sobreviveu e sobrevive até os dias de hoje tendo forte presença no cenário local, conseguindo se articular junto aos poderes públicos locais, fazendo-se presente na sociedade e conseguindo, com isso, sobreviver da melhor forma que possível apesar das constantes dificuldades (RIBEIRO, 1996, p. 55).

Atualmente, na região do Andirá-Marau, podemos observar que suas moradias, as *nêtap*, são cobertas de palha da palmeira caraná, possui compartimentos bem amplos e arejados – cada um tem a sua importância social –. O dono da casa mora num quarto com a sua família. Noutro quarto podem dormir os rapazes, filhos e sobrinhos. Noutro pode dormir uma filha casada. Noutro o compadre com a família dele. Existem duas cozinhas, uma onde fica um forno e outra aonde este não existe (PEREIRA, 2003, p. 48).



Figura 8: Habitação típica das famílias Sateré-Mawé

Fonte: Baeturismo, 2015.

Contudo, vemos que em determinadas comunidades podem existir variações. Como, por exemplo, uma casa específica para a dança. Noutras aldeias, uma casa própria para mulheres menstruadas ou mesmo, um quarto na casa unicamente disponível para mulheres nesse estado, local onde elas ficam recolhidas durante esse período. Tal fato ocorre porque nestes aldeamentos existe a crença de que mulheres neste período do mês podem estragar tudo (PEREIRA, 2003, p. 48) e, por isso, ficam recolhidas a um local específico.

Sabemos que esse povo tem muito conhecimento geográfico da região, que, para se locomover pelos rios, utilizam uma canoa denominada *iará*, seu remo recebe o nome de *apokuitá*. Eles conseguem essas embarcações nas cidades de Parintins e na zona urbana de Maués, outras vêm da cidade de Santarém no Pará. Mas, muitos, para obterem essas embarcações, compram de estaleiros improvisados, que ficam às margens dos rios e em cuja fabricação utilizam as madeiras próprias. Eles também caminham grandes distâncias com certa velocidade e por muito tempo.



Figura 9: Iará, canoa e apokuitá, remo.

Foto: Baeturismo, 2015.

Tendo conhecimento da região eles praticam agricultura, caçam, pescam e coletam, utilizando-se de arcos e flechas fabricadas por eles tanto para a guerra, quanto para a caça e para a pesca. Os *saterê* quase nunca usam veneno apesar de conhecerem. Mulheres menstruadas e crianças são proibidas de caçar. Atualmente, para praticar a caça utilizam espingarda e rifles. Das aves abatidas retiram a penas e plúmulas que circundam o pescoço e as queimam, defumando com elas as armas; depois as lavam, bem como seus cães com a água de uma planta de igapó.

Seus roçados são principalmente de mandioca, milho, arroz, cará, batata-doce, feijão, favas, fumo, algodão (RIBEIRO, 2000, p. 39). Os tubérculos são utilizados muitas vezes para a prática da magia, mas o seu principal produto agrícola é o guaraná, que possui toda uma simbologia. Este produto, da parte deles, recebe um tratamento todo diferenciado em todas as fases do processo, desde antes do plantio até o seu consumo.

Neste contexto, o trabalho em sociedade é dividido por gênero e idade e, pode ser terceirizado entre eles. Quando o trabalho é terceirizado recebe o nome de *putirum* ou *puxirum* e pode ser pago com parte da produção, com outros gêneros ou objetos de uso. Mulheres e crianças fazem a derrubada nas roças e podem ajudar na coleta e pescarias; os homens caçam, constroem as habitações e defendem a aldeia.

Quando uma criança nasce, os pais passam por um “resguardo”. Eles só comem saúva, urupê e “maniuara”, também conhecidos como formigão das terras. Na puberdade, as meninas também passam por uma espécie de quarentena ou resguardo, que pode durar até 10 meses. Os rapazes participam de uma dança, chamada *Tocandira* ou *Tucandeira*, no qual são ferrados por uma formiga do mesmo nome.



Figura 10: Wyamat – “Festa da Tucandeira” No Sítio do Manga, Rio Marau
Foto: Sônia Lorenz, 1982.



Figura 11: Wyamat – “Festa da Tucandeira” No Sítio do Manga, Rio Marau
Foto: Sônia Lorenz, 1982.

Nestas danças, jovens com idades entre 6 a 20 anos são ferrados indistintamente. Mas, para os últimos, tendo outro significado por conta da idade e atuação dentro das aldeias. Tem-se com isso o intuito de reforçar sua identidade masculina guerreira. Neste evento é servida a bebida típica, o Tarubá, cuja embriaguez, dizem, pode durar até trinta dias (PEREIRA, 2003, p. 61).

A morte por eles é tratada de forma ritualística. 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. Entretanto, se o tuxaua é o chefe de todos os tuxauas, o luto dura um ano. Além disso, 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 “reimosa” (segundo alguns costumes, carnes de alguns animais pode causar mal à saúde, gerando, inclusive, reações alérgicas e inflamatórias).

Os casamentos geralmente são simples, precisando somente do consentimento das famílias da moça. Essas uniões podem ocorrer durante a *Dança da Tocandira*, também chamada de *Festa da Tocandira*. A partir deste momento, o casal pode viver em moradia própria, contudo, sujeitando-se à vontade do sogro, por serem famílias patriarcais (PEREIRA, 2003, p. 80).

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, são tecidos a partir da palha das palmeiras existentes nas matas e igapós.

Seu idioma, para muitos, tem como sua base o *Tupi*, entretanto, difere do *Guarani-Tupinambá*. Quanto à gramática, ele se assemelha ao *Tupi*, mas o vocabulário contém elementos estranhos a esse idioma. Com isso, não pode se relacionar a nenhuma família linguística, afirmando-se assim que é um idioma do tronco *Tupi* ou *Para-Tupi*.

Seus pajés ou feiticeiros têm muito prestígio social e são respeitados. Nos relatos das suas tradições orais, eles aparecem como animais aquáticos. Todos os peixes sem escama eram considerados feiticeiros. Nos dias atuais, eles ainda atuam sempre com um ajudante. Eles dão muita importância ao sonho e conhecem muitas canções para diferentes fins. Eles dizem que conseguem rejuvenescer os velhos e curar os impotentes com o *miatã* ou *muiratã*, que é considerado afrodisíaco.

Após a ação dos missionários religiosos ao longo dos séculos até os dias atuais podemos constatar a existência de inúmeras construções e memórias dessas liturgias. Os Maués guardam muitas ladainhas, cânticos e orações transmitidas oralmente. Contudo, esses mesmos missionários não conseguiram extinguir da mente desse povo suas práticas e crenças religiosas ligadas às suas tradições.

Tem-se como exemplo as inúmeras pedras que os Maués não permitem que sejam vistas por estranhos. Também tem a figura do pajé, que exerce a medicina. Entretanto, tanto homens, mulheres e até crianças do povo Maué conhecem as propriedades medicinais contidas na fauna e flora da região. Eles costumam se tatuar com sumo do jenipapo e de urucu para afastar as possíveis doenças provocadas pela *Mãe da Doença*.

Chegamos agora ao *Porantim* ou *remo mágico*, que segundo a tradição desse povo, foi feito pelo tuxaua *Uaciri-Pót*, grande legislador e pajé da tribo (FARACO, 2006, p. 19), do clã *Çaterê*, num tempo que por eles é “impossível” de se determinar. Então, ele entregou esse artefato ao seu filho, o tuxaua *Muratu*, que antes de morrer deixou para o seu filho, passando assim de uma geração anterior para a seguinte. Contudo, o tuxaua não fica de posse do *Porantim*, ele o guarda na Terra Preta.



Figura 12: Tuxaua Manoelzinho Miquiles. Leitura do Porantim, Aldeia Nova Esperança, Rio Marau.

Foto: Sônia Lorenz, 1980.



Figura 13: Porantim

Foto: Sônia Lorenz, 1980.

Este artefato é de uma madeira escura, pesada, na qual foi talhado um remo medindo 1,40m de comprimento por 11 cm de largura, contrastando com a do cabo, que tem a forma de um pião. Ele termina numa ponta rústica, mal lixada, da qual já se percebem lascas. Ele possui dois lados. Num lado foram talhados símbolos, cobertos com camadas finas de argila branca e vermelha.

Para este povo, esses símbolos lhe dá “força” e é a sua “lei”; o que os distingue dos demais povos é a sua identidade como povo. Eles interpretam esses sinais como sendo as origens, os primeiros dias da tribo, o começo do mundo e da existência dos Maués, ligados a seres e às coisas da terra. Num lado, o mito da origem, a Lenda do Guaraná e, no outro, o mito da guerra. Todos esses acontecimentos retratados nos mitos e lendas desse povo são narrados e contados na Festa da *Tocandira* ou *Tucandeira*. Eles se prendem ao *Porantim* no ciclo das lendas, fatos mais antigos e importantes deste povo.

Percebemos com isso, a importância mitológica, histórica, social e mágica dada por esse povo a esse artefato. Esse instrumento liga tradição à magia em que esse povo crê. Dois elementos preponderantes e indissociáveis da psique e do destino desse povo. Elementos que constroem a sua identidade cultural.

Essas narrativas têm um valor importantíssimo para esse povo, remetendo a um momento da sua história no qual eles eram senhores absolutos dessa região. Por isso, a luta pela sua preservação. Tal situação é confirmada pelas palavras apresentadas por DIEHL:

Narrativa como origem pode designar um lugar privilegiado do passado e de uma recusada modernidade, pois nesse *locus* convergem simultaneamente os impulsos restaurativos e utópicos. Ela representa o retorno à harmonia anterior, perdida pelos processos de modernização objetivos da sociedade. Buscar um passado perdido é articulado como se o ideal estivesse no passado. (DIEHL, 2002, p.100).

Concluimos que 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 790.000 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.

1.2 Waranan, guaraná, *Paullinia cupana*

À proporção que saía um bicho da sepultura do menino e era expulso, a planta do guaraná ia crescendo, crescendo (História do Guaraná, PEREIRA, 2003, p. 131).

Waranan, nome dado pelo povo Sateré-Mawé, ou guaraná, nome dado pelas pessoas de outra cultura, ou *paullinia cupana*, seu nome científico, tem grande importância para a organização social e econômica do povo Sateré-Mawé (LORENZ, 1992, p. 39). Eles se autodenominam “os filhos do guaraná” (LORENZ, 1992) (TEIXEIRA, 2005, p. 130). Sabe-se que o comércio do guaraná sempre foi intenso na região de Maués, não só pelos Sateré-Mawé, como também pelos colonizadores.

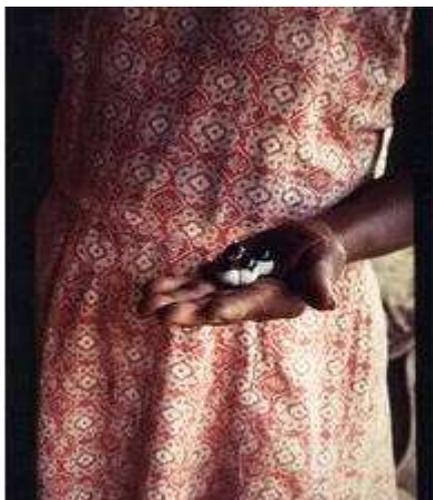


Figura 14: Guaraná, Rio Marau.

Foto: Sônia Lorenz, 1978.

Existe uma distinção entre o guaraná beneficiado pelos Sateré-Mawé e o produzido pelo agricultor que não é deste povo. O primeiro é considerado de excelente qualidade, sendo chamado de guaraná das terras, guaraná das terras altas e guaraná Marau, produzido praticamente para o seu próprio consumo e pouco comercializado. O segundo, o guaraná de nome *Luséia*, antigo nome da cidade de Maués é produzido em grande escala, sem as técnicas tradicionais e considerado de menor qualidade.

O guaraná das terras, em todo o processo produtivo, desde o plantio até a colheita, recebe um tratamento diferenciado por serem exigentes em relação à escolha das sementes, que recebe abrigo do sol, cuidados com o terreno para o plantio e defesa das pragas. As sementes são selecionadas e plantadas alguns dias após a colheita, com o arilo não entrado em fermentação.

Na cultura Mawé, o plantio de novas árvores de guaraná é um momento de grande alegria. Os pajés são convocados e são feitas cerimônias para trazer benefício à colheita dessas novas plantas. A alegria para este povo é tamanha que tal acontecimento é comemorado com danças ao som de instrumentos musicais, violas, gambás, caixas, reco-recos e o *Tarubá* é servido a todos.

Para eles, o consumo do guaraná também pode receber o nome de *çapó*. Sua ingestão como bebida possui um significado social e religioso muito importante. Ele é preparado pelas mulheres, mas geralmente é a dona da casa quem faz. O *pão de guaraná* é ralado contra uma pedra de grão fino, extraindo assim, um pó que se torna solúvel em água.



Figura 15: Mulher ralando guaraná. Aldeia Nova Esperança, Rio Marau
Foto: Sônia Lorenz, 1980.



Figura 16: Modelando o Pão de Guaraná, Rio Marau.
Foto: Sônia Lorenz, 1980.

Quando é para consumo coletivo, sua ingestão tem um significado ritualístico. O dono da casa pega uma cuia, que é posta diante dele, e a coloca sobre um suporte de madeira, que a mantém numa posição horizontal. Ele retira dessa cuia uma porção menor e a coloca num recipiente de madeira menor, em seguida, ele bebe e, da direita para a esquerda, todos os presentes vão bebendo desse recipiente.

Seu consumo tem inúmeros significados: para fazer chover, proteger a roça, curar certas moléstias e prevenir outras, vencer na guerra e na disputa por amores. Contudo, mesmo acreditando que ele auxilia na conquista amorosa, os mesmos não creem que seja possuidor de poderes afrodisíacos e ridicularizam quem acredita nisso (PEREIRA, 2003, p. 83).

Os Maués sempre querem beber o *çapó*, bebida típica que contém significado social e religioso. Eles acreditam que o guaraná diluído em água e bebido de forma coletiva favorece a tudo: sua ingestão dessa forma tem o intuito de iniciar diálogos, favorecer os negócios, animar o ser humano e estimular o seu trabalho diário. Portanto, o dia e a vida em sociedade de um Sateré só começa após o consumo dessa bebida.

Eles retratam essa vida na Lenda do Guaraná. Para eles, este produto é tão importante que podemos descrever que eles são o guaraná e o guaraná são eles. A sua identidade é a mesma que a do fruto. Portanto, a Lenda do Guaraná nasceu com os Maués e é o símbolo de suas raízes culturais e identitárias.

Assim, para exemplificar esta parte do trabalho, nas linhas abaixo descrevemos essa lenda através do *Moronguêta*, um decameron indígena, do ponto de vista dos Sateré-Mawé, de acordo com a adaptação de Nunes Pereira (PEREIRA, 1954, p. 120-126), para que não se perdesse conteúdo:

Lenda do Guaraná

Antigamente, contam, existiam três irmãos: Ocumáató, Icuamã e Onhiamuaçabê.

Onhiamuaçabê era Dona do Noçoquém, um lugar encantado onde ela havia plantado uma castanheira. Jovem, bela e solteira, Onhiamuaçabê despertou a paixão de uma Cobrinha que com ela decidiu casar.

A Cobrinha espalhou pelo caminho por onde andava Onhiamuaçabê, um perfume que alegrava e seduzia – e foi, correndo, esperá-la mais adiante. Quando a moça passou ao seu lado, a Cobrinha tocou-a de leve em uma das pernas e ela ficou prenhe (para isso acontecer, bastava a mulher ser olhada por alguém, homem, animal ou árvore, que a desejasse por esposa).

A gravidez de Onhiamuaçabê enfureceu os seus dois irmãos. Eles não a queriam ver casada e com filhos, porque era ela quem conhecia todas as plantas mágicas do Noçoquém e sabia como usá-las para curar doenças.

O filho de Onhiamuaçabê cresceu bonito e forte, e desejou comer as castanhas de que os tios gostavam. A moça contou ao menino que antes de o sentir nas entranhas plantara no Noçoquém uma castanheira, para que ele comesse os frutos, mas a intenção se frustrara porque seus irmãos haviam tomado o sítio e colocado a Cutia, a Arara e o Periquito para vigiá-lo.

O menino insistiu e a mãe levou-o ao Noçoquém. A Cutia encontrou os restos de castanhas assadas e levou a notícia aos irmãos de Onhiamuaçabê, que mandaram os bichos guardiães tomar conta da castanheira e matar o invasor.

O menino voltou ao Noçoquém sem nada dizer a Onhiamuaçabê. Esta, ao notar a ausência do filho, pressentiu a tragédia e correu ao Noçoquém, mas era tarde demais. Desesperada, arrancou os olhos do menino morto e plantou-os – primeiro o esquerdo, de onde nasceu o *falso guaraná* (*waraná-hôp*); depois, o direito, e deste vicejou a semente do *guaraná verdadeiro* (*waraná-cécé*). Em seguida, mascarou as folhas de *upip-aypoc*, uma planta mágica que tinha o poder de ressuscitar, e com o sumo lavou o cadáver do filho.

Alguns dias depois, ouviu-se um barulho na sepultura do menino. Onhiamuaçabê cavou um buraco, e de lá saiu um Cuatá, que ela amaldiçoou a andar sem repouso pela mata. A moça fechou de novo a sepultura e regou-

a com o sumo das folhas mascadas de *upip-aypoc*. Foi assim em mais dois dias. No segundo, saiu da sepultura o Cachorro do Mato, que Onhiamuaçabê amaldiçoou, para que ninguém o comesse. No terceiro, saiu o porco Queixada, levando os dentes que deveriam caber a todos os Maué e a todos os homens. (Cada vez que da sepultura saía um bicho – o narrador explicou –, o pé de guaraná, nascido do olho direito do menino, ia crescendo, crescendo...).

Ouviu-se novo barulho na sepultura do menino e Onhiamuaçabê voltou a abri-la. De lá saiu a criança que foi o primeiro Maué, origem da tribo. Era o filho de Onhiamuaçabê, que ressuscitara. A mãe agarrou-o, sentando-o nos joelhos, e pôs-lhe um dente na boca, feito de terra. (Nós, os Maué, – explicou mais uma vez o narrador – procedemos de cadáver e por isso o nosso dente apodrece).

Onhiamuaçabê foi lavando o corpo do filho, devagarinho – os pés, a barriga, os braços, o peito, a cabeça, com o sumo da planta mágica que mastigara. Mas chegaram os seus irmãos e a obrigaram a interromper o rito. (É por isso, dizem os Maué, que eles não mudam de pele, como cobra).

1.3 Terra do Guaraná

O seu primitivo nome foi Luséia, originado dos prenomes dos fundadores, que se uniram em prol do pequeno sítio, até na denominação: Um, dando a primeira sílaba do seu nome; o outro, a última. Iniciado em pleno meado da Capitania de São José do Rio Negro, o núcleo progrediu satisfatoriamente, merecendo ser elevado à Missão do o nome de Maués, recordando os índios que habitavam a localidade, constituídos em aldeia (FARACO, 2006, p. 26).

Situada à margem direita do rio Maué-Açu, mundialmente conhecida como “Terra do Guaraná”, Maués oficialmente foi fundada por Luiz Pereira da Cruz e José Rodrigues Preto, em 1798. Teve diversos nomes oficiais ao longo da sua história, começando por *Luséia*, uma junção das sílabas inicial e final respectivamente dos seus fundadores, até chegar ao nome atual, Maués. Este último, fazendo referência aos índios Mawé, que habitavam a região na condição de aldeados.

Maués, hoje, fica localizada na antiga região da *Mundurucânia*, região compreendida entre os rios Madeira, Amazonas e Tapajós e que faz referência ao Povo *Mundurucu*, grande nação indígena que dominou a região onde atualmente se localiza a cidade de Maués. Esse nome, Maués, se origina da união de dois vocábulos de língua Tupi, o *Máu*, que pode significar curioso, inteligente, abelhudo; e *Uêu*, uma ave trepadora do grupo dos papagaios (FARACO, 2006, p. 28).

Formou-se assim a palavra *Mau-uêu*, que se modificou para *Mauuêu*, por fim se tornando *Mauê* ou *Maué*, nome que denomina todo esse povo indígena e que significa papagaio curioso ou inteligente. O “s” no final não pertence à grafia original, mas é uma característica do plural pertencente à gramática da Língua Portuguesa, que faz referência ao expressivo número de pessoas da etnia *Maué*. Atualmente, traduz-se Maués como *Cidade dos Papagaios Inteligentes* ou *Cidade dos Papagaios Faladores*.

As primeiras informações que temos desta região por parte do colonizador europeu datam de 1669, segunda metade do século XVII. Elas foram retratadas pelo padre Bettendorf, superior provincial dos jesuítas na época, que habitavam residências na “Vila dos Maguases”, forma de escrever Maués naquele período e nome dado à região. Estas residências temporárias eram habitadas pelos missionários jesuítas (FARACO, 2006, p. 30).

Portanto, a história dessa localidade, para o colonizador, começa com a chegada de missionários jesuítas. A missão dos Maguases (Maués) foi criada na foz do rio Magués (Maués-Açu), numa aldeia de índios Maraguases, etimologicamente os atuais Mawés (CARNEIRO, 2012, p. 17). Eles construíram uma capela de palha na beira do rio e residências temporárias, pois os mesmos residiam nas missões de *Tupinambarana* e *Abacaxis*, atual cidade de Parintins.

A Vila dos Maguases conseguiu crescer. Tal fato ocorreu muito em função do cultivo do principal produto agrícola da região, o guaraná (SILVA, 2004, p. 120). Este produto já era cultivado há muito tempo pelo povo Mawé, que vivia na região fora apresentado aos missionários. Dessa forma, oficialmente, esse produto foi levado para a Europa, ficando assim conhecido em outro continente.

Contudo, a partir das reformas pombalinas no governo de D. José I, Regente de Portugal, iniciadas a partir da segunda metade do século XVIII, os jesuítas, acusados entre outras coisas de não darem apoio aos serviços dos índios para a coroa, interferirem diretamente na ação da justiça e de não concordarem com o uso da força para obtenção de indígenas para o trabalho compulsório em terras de colonos portugueses, tiveram suas ações missionárias coibidas progressivamente (SILVA, 2004, p. 121).

No ano de 1775, com a criação da Capitania de São José do Rio Negro, atual Estado do Amazonas e, com a criação de sua capital, Barcelos, o governo português começa a restringir legalmente a ação dos jesuítas na região. Retirando das mãos deles a administração temporal dos aldeamentos da Amazônia.

As pressões sobre os jesuítas vão aumentando até a definitiva expulsão dos mesmos do Brasil e de todas as colônias pertencentes a Portugal. Deixando assim, os aldeamentos e os índios que neles habitavam de certo modo desamparados, provocando uma retração em todos os níveis dessas localidades.

Anos mais tarde, para retomar o crescimento da região e, utilizando-se de missionários de outras ordens religiosas, Portugal retoma seu projeto colonizador (CARNEIRO, 2012, p. 20). No ano de 1796, a missão de Maguases é reativada. Nesse local, outrora próspero, só restaram dois povoados em situação de precariedade. Para repovoá-los foram capturados e recolocados neles pessoas dos povos *Abacaxis* e *Mawés*, que viviam nos arredores, e *Toras e Mundurucus*, capturados entre os rios Madeira e Tapajós (CARNEIRO, 2012, p. 20).

Para fundar o povoado de Luséia foram reunidas mais de duzentas e quarenta famílias pertencentes ao povo *Mawés* e *Mundurucu*, agora sob a direção do frei José Álvares das Chagas, da ordem carmelita. Ficando, ele, encarregado de difundir o cristianismo católico na região.

O colonizador chamava o povoado de *Luséia*, em homenagem a seus dois fundadores. Os *Mawés* a chamavam de *Uacituba*, que significa terra grande ou terra fértil. Entretanto, seu nome oficial era Povoação Nossa Senhora da Conceição de Luséia, nome dado pelo governo português (CARNEIRO, 2012, p. 20).

No ano de 1803, foi criada oficialmente a Missão Maués. *Luséa*, agora Missão de Maués, recebe incentivos do governo provincial para prosperar. Mas, conflitos comerciais entre os carmelitas e colonos prejudicam seu pleno desenvolvimento. Esses conflitos continuaram até 1807. O término desses conflitos nesse ano permite um melhor

desenvolvimento agrícola da região, em especial, o do guaraná, que se intensifica seguidamente até a Revolta dos Índios Mawés no ano de 1832, já na época do Brasil Império.

Esta revolta aconteceu em virtude de rumores que apontavam para um plano de escravizar os Mawés da região. O tuxaua Manoel Marques, após dar grito de guerra, dominou a Missão e mandou matar colonos e trinta soldados que a guarneciam. Contudo, no mesmo ano, com a vinda de uma expedição militar paraense, conseguiu-se fazer com que a região voltasse ao controle do governo provincial (RIBEIRO, 1996, p. 57).

No ano seguinte, em 1833, mesmo após essa revolta e, apresentando elevada prosperidade para os padrões da época, muito em função do intenso comércio do guaraná feito pelos povos indígenas e colonos, a Missão Maués é elevada seguidamente à categoria de vila e município, recebendo então o nome de Vila Luséa e criando, no ano seguinte, 1834, a festividade em homenagem ao Divino Espírito Santo.

Entretanto, com o advento da Cabanagem, de 1833 a 1839, movimento de contestação das populações, caboclas, negras e indígenas que queriam modificar a sua condição de vida, a região é sacudida mais uma vez. Nessa região, os grupos autônomos de *Mawés*, *Mundurucus* e *Muras* participaram ativamente dessa revolta (RIBEIRO, 1996, p. 58). Apesar dos violentos confrontos, os *Mawés* conseguem dominar a Vila Luséa.

Com o passar do tempo, com a desmobilização do movimento cabano, com a retomada do poder por parte do governo imperial e, ao perderem o controle das principais cidades, as capitais Belém e Manaus, os cabanos rumam para a Amazônia Ocidental e se espalham pelo interior para continuarem os confrontos. Em sua fase final, de 1837 a 1840, os cabanos perdem seus principais líderes em combates. Em 1838, Miranda Leão consegue pacificar a região, a Vila de Luséa, último ponto de resistência cabano.

Ao final do conflito, a Província do Pará está arrasada, as suas populações diminuíram em número e ficaram empobrecidas. O crescimento é retomado em ritmo lento. No ano de 1850, a Comarca do Alto Rio Negro é elevada à categoria de Província, com o nome de Amazonas.

Esta Comarca tinha quatro municípios autônomos. Sua capital atual era Manaus; Maués era seu terceiro maior colégio eleitoral da época; Barcelos, sua primeira capital, e Tefé. Em 1865, por Lei Provincial, Vila Maués tem seu nome mudado para Vila da Conceição, em homenagem à padroeira municipal, Nossa Senhora da Conceição.

Passados os anos e com o advento da República, em 1889 o Governo Provisório do Amazonas dissolve a Câmara Municipal, que se torna Intendência Municipal de Maués. Mantendo a condição de município, no ano de 1892 oficializa-se o nome “Maués”, fazendo assim, uma homenagem ao povo que primeiro habitou a região. Ainda no mesmo ano, ela é elevada à condição de comarca e, quatro anos mais tarde, em 1896, ao status de cidade, recebendo o nome de Cidade de Maués.

Em 1905, o Dr. Luiz Pereira Barreto, cientista, após pesquisa com o guaraná, desenvolve o extrato que torna possível a fabricação do refrigerante. Com sabor característico de nome “Sorf Drinks”, era produzido pela empresa Antártica Paulista. As sementes começaram a ser beneficiadas por meio da torragem e seu valor de mercado subiu, pois até então seu consumo era apenas de produto em pó ou bastão. Tal fato impulsionou ainda mais o comércio e a vinda de imigrantes para a região.

Nos primeiros anos do século XX, além do crescente e próspero comércio do guaraná, vieram para Maués imigrantes de outras regiões do Brasil e do mundo. De outras nacionalidades vieram majoritariamente judeus, italianos, japoneses e portugueses vindos de suas terras natais por motivos diversos e se estabeleceram em Maués. Todos trabalharam com o comércio ou com a agricultura, ligada prioritariamente ao guaraná.

Os judeus de origem marroquina vieram morar em Maués objetivando melhores condições de vida. Fugindo da pobreza, fome, perseguição e discriminação religiosa, e

destruição de sinagogas. Eles tiveram como motivos de atração, tratados de Aliança e Amizade entre nações, inexistência de perseguição e liberdade de culto. Eles contribuíram para transformar a Amazônia num local de esperança no futuro (GRUBER, 2010, p. 13).

Oriundos da Península Itálica, italianos vieram pelos mesmos motivos que os judeus, com exceção da perseguição religiosa, que foi mais um motivo de atração. Isso porque, na cidade de Parintins, localizada na região do Baixo Amazonas, distante de Maués aproximadamente 100 km, fora criada a Prelazia do Baixo Amazonas e, com a vinda de um Bispo dessa nacionalidade, surgiu o apoio à imigração de italianos.

Portugueses continuaram a se estabelecer em Maués por conta de todas as vantagens adquiridas durante o tempo colonial. Sucessivas levas migratórias de portugueses colonizaram a região, trabalhando principalmente com o comércio do guaraná. Muitos descendentes dessas primeiras levas de imigrantes portugueses ainda permanecem trabalhando da mesma forma, dominando assim o comércio local.

Japoneses chegam para viver em Maués a fim de trabalhar prioritariamente com agricultura, por intermédio da Companhia Amazon Kyoko K.K. São três levas migratórias, uma em 12 de outubro de 1929 e mais duas, uma no dia 22 de julho e outra no dia 30 de outubro do ano de 1930. Oficialmente, o seu processo de imigração começou no ano de 1928 e eles vieram para trabalhar com a lavoura do guaraná e com a plantação da juta indiana.

Com o advento da república brasileira, esta cidade começou a ser administrada por intendentess municipais nomeados pelo Governo do Estado. Essa situação perdurou até o ano de 1947, quando foi eleito o primeiro prefeito por voto popular. Esta cidade sempre foi administrada por famílias tradicionais da região, donas de terras ou de ricos comerciantes locais. Hoje, ela é o sétimo colégio eleitoral do Estado do Amazonas.

Maués, hoje, é subdividida em bairros na sua área urbana e comunidades que se localizam na zona rural majoritariamente às margens dos inúmeros rios que cortam a região. Seus bairros são Mirante do Éden, Ramalho Júnior, Mário Fonseca, Santa Luzia, Centro, Maresia, Santa Tereza e Donga Michiles. Atualmente possui mais de 105 comunidades rurais espalhadas pelas calhas dos seus rios. Sua população atual, distribuída nessas diversas localidades, é estimada em mais de 58.000 habitantes (IBGE, 2015).

Atualmente, Maués possui modesta infraestrutura. Liga-se com outras cidades do Estado por meio fluvial e, com as cidades de Manaus e Parintins, por via fluvial e aérea. Pelos rios se escoam praticamente toda a sua produção e também o transporte de pessoas. A área urbana é toda asfaltada, mas possui um precário sistema de telefonia.

O sistema de abastecimento de água é feito pelo Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE), gerido pelo Poder Municipal. Possui uma usina termoelétrica e uma pequena rede bancária, composta por quatro agências, três bancos oficiais e um privado, que assistem os empreendimentos locais.

O setor primário se subdivide em extrativismo vegetal, com a exploração da madeira e coleta de produtos florestais não madeireiros; o extrativismo mineral, com a exploração do ouro; e, o extrativismo animal, com a exploração do pescado. Contudo, a pecuária e a avicultura são insuficientes para atender às necessidades locais, o que obriga a importação desses gêneros. A agricultura tem como carro chefe o guaraná, apesar de produzir em grande quantidade produtos como a mandioca, cana-de-açúcar e banana.

Seu setor secundário, as indústrias, é quase inexistente, possuindo pouco mais de 20 empresas de pequeno e médio porte, entre formais e informais, com atividades diversificadas. São assim divididas em serrarias, movelarias, usina de essência de pau rosa e guaraná, artefatos cerâmicos, padarias, metalúrgicas, beneficiamento de pescado, construção de embarcações de pequeno e médio porte e fábricas de sorvetes.

Tem-se no setor terciário sua segunda força, perdendo apenas para o setor primário. O setor de comércio e serviços possui escritórios de advocacia, clínicas médicas e

odontológicas, loja de confecções, calçados, bebidas, mercados, papelarias, eletrodomésticos, ferragens e bazar. O setor de hospedagem e alimentação, composto por hotéis, pousadas, restaurantes e lanchonetes, atende satisfatoriamente às necessidades locais.

Tais estabelecimentos comerciais ficam lotados durante os grandes eventos da cidade: Carnaval Popular de Maués, Festa do Divino Espírito Santo, Aniversário de Maués, Festival Folclórico da Ilha da Vera Cruz, Festival de Verão e Festa do Guaraná. Este último evento é considerado o maior evento sociocultural e econômico da região.

A Festa do Guaraná é um dos maiores eventos do Estado do Amazonas e contribui para propagar a imagem da cidade como sendo a “Terra do Guaraná”. Mesmo sendo uma festa com atrações culturais, está embutido nela a ideia de atrair novos investimentos, com o objetivo de desenvolver economicamente o município, bem como as suas potencialidades turísticas. O ponto culminante deste evento é a apresentação da Lenda do Guaraná.

Conclui-se essa parte com as seguintes ideias: o guaraná tem ligação estreita com o povo Sateré-Mawé e com a cidade de Maués. Este povo se autoproclama “Filhos do Guaraná” e a segunda se autodenomina “Terra do Guaraná”. Para a sociedade local, essas duas ideias estão muito ligadas: a existência de um justifica a existência do outro.

Mesmo com o passar dos anos, do crescimento populacional e com chegada de novas culturas, novos valores a identidade étnica deste povo, esta região mantém-se firme à medida em que, todos os anos, novas safras de guaraná são plantadas e colhidas num ciclo de constante renascimento.

1.4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) tem como missão promover com excelência educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia. Sua visão é tornar-se referência nacional em educação, ciência e tecnologia. Seus valores são pautados na ética, cidadania, humanização, qualidade e responsabilidade (IFAM, 2015).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, o IFAM, é uma Instituição centenária, vinculada desde o ano de 2008 à Rede Federal de Educação Tecnológica. Por ter mais de um século de existência, ele passou por diversas fases e transformações organizacionais e estruturais até chegar ao modelo atual.

Sua história possui seis fases distintas. Foi fundada como escola de Aprendizes e Artífices, na sequência, ao longo dos anos foi adotando diversos nomes e objetivos. Após a sua fundação, depois do primeiro nome, foi denominada respectivamente Liceu Industrial, Escola Técnica do Amazonas, Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET/AM) e, por fim, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

No ano de 1909, por meio de Decreto, Nilo Peçanha, presidente da República Federativa do Brasil na época, criou As Escolas de Aprendizes Artífices, para oportunizar o ensino de algum ofício aos menores da época. No Estado do Amazonas, na capital Manaus, teve o início das suas atividades no ano de 1910, no dia 01 de outubro. Participaram dessa primeira turma 33 alunos internos, de origem humilde. Seus cursos eram de sapataria, mercearia, tipográfica e desenhista.

Com os adventos da Primeira e Segunda Guerra Mundial, houve no Brasil impulsos no processo de industrialização brasileiro. Tal fato deu uma guinada nas práticas de formação profissional de todo o Brasil. A Escola de Aprendizes Artífices mudou para se

adequar às novas exigências sociais e, no ano de 1937, tornou-se o Liceu Industrial, com cursos voltados para o setor secundário, a indústria.



Figura 17: Solenidade de inauguração do Liceu Industrial de Manaus em 1941, No Teatro Amazonas.

Fonte: Dissertação de Mestrado de Ana Cláudia R. de Souza, 2002.



Figura 18: Vista área da construção da Escola Técnica Federal de Manaus em 1941, na antiga Praça Rio Branco.

Fonte: Dissertação de Mestrado de Ana Cláudia R. De Souza, 2002.

Durante o Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas, no ano de 1942 ela passou a ser chamada de Escola Técnica de Manaus. Em 1959, no período democrático, mais precisamente no governo de Juscelino Kubitschek, assumiu o nome de Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), passando nesta fase a oferecer cursos de nível superior, bacharelados e licenciaturas.

No ano de 2001, a ETFAM mudou, a partir da publicação do Decreto Presidencial, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, para Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET/AM). Permaneceram as licenciaturas e bacharelados, mas agora foram incluídos os cursos superiores de tecnologia.

No ano de 2008, no segundo mandato presidencial, Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei n°. 11.892 que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o território brasileiro. O CEFET/AM deu lugar ao IFAM, agora com ensino voltado a

jovens e adultos. No Amazonas, o Instituto unificou o CEFET/AM, com as Escolas Agrotécnicas de Manaus, Coari e São Gabriel da Cachoeira.

O IFAM oferta aos interessados cursos de educação profissional técnica de nível médio: nível médio na forma integrada, nível médio na forma subsequente, nível médio na forma Integrada e na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de nível médio na forma subsequente na modalidade Educação a Distância (EAD). Cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação: graduação em licenciaturas, bacharelado em engenharias e superiores tecnológicos e, pós-graduação *Latu Sensu* e *Strictu Sensu*.

Hoje, o IFAM possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, tudo delineado em estatuto próprio. É uma autarquia que faz parte da Rede Federal de Ensino, sendo vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Desde 2008, momento da sua criação, até a presente data, passou por fases. A primeira, de estruturação e atualmente está em processo de expansão para o interior do Estado do Amazonas. Possuindo estrutura *multicampi*, atende a pessoas, jovens e adultos que residem na capital e no interior do Estado.

No atual estágio, no seu processo de expansão, o IFAM tem, até o presente momento, 15 *campi* distribuídos entre a Capital do Estado, Manaus, e municípios do interior: três *campi* em Manaus – *Campus* Manaus Centro, Distrito Industrial, Zona Leste –; e, no interior, um em cada município: São Gabriel da Cachoeira, Coari, Presidente Figueiredo, Lábrea, Tabatinga, Parintins, Manacapuru, Humaitá, Eirunepé, Tefé, Itacoatiara e Maués.



Figura 19: Construção do Colégio Agrícola, 1970.

Fonte: Acervo Campus Manaus Zona Leste.



Figura 20: Vista Aérea da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira
Fonte: Acervo Do Campus São Gabriel Da Cachoeira, IFAM 2015.



Figura 21: *Campi* do IFAM.
Fonte: IFAM, 2015.

A cidade de Maués foi escolhida para receber um *Campus* do IFAM em razão da sua importância regional. É o sexto maior colégio eleitoral do Estado, possui uma economia diversificada tendo forte entrada no setor primário, sendo o guaraná o produto agrícola de maior relevância para o município, que é o terceiro maior produtor nacional.

O IFAM CMA está localizado na Zona Rural do município de Maués, cidade localizada na Mesorregião do Baixo Amazonas, distante da capital, Manaus, 268 km em linha reta, e 356 km por via fluvial. O Campus foi inaugurado em 29 de novembro de 2010. Recebe jovens e adultos não só de Maués, como também do município vizinho, Boa Vista do Ramos.



Figura 22: IFAM CMA, 2015

Fonte: <http://www.ifam.edu.br/portal/ifam/campus/campus-maués/galeria-de-fotos-cma>

Entretanto, a sua história se inicia dois anos antes, no ano de 2007, com a segunda fase de expansão da Rede Federal de Ensino. Ainda na condição de CEFET/AM. Em 07 de novembro de 2008 foi iniciado o processo licitatório para dar início à construção da Unidade de Ensino Descentralizada. 32 dias depois, em 29 de dezembro de 2008, através da lei nº. 11.892 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo território nacional.

Nesta ocasião, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas passam a compor o IFAM pelos *campi* já existentes: *Campus* Manaus Centro, Zona Leste, Distrito Industrial, Coari e São Gabriel da Cachoeira; e, com a implantação dos *Campi* Lábrea, Presidente Figueiredo, Parintins, Tabatinga e Maués.

Em 2009 foram iniciadas as obras de construção do CMA e em 14 de dezembro do mesmo ano iniciou-se o primeiro Processo Seletivo de Alunos, ofertando 280 vagas, sendo 40 vagas para cada Curso de Nível Médio Técnico na Forma Integrada em Agropecuária, Informática e Administração e, 40 para cada Curso de Nível Médio Técnico na Forma Subsequente em Informática, Administração, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros.

Em 19 de fevereiro de 2009 foi anunciada a oferta de 14 vagas para diversas áreas administrativas e, em 14 de janeiro de 2010, a de 29 vagas para professor nas diversas áreas de ensino do IFAM CMA a fim de formar seu quadro efetivo. Contudo, para atender ao calendário letivo do ano de 2010 foram contratados professores temporários, sendo as aulas iniciadas no de 05 de abril.

Sem ter prédio próprio ainda, que estava em construção, trabalharam em três salas cedidas pela UEA. Essas salas foram utilizadas até o mês de agosto deste ano, quando findaram as obras das atuais instalações. Hoje, está funcionando nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, nos dias úteis.

Nos anos seguintes, 2010, 2012 e 2014, respectivamente, ocorreram concursos públicos para a contratação de servidores efetivos. Docentes e técnicos administrativos também foram contemplados nestes concursos. Tais processos de seleção tiveram o intuito de sanar as crescentes demandas regionais, às quais o CMA procura atender continuamente.

No primeiro semestre do ano de 2015, o CMA tem, nos seus quadros, 76 servidores. Eles estão assim divididos: 41 professores efetivos, 4 professores substitutos e 1 professor temporário; os técnicos-administrativos são em um número de 30. Além deles, trabalham para manter a estrutura, aproximadamente 50 colaboradores que desempenham diversas funções atuando através de empresas terceirizadas.

Segundo dados de matrícula do CMA, cursam no ensino presencial de Nível Médio Técnico, no ano de 2015, 451 discentes: 104 Integrado em Administração, 93 no

Integrado em Agropecuária, 136 no Integrado em Informática, 31 no Subsequente em Administração e no de Meio Ambiente, 25 no Subsequente em Recursos Pesqueiros, 19 no Subsequente em Informática e 12 no PROEJA em Recursos Pesqueiros.

No EAD, no ensino de Nível Médio Técnico, no primeiro semestre de 2015, estão matriculados 173 discentes: 47 no de Multimeios Didáticos, 56 no de Rede de Computadores, 42 no de Técnico em Eventos e 28 na Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação Escolar Indígena.

Com isso, nota-se que, entre o EAD e o Ensino Presencial, o IFAM CMA poderá formar 624 futuros profissionais. Cidadãos que, inseridos na sociedade, poderão impactar positivamente no desenvolvimento da Mesorregião do Baixo Amazonas ou mesmo de outras regiões do Brasil. Hoje, o CMA é ponto estratégico para desenvolver a região por meio do ensino de nível médio técnico profissionalizante e da pós-graduação *Latu Sensu*.

1.5 O Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária

... Uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática (LIBÂNEO, 2003, p. 71).

O Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária está inserido no eixo tecnológico de recursos naturais² e oportuniza a formação e a qualificação profissional a partir da condição técnica regional no qual o curso está inserido. Essa condição se fundamenta nas variações geográficas, demográficas, étnico-raciais, socioambientais, no equilíbrio territorial das unidades, bem como na análise das mesorregiões de abrangência e atuação do *Campus*.

Percebe-se com isso um compromisso com interiorização da educação profissional que estabelece um diálogo com os arranjos produtivos locais, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento sustentável e socioeconômico regional.

Este curso visa assistir a cidade de Maués e municípios vizinhos com mão de obra local qualificada para atender às novas exigências socioeconômicas. Mas, antes de se implantar esse curso, foram realizadas chamadas públicas para ouvir os diversos segmentos sociais de Maués com o intuito de saber se tal empreitada seria necessária. Neste contexto, um dos fatores que mais estimulou a escolha foi o cultivo do guaraná, pois o município ainda carece de profissionais capacitados para atender às necessidades dos produtores locais.

O Técnico em Agropecuária deverá desenvolver atividades capazes de promover o desenvolvimento local em sintonia com as particularidades de região. Neste contexto, a diversidade social e étnicorracial, bem como todos os outros atores socioeconômicos envolvidos direta e indiretamente com o setor primário e em especial o guaraná, devem ser ouvidos.

Em linhas gerais, este curso tem por objetivo oportunizar a Habilitação Técnica em Agropecuária. Eles assim podem adquirir competência para atuar nos diversos segmentos

²

Ofertado na forma integrada, funciona diurnamente e tem um regime de matrícula anual. Para se formar o discente deverá ter cursado ao longo de 3 anos 4.620 horas, assim distribuídos: 2.960 horas para formação geral; 1.360 horas para a profissional; e, 300 horas para concluir um estágio profissional supervisionado.

da cadeia produtiva. Contudo, sempre valorizando a ética, a diversidade, o meio ambiente, a responsabilidade social e o contínuo aperfeiçoamento profissional e humano. Tudo isso visa, entre outras coisas, contribuir com o desenvolvimento sustentável da sociedade e da economia local.

A oferta do curso e do número de vagas fica a critério da Direção Geral e da sua respectiva Diretoria de Ensino ou equivalente. O ingresso de candidatos acontece por meio de processo seletivo público e classificatório com normas estabelecidas em edital aos candidatos que venham obter o certificado de conclusão do ensino fundamental no ato da matrícula e portadores do certificado de conclusão do Ensino Médio ou equivalente. Para acesso regular o candidato acatará os trâmites legais a partir de critérios institucionais, com o objetivo de apreciar as competências e habilidades que os candidatos deverão ter como egressos do Ensino Integrado.

A oferta do número de vagas é variável, contudo, nota-se que esse número sempre fica próximo a 40. Ele será preferencialmente ofertado diurnamente, podendo ser oferecida uma ou duas turmas por ano. Para o Ano de 2015 foram oferecidas 40 vagas e uma turma. Aprovado, o candidato será distribuído de acordo com sua opção no momento da inscrição no processo.

O processo de seletivo do IFAM CMA obedece aos pressupostos da diversidade econômica e etnicorracial presentes na sociedade atual. Têm candidatos que são de ampla concorrência e por sistema de cotas: AP, Ampla Concorrência; L1, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários e que tenha cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas; L2, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas independente da renda e que tenha cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas; e PcD, autodeclarados com deficiência.

Portanto, obedecendo aos critérios citados acima, no ano de 2015, no ingresso das 40 vagas ofertadas teremos 20 vagas destinadas a AP, 9 vagas para L1, 9 vagas para L2 e 2 vagas para PcD. Tais medidas foram tomadas visando reparar situações que excluam determinados segmentos sociais das bancas escolares e do Ensino Médio Técnico Profissional.

Podemos supor que, com essas normas estabelecidas, o curso Técnico em Agropecuária pode ter uma composição de indivíduos heterogênea. Tal fato se apresenta porque a sociedade maueense é heterogênea, composta por indígenas, em sua maioria da etnia Sateré-Mawé, mas também, por brancos, negros, pardos e por pessoas descendentes de indivíduos de outras nacionalidades. Esse fato pode ser reproduzido em menor ou maior escala não só no curso em si, como também numa única sala de aula, que é reflexo dessa mesma sociedade. Pensada essa situação, agora o que cabe é descrevê-la.

O alunado do Curso Técnico em Agropecuária pensa e trata a etnia Sateré-Mawé dentro e fora da escola de alguma forma. Pois é uma parcela constituinte desta mesma sociedade. Este estudo pretendeu descrever as formas de visualizar e agir dessa parcela da sociedade maueense, bem como o tratamento dado pelos alunos da turma às representações da identidade do cidadão pertencente ao povo Sateré-Mawé. Este trabalho pretende no seu segundo capítulo dar seguimento a essa perspectiva.

2 CAPÍTULO II

A IDENTIDADE INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR

2.1 A turma de 1º Ano do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária (1º AGRO)

No entanto, deve-se perguntar, por que reconhecer o outro? Daí, caberem algumas questões que talvez melhorem a primeira: a realidade é unívoca? Tudo é sempre o mesmo? O movimento é contingente? Como garantir-se sobre a veracidade do real sem referencial algum? Foucault diz em seu livro “Vigiar e Punir” (1980) que os olhos que são feitos para ver não veem e somente veem quando são vistos. O próprio pensar, a mínima consideração sobre a realidade, desdobra o eu num outro, numa distinção. Em outras palavras, a diferença encontra-se na gênese do próprio eu marcado, desde esse momento, pelo que o nega e contradiz. Isto viabiliza ao eu a identificação da contradição da alteridade, posto que, se a diferença fosse plena, nenhum reconhecimento teria lugar. Ao mesmo tempo, a identificação também não é absoluta, pois um desaparecia no outro. Portanto, o eu já é um outro e este já é um eu (NOVELLI, 1997).

Este estudo tratou, até o presente momento, de uma parcela da história do povo Sateré-Mawé, do guaraná, da cidade de Maués, do IFAM e do curso Técnico em Agropecuária, contudo, agora entramos na parte que trata especificamente da turma 1º AGRO. A partir deste ponto, este estudo tratará da turma, das diferenças e semelhanças dentro da própria turma, bem como do que pensam e como agem. Tal fato subsidiará de forma significativa as ideias retratadas pelos mesmos em relação ao povo Sateré dentro do espaço escolar (SOUSA, 2012).

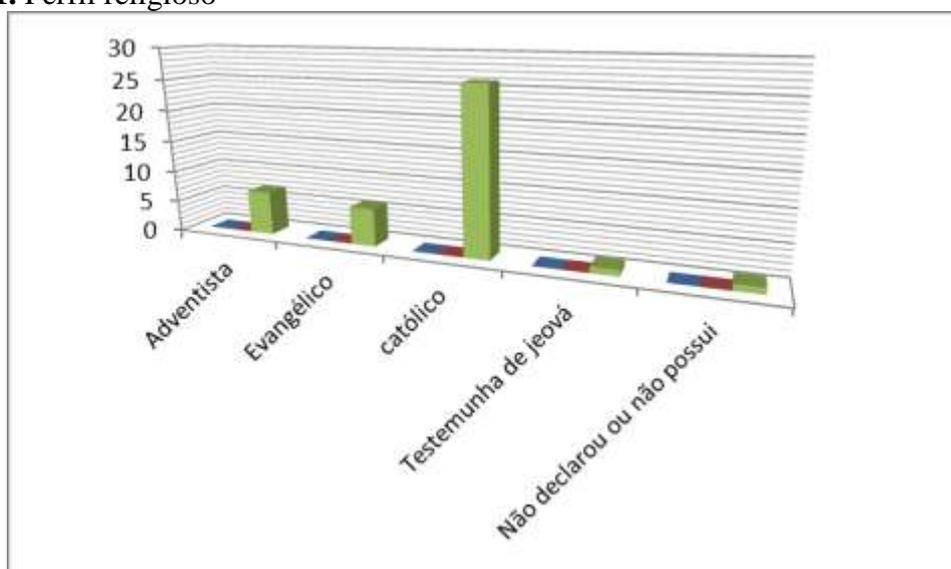
Esta situação se confirma ao pensarmos que dentro de uma sala de aula existe um número significativo de identidades e que essas construções pessoais são criadas e recriadas continuamente. Sendo assim, dentro do espaço escolar existe um oceano de identidades com uma infinidade de origens e pertencimentos socioculturais. Vemos então que refletir sobre a identidade cultural é ir além do estado imóvel da identidade, tendo como exemplo, a questão da nacionalidade brasileira que nem sempre existiu, mas que foi criada, como nos coloca HALL:

... a identidade é irrevogavelmente histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral pereceram há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser “sagrada”, pois foi “violada” – não vazia, mas esvaziada. Todos os que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. (HALL, 2006, p.30)

Ao se iniciar a descrição do perfil socioeconômico da turma, cabe expor que o sigilo com relação à identidade dos participantes da pesquisa foi respeitada e que os nomes que vierem a aparecer são fictícios. Neste universo pesquisado, participaram 41 alunos, cada qual com a sua individualidade, objetivos em relação ao curso de agropecuária, histórias, de vida, objetivos pessoais, raça, etnia, condição social etc. Neste contexto, cabe ressaltar que os acompanhei, por um breve período, como professor, e pude, aos poucos, contribuir no seu processo contínuo de construção identitária.

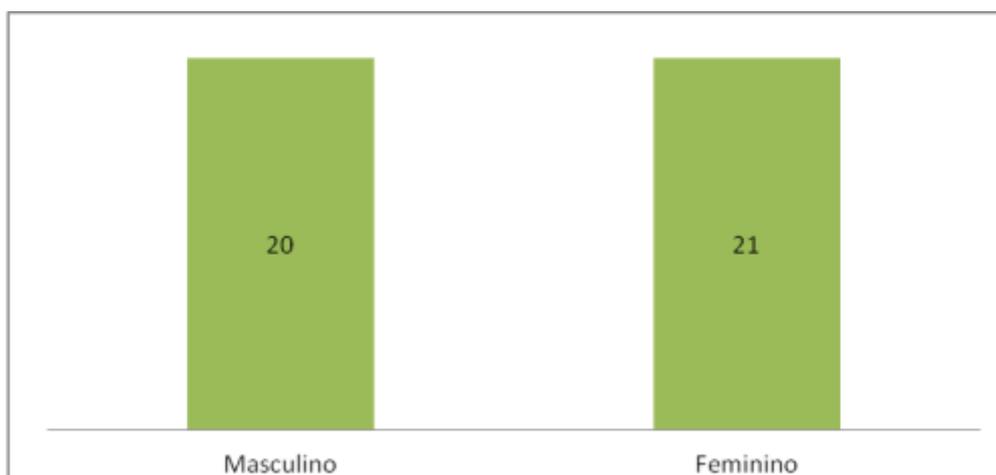
Quando começamos a descrever o perfil socioeconômico, foi tomado o cuidado para que os questionários só contivessem palavras de fácil compreensão para os alunos. Tal fato teve como objetivo tornar os questionários o mais acessível para os mesmos. Trocou-se expressões para que os questionários estivessem mais próximo da realidade dos discentes.

Gráfico 1. Perfil religioso



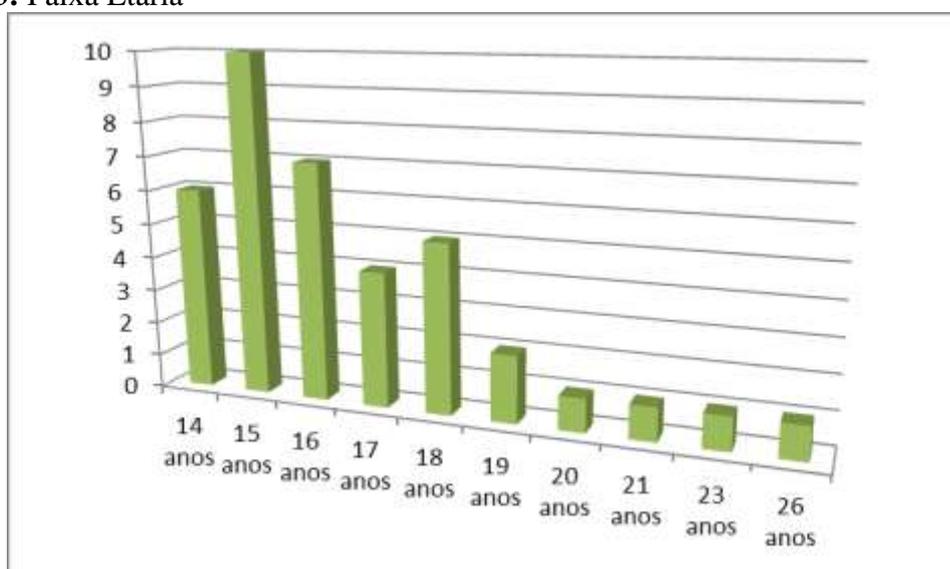
Sendo assim é possível observar no Gráfico 1 que não há nenhuma referência à prática da pajelança e religiões de matrizes africanas, entretanto, sabe-se que ainda existe a prática do curandeirismo, que adotam nomes como “pegador de desmentidura”, “benzedor”, “garrafada” entre outros. Pode-se assim supor que, mesmo que os alunos conheçam tais práticas, os mesmos não as expõem. Sendo assim, verificamos que a influência judaico-cristã (católicos e protestantes) e adventista são as mais significativas e predominantes. Confirma-se assim que, no interior do Estado do Amazonas, existe uma intensa ação missionária e uma comunidade indígena inteira segue ou procura seguir a religião adventista.

Gráfico 2: Gênero



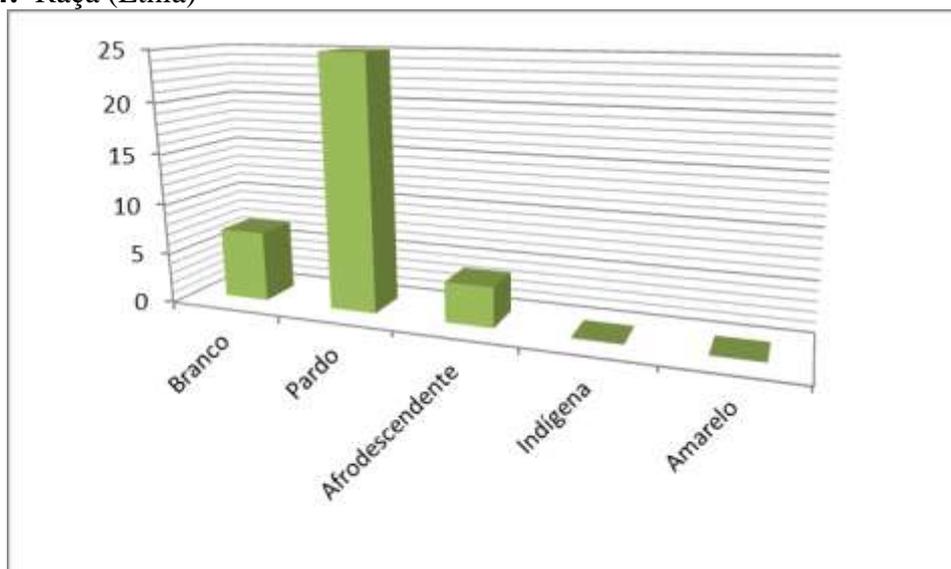
No Gráfico 2, constatou-se uma predominância do gênero feminino em sala de aula. Mesmo o curso sendo do eixo dos recursos naturais em que se pode eventualmente ter de utilizar o físico para desempenhar determinadas funções, ver pessoas do sexo feminino como maioria no curso pode denotar uma mudança de paradigmas, o que pode ser benéfico para a sociedade quando não mais existe “curso para homem” e “curso para mulher”.

Gráfico 3: Faixa Etária



No Gráfico 3 percebe-se que a turma é heterogênea em relação à idade; apesar da maioria estar na faixa dos 14 aos 16 anos, vemos que existem pessoas com mais de 18 anos no 1º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária. Essas pessoas têm consciência de que terão que estudar mais 3 (três) anos numa instituição de tempo integral. Nesse contexto, com experiência dos anos anteriores, notou-se que o maior número de alunos evadidos se encontra nos de idade mais avançada em relação ao ano do curso. Estes, muitas vezes, estão mais suscetíveis às necessidades socioeconômicas e, por isso, têm que abandonar os estudos.

Gráfico 4: Raça (Etnia)



No que tange à etnia dos alunos entrevistados – Gráfico 4 –, podemos observar o alto índice de Afrodescendentes, quando apontamos que os pretos e pardos dentro da distribuição étnica promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2015) encontram-se no grupo citado anteriormente. Nota-se a presença de 30 alunos pretos e pardos, num universo de 41 alunos, um número elevado. Além disso, eles têm consciência de que são maioria, pois o processo de seleção do IFAM adota o sistema de cotas no seu processo seletivo. Muitos alunos aderem ao processo seletivo e se inscrevem utilizando esse sistema.

Também é válido apontar que, numa cidade que tem uma cultura indígena forte e presente, a cultura Sateré, não foi assinalada a existência de indígenas ou descendentes declarados na referida pesquisa. Nem pelas cotas, nem pela ampla concorrência vemos a presença de estudantes de origem indígena nesta turma, nos corredores da instituição ou nas demais salas de aula.

Gráfico 5: Tempo de residência na cidade de Maués

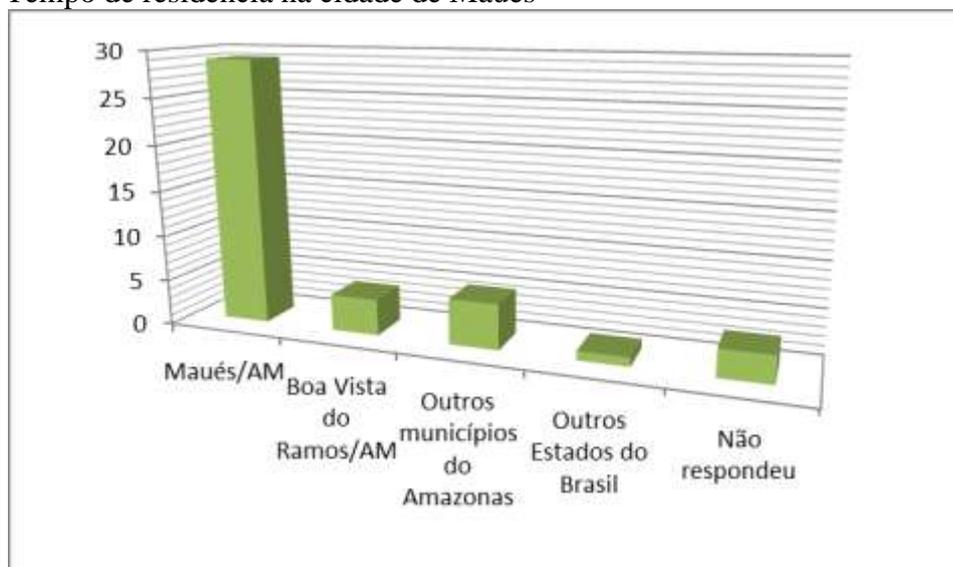
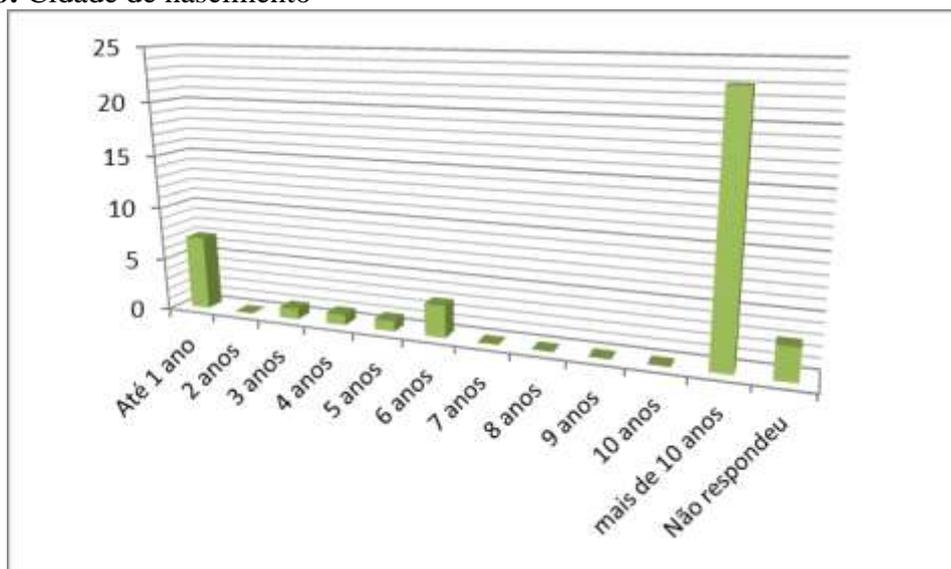
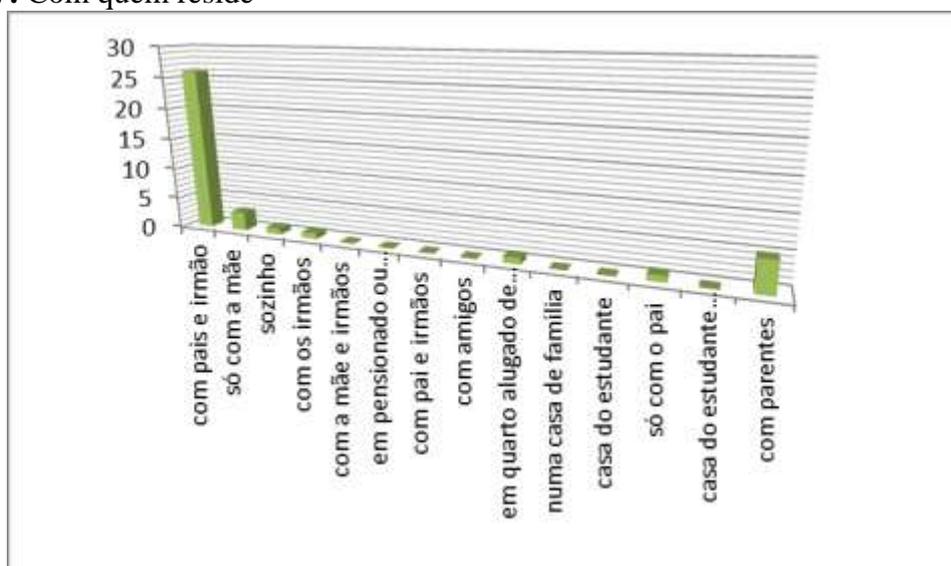


Gráfico 6: Cidade de nascimento



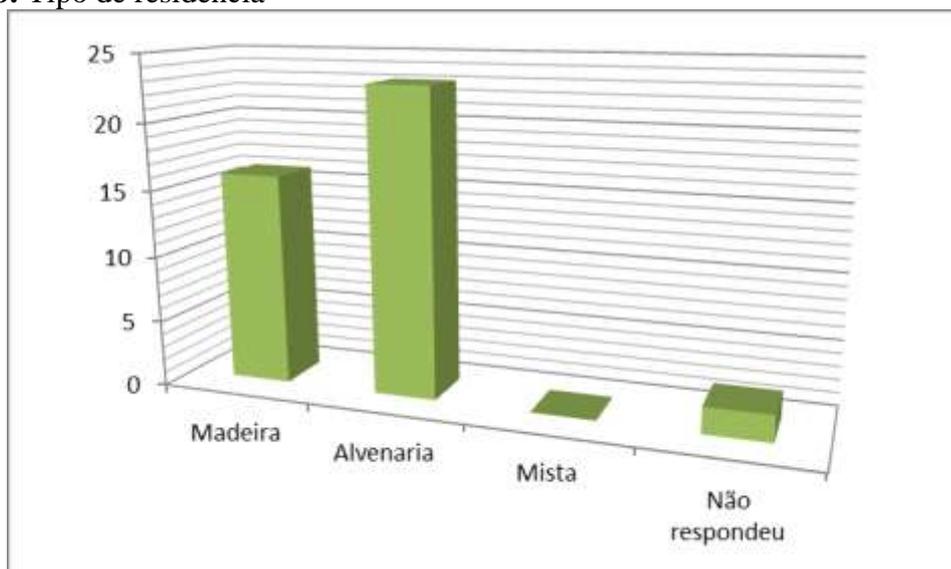
De acordo com os Gráficos 5 e 6, a maioria dos entrevistados residem em Maués há mais de 10 anos e mais da metade é nascido em Maués ou no município próximo, Boa Vista do Ramos. A princípio, tal fato poderia inculir a ideia de que todos conhecem a realidade local, ou seja, no conhecimento da população local acerca da etnia Sateré e sua cultura, entretanto, quando se faz o diálogo sobre como se vê e como esse povo é tratado, essa possibilidade não condiz com algumas informações colhidas. Tal fato pode nos despertar dúvidas sobre quais caminhos seguir ao desenvolvermos a atividade docente, porque muitas vezes, o que se imagina pode não corresponder à realidade.

Gráfico 7: Com quem reside



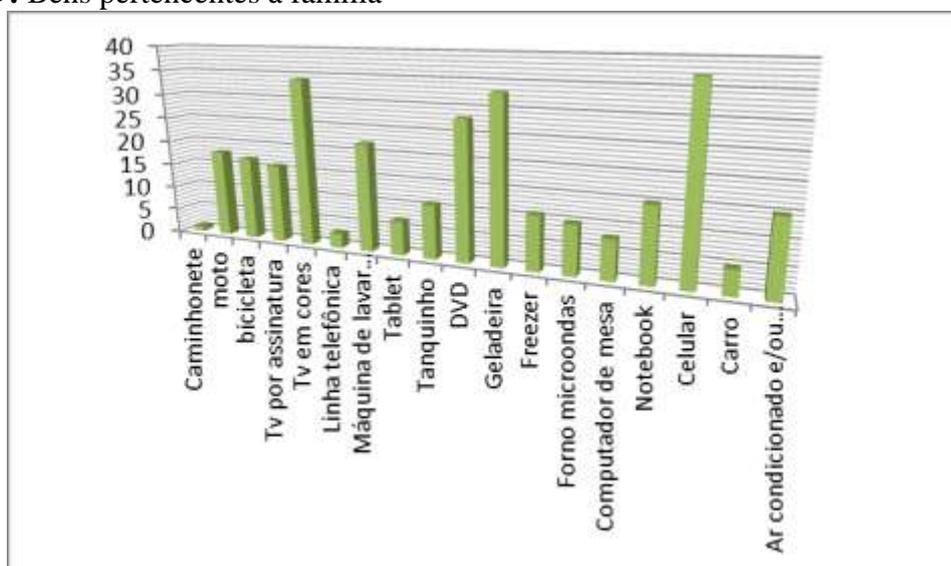
A pesquisa nos mostra que a maioria dos entrevistados residem com seus núcleos familiares – Gráfico 7 –, que podem ser núcleos estendidos ou compostos e monoparental feminino. Sabe-se que os alunos que moram sozinhos em Maués são oriundos do município vizinho, Boa Vista do Ramos. E, sabe-se ainda que é comum no interior do Amazonas os parentes próximos receberem jovens para morar em suas residências nos períodos escolares, sendo que os mesmos retornam para suas cidades de origem nas férias.

Gráfico 8: Tipo de residência



Ao contrário do que muitos possam supor, em razão do *campus* estar no interior do Estado do Amazonas, circundado pela maior floresta tropical do planeta, que as casas de madeira superariam o número de residências feitas em alvenaria – Gráfico 8 –. Contudo, esse fato não se confirma nesta pesquisa. Na cidade do estudo, as casas de alvenaria estão em maior número porque existem inúmeras restrições de obtenção das madeiras, além do preço mais acessível para aquisição dos materiais que possibilitem a construção de uma casa de alvenaria e a oferta de mão de obra disponível para trabalhar na sua construção tornou mais fácil adquirir e/ou construir uma moradia de alvenaria.

Gráfico 9: Bens pertencentes à família



Percebe-se neste gráfico a importância dada ao celular e/ou smartphone que supera até o número de televisores e geladeiras no lar – Gráfico 9 –. Essa mudança pode ser considerada uma tendência da sociedade atual, haja vista que, com o poder de alcance da internet e da telefonia, cuja melhoria da qualidade no interior do Estado tem impactado a vida não só dos alunos, mas de toda a cidade. Este acesso se reflete na aquisição do bem que do

acesso a essa realidade. Nesse contexto, vemos também, mesmo que num ponto um pouco mais distante, a aquisição de notebooks e tablets tentando acompanhar essa tendência.

Gráfico 10: Estado civil dos alunos

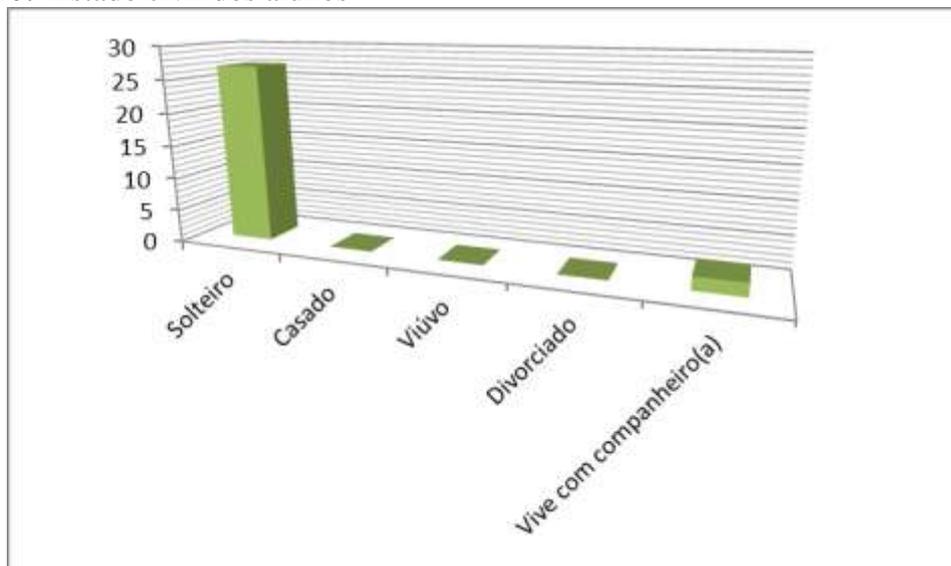
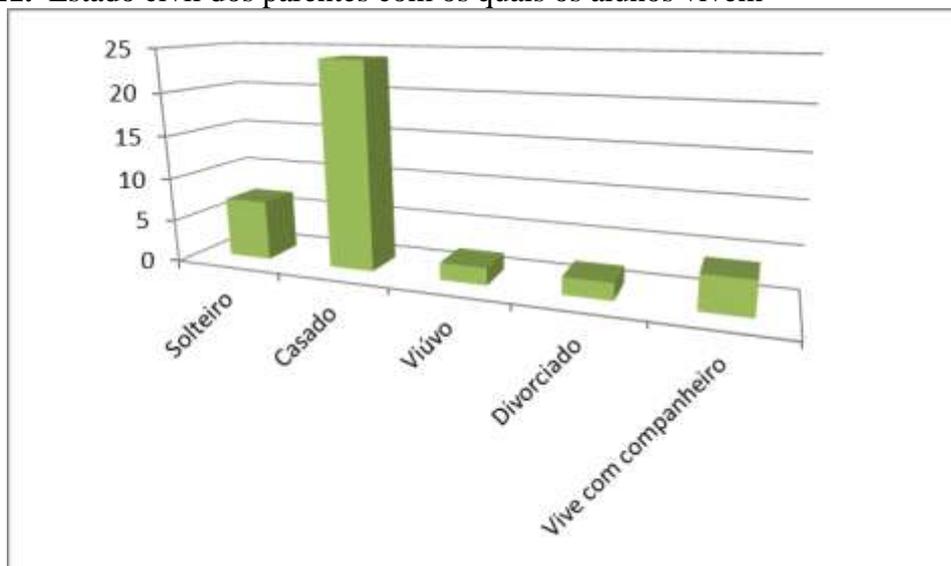
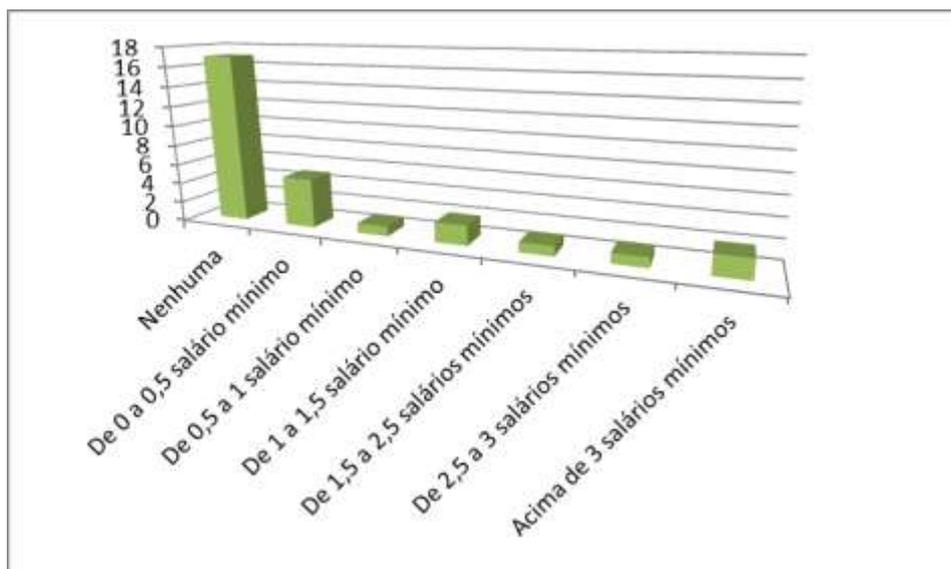


Gráfico 11. Estado civil dos parentes com os quais os alunos vivem



No Gráfico 10, observamos que os discentes, em sua maioria, são solteiros. Muito em função, pode-se supor, da pouca idade. Até os alunos mais velhos se encontram nessa condição. Existem alunos vivendo em união estável. Esses alunos se encontram na faixa dos 19 e 20 anos, os mais velhos, acima dos 21 anos, já tiveram relacionamentos estáveis, mas agora se encontram solteiros. Quanto aos parentes com os quais moram – Gráfico 11 –, vemos que, em sua maioria, encontram-se casados, destacando-se as famílias monoparentais, vivendo exclusivamente com as mães.

Gráfico 12: Renda mensal individual do aluno



No Gráfico 12, observamos que a grande maioria dos alunos não possui renda própria, tendo o custeio de suas despesas pago por terceiros, familiares ou não. Contudo, cabe ressaltar que existem alunos que alegam ter renda mensal superior a 2 (dois) salários mínimos, estes, por sua vez, são católicos e brancos, de famílias tradicionais da cidade, os quais têm estreitas ligações com os poderes públicos locais, reproduzindo assim, em sala de aula, o perfil de concentração de renda presente na sociedade brasileira.

Gráfico 13: Pessoa que mais contribui com a renda familiar

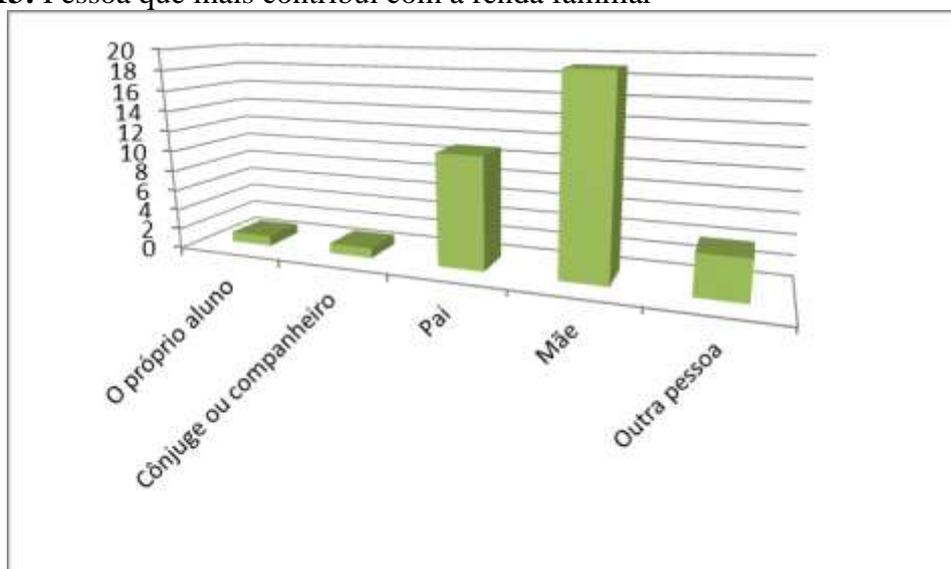


Gráfico 14: Renda mensal familiar

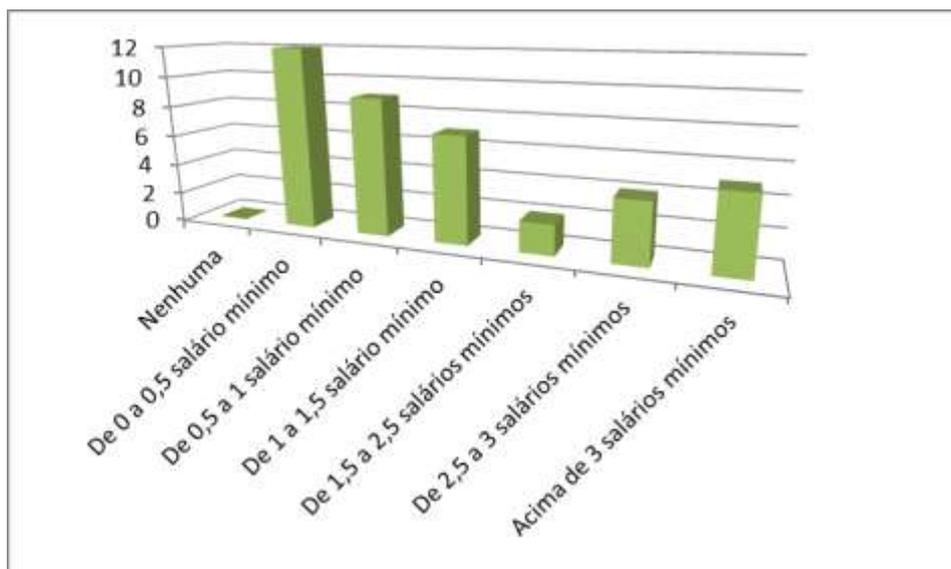
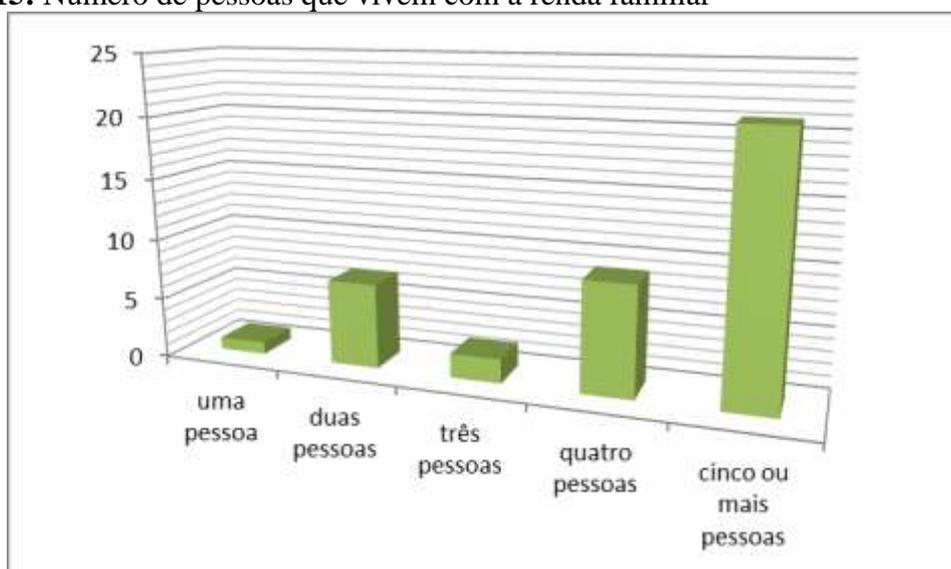


Gráfico 15: Número de pessoas que vivem com a renda familiar

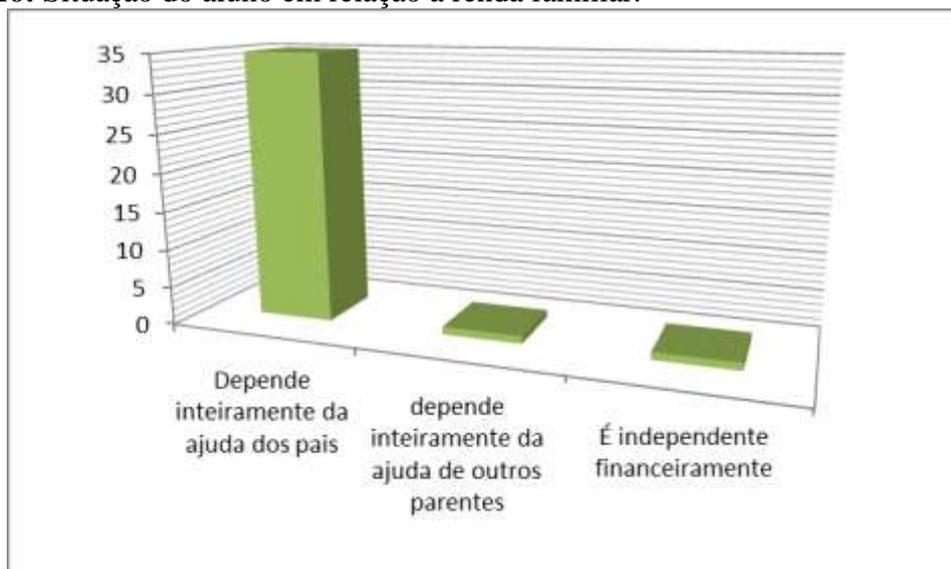


Um dos dados mais relevantes encontrados nesta pesquisa foi a informação de a figura feminina, presente no Gráfico 13, é a que mais contribui com a renda familiar. Este fato se mostra em concordância com várias pesquisas atuais, inclusive com os dados oficiais do IBGE (2010), quando se trata de famílias de renda não muito elevada. O que reforça a ideia de que as mulheres vêm crescendo em número como provedoras dos seus lares, ainda que não sejam viúvas, divorciadas e/ou mães solteiras, correspondendo a sua participação em quase 50% dos lares pesquisados.

Verificou-se também que nas famílias em que a renda familiar é menor em número de indivíduos – Gráfico 14 –, as mulheres estão em maior número como provedoras e esse dado vai se invertendo à medida que a renda familiar vai crescendo em número de indivíduos. Outro dado preocupante mostrado é que fica evidente que mais da metade das famílias possui renda mensal familiar entre 0 e 1 salário mínimo. Tal situação pode acarretar prejuízos em discentes que estudam em tempo integral e é mais um motivo para que a instituição intensifique ações que visem à permanência do educando na instituição.

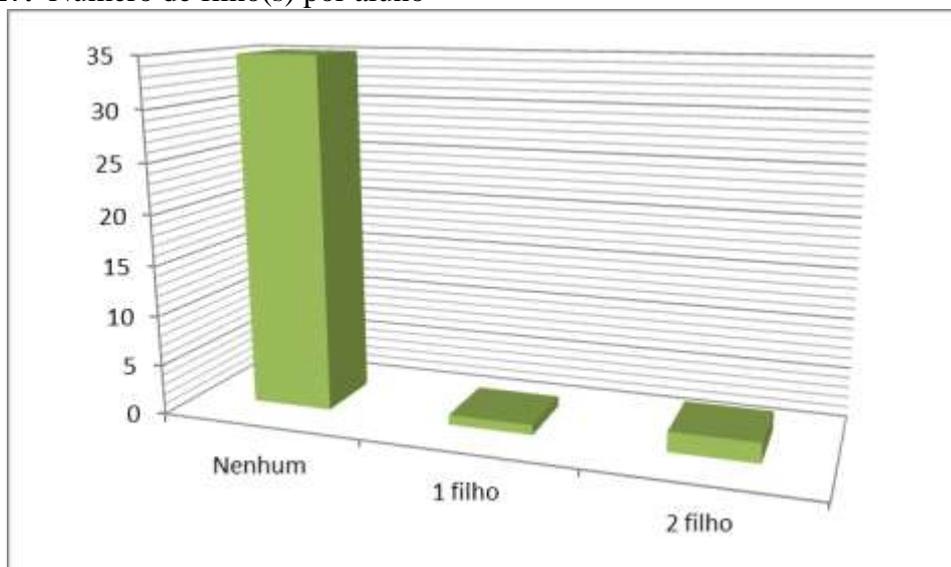
Neste contexto, nota-se que nas casas representadas no Gráfico 15 existe um número elevado de casas onde vivem 5 (cinco) ou mais pessoas. Sendo assim, por mais que a renda familiar seja alta, quando vai se verificar a renda *per capita*, notamos que ela é baixa e esse dado é ainda mais alarmante nas famílias de menor renda mensal. Esses pontos são importantes para repensar toda a política de permanência dos alunos na instituição, haja vista que a que os fatores econômicos influenciam de maneira contundente na permanência dos alunos numa escola de tempo integral.

Gráfico 16: Situação do aluno em relação a renda familiar.



Como é possível observar no Gráfico 16, vemos que a maioria dos alunos não possui renda própria e depende exclusivamente da ajuda dos pais e parentes. Poucos são os alunos que possuem independência financeira. Fato que desperta curiosidade em função de ser uma escola de tempo integral, que consome boa parte das horas do dia dos alunos. Vemos também que a família é a base que sustenta os alunos nas dependências do instituto e, por isso, ela deve ter e ser tratada como parte importantíssima no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Gráfico 17. Número de filho(s) por aluno



Como fica explícito no Gráfico 17, os alunos em quase sua totalidade não possuem filhos. A única mãe da sala vive numa união estável de mais de 5 anos, só tendo engravidado após mais de 3 (três) anos de relação. Sendo assim, não espelha o que acontece na maior parte das escolas que recebem alunos de baixa renda no país, uma vez que, na maioria dessas escolas, é bastante alto o número de grávidas adolescentes.

Gráfico 18: Alunos com deficiência

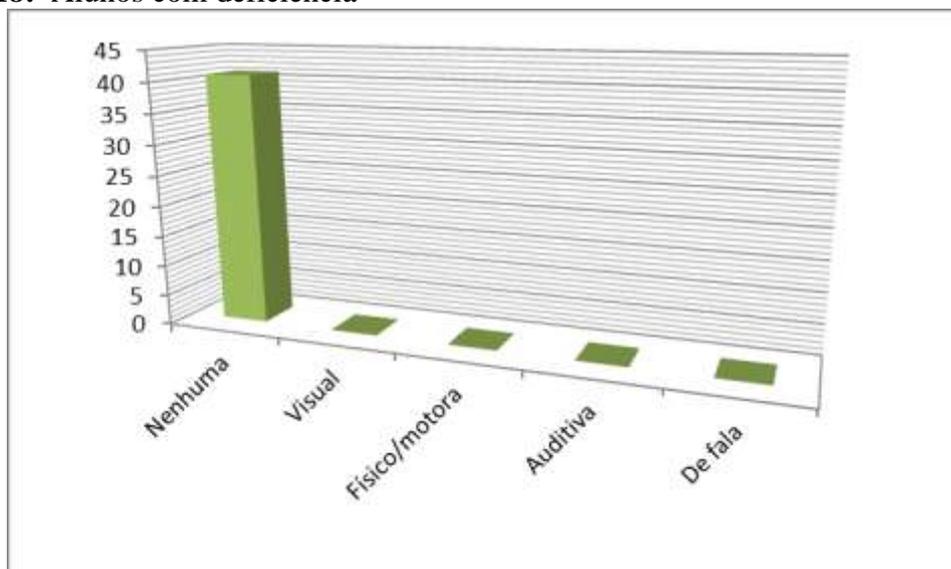


Gráfico 19: Possuidor de problema de saúde no ato da pesquisa

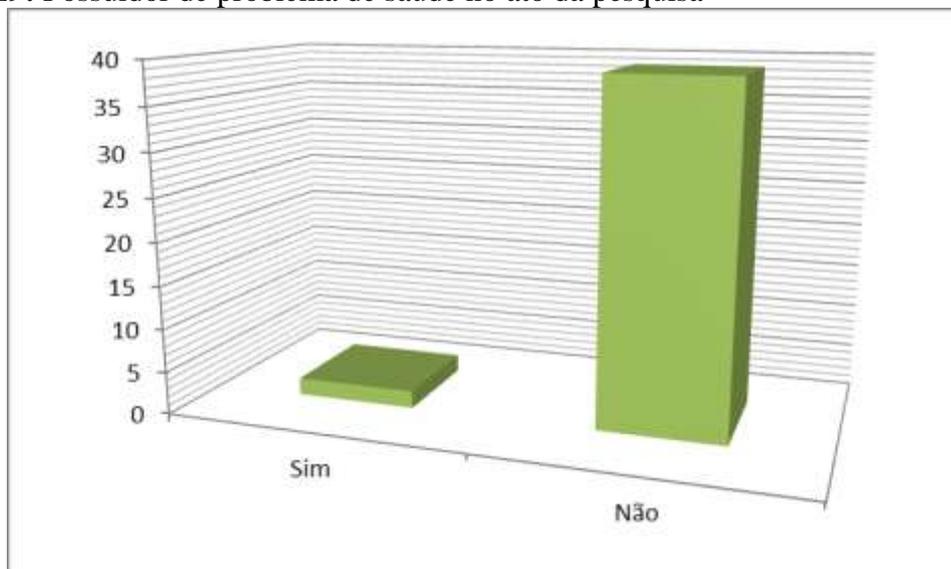
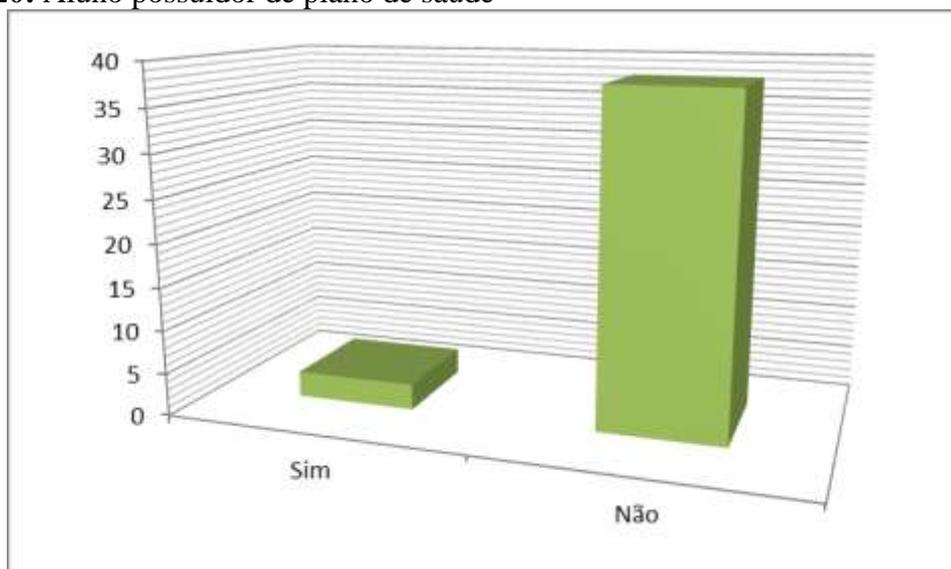


Gráfico 20: Aluno possuidor de plano de saúde



Verificou-se nos Gráficos 18, 19 e 20 que nenhum aluno possui qualquer tipo de deficiência. No momento da pesquisa, os discentes alegaram estar bem de saúde, o que é um ponto positivo não somente para a instituição, mas para toda sociedade, haja vista que a cidade não possui rede médica privada e/ou convênio médico-hospitalar, mesmo alguns alunos possuindo plano de saúde. Sendo assim, a população atendida exclusivamente pela Rede Pública.

Gráfico 21. Atividades remuneradas por bolsa estudantil

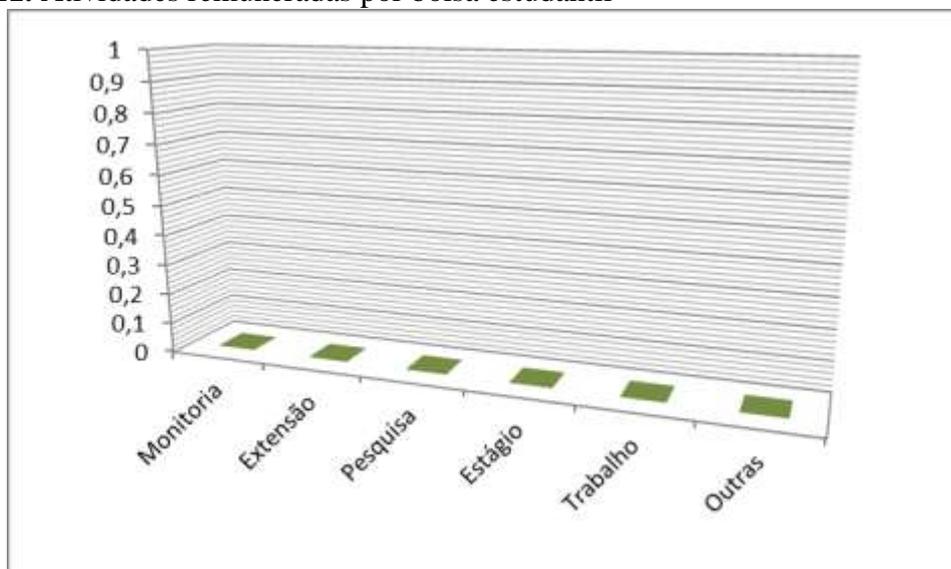
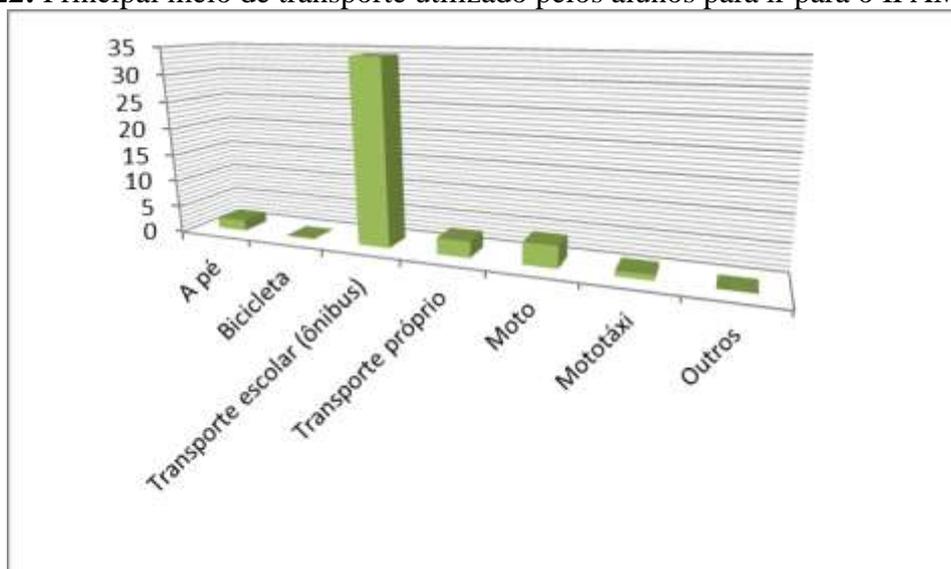
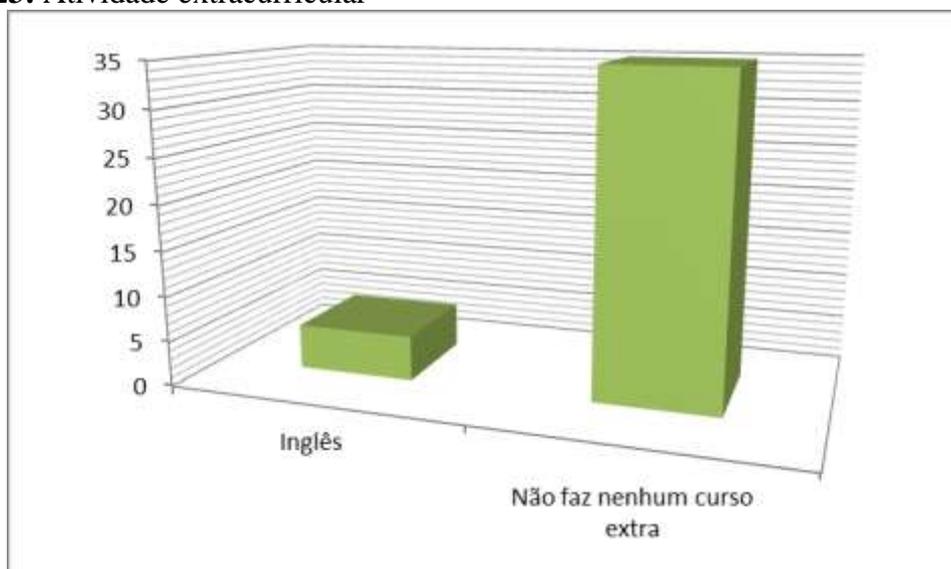


Gráfico 22: Principal meio de transporte utilizado pelos alunos para ir para o IFAM



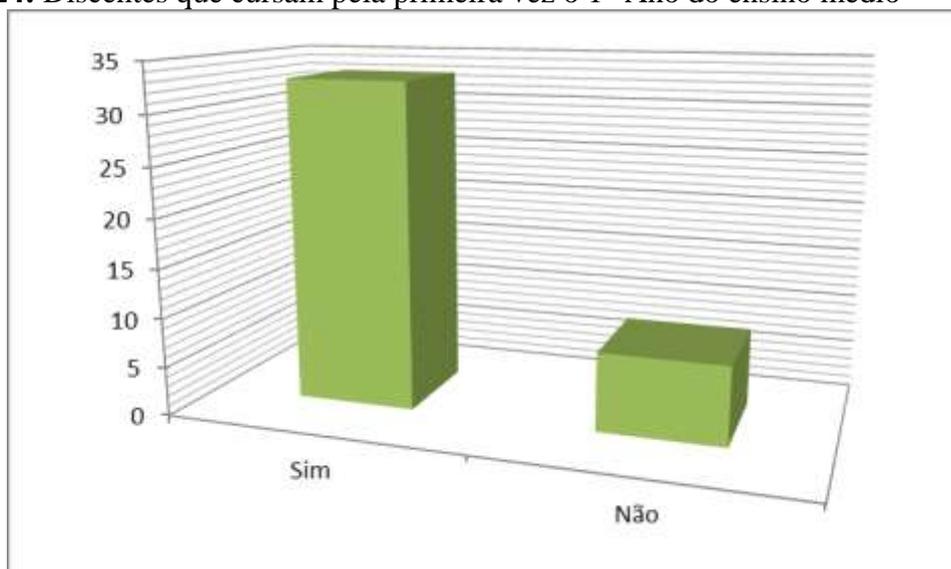
Verificou-se no Gráfico 21 que nenhum discente desta turma participa de atividades relativas ao IFAM. Tal fato precisa ser corrigido em função da bolsa ser um auxílio que estimula a permanência do aluno na instituição e a conseguir boas notas. Percebe-se também, como consta no Gráfico 22, que mesmo os discentes sendo possuidores de outros meios de transporte, utilizam predominantemente o ônibus do IFAM. Nota-se, com isso, que esses dois benefícios, bolsas estudantis e transporte escolar, são mecanismos vitais para evitar o êxodo dos alunos do IFAM CMA.

Gráfico 23: Atividade extracurricular



Vê-se a importância do IFAM quando analisamos o Gráfico 23: o CMA, para muitos, é a única fonte de conhecimento. Estudar nele oportuniza terminar a educação básica e adquirir uma profissão. O curso de idiomas se apresenta como segunda opção, sem, contudo, oportunizar aos alunos o ingresso no mercado de trabalho de forma imediata após o seu término.

Gráfico 24: Discentes que cursam pela primeira vez o 1º Ano do ensino médio



Notamos no gráfico anterior que, dos 41 alunos que responderam ao questionário, um total de 31 alunos cursam pela primeira vez o 1º Ano do Ensino Médio. Temos assim, alunos de idades diferentes, mas que participaram do mesmo processo de seleção para o ingresso na Instituição. Temos alunos que estão fazendo o 1º Ano pela segunda vez por optarem um reinício do ensino médio, mas tendo como objetivo final a profissionalização. E, temos alunos que não se importaram com a questão idade/série e resolveram fazer um curso de 3 anos em tempo integral.

Notamos, com isso, a importância do Instituto não só na vida dessas pessoas, mas no seu impacto na sociedade maueense. O IFAM CMA possui um programa de assistência estudantil, transporte escolar, fornece merenda, atividades sociais e desportivas, além das ações de pesquisa e extensão, todas remuneradas. Sendo assim, o *campus* Maués é de suma importância para o desenvolvimento sustentável da região, porque além desses benefícios, ainda oportuniza o conhecimento biopsicossocial de todos os indivíduos que adentram por suas portas.

Após a aplicação desses questionários, muitas ideias apareceram e outras, que se mostravam tão sólidas, ruíram. Saber que nas residências existem mais aparelhos de telefonia que geladeiras e TVs fez a pesquisa mudar de rumos; saber que as mulheres são o principal provedor reafirmou ideias. A única coisa que não se modificou foi a certeza que o IFAM CMA é vital para a cidade de Maués.

Encerramos essa parte do trabalho com a ideia de que a turma está bem representada, tendo em vista as características edificantes de seus alunos; a importância do IFAM CMA foi mais uma vez reafirmada e muitas visões sobre a sociedade maueense foram apresentadas, uma vez que saber que existe uma turma não é o mesmo que conhecer a turma e, principalmente, porque é importante saber como pensam, veem o mundo e tratam as pessoas que vivem à sua volta. Sendo assim, nos pontos tópicos a seguir teremos uma melhor ideia sobre esse contexto.

2.2 Como se vê

No final dos anos 60 alguns antropólogos começaram a perceber que o conceito de cultura não conseguia analisar certas situações do mundo empírico. Observa-se que as fronteiras das culturas não coincidiam com as fronteiras

grupais. Era possível que dois grupos compartilhassem características em comum como língua e religião e, no, entanto se sentissem diferentes um do outro. (AGUIAR, 2007, p. 88)

Ao dar continuidade ao processo de descrever como os discentes veem o indígena, chegamos ao ponto de analisar as suas falas a esse respeito. São vozes que tentam passar o olhar do jovem para com este povo, com o intuito de descortinar a presença indígena no seu dia a dia.

Os alunos sabem, veem, tratam, produzem e reproduzem falas, gestos e ações que são do povo que estão fortemente vivos na história e na cultura dessa cidade, mas, em função de uma série de fatores, os créditos não são devidamente registrados. Esse estudo vai ao encontro de tentar descortinar esse véu, para assim apresentar uma melhor visão deste ponto de vista.

Vemos assim o quão é importante refletir acerca do espaço escolar como forma de enriquecer a vida não só dos discentes, mas de todos os envolvidos, a partir de situações comuns, lúdicas e/ou criativas, oportunizando outras formas de entendimento do mundo, do Outro, para que os mesmos sejam respeitados.

Não obstante, notamos que as intervenções em sala de aula podem abrir momentos para discussão. Essas discussões podem dar oportunidade para o potencial transformador de ações e reflexões da nossa prática diária, quer seja aluno quer seja qualquer outro cidadão. Tudo isso para que todos possam ter uma nova visão sobre o mundo que os cerca (SOUZA, 2012, p. 49-50).

Grande parte dos entrevistados sabe apenas que o referido povo é agricultor em razão da festa do Guaraná – realizada anualmente –. Sabem que foram os primeiros a fazer o cultivo do guaraná, mas, quando se atua numa escola sempre se deve dar aos sujeitos garantias para os seus direitos de cidadania e reflexão sobre o espaço escolar e o mundo à sua volta.

Isso tudo, sem deixar de levar em consideração que na escola existem perspectivas tradicionais de ensino, pontos de vistas que muitas vezes se colocam nestes espaços como um local tão somente de instrução. Mas, como diz Giroux:

É ignorado que elas são também locais culturais e políticos, assim como é ignorada a noção de que elas representam arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder (GIROUX, 1986, p. 17).

Neste espaço escolar, optou-se por se tratar de uma turma de primeiro ano e seguindo a Lei 11.645, que, em adendo à Lei 10.639, torna obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2008). Tratar da questão indígena não pode ser uma atividade pontual, mas sim uma obrigatoriedade, não só para o professor, mas para toda a escola.

Assim, é necessário inserir a temática etnicorracial, neste caso específico a indígena Sateré-Mawé, no cotidiano escolar, quer seja de forma transversal, diretamente nas disciplinas, ou mesmo nos conteúdos de forma sistemática, a ser desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Sobretudo, em um município que tem sua economia e sua cultura atrelada ao cultivo do guaraná, iniciado pelos Satarés. Concordando assim com Stühler e Assis:

Sua construção [confiança] no cotidiano de qualquer organização, incluindo a escola, é um processo constante em que algumas estratégias e sensibilidades devem estar presentes. Dois campos de reflexão podem

fornecer importantes subsídios para o desenvolvimento dessas estratégias e sensibilidades, com vistas à criação da confiança, para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas: o multiculturalismo, como perspectiva teórica e prática de valorização da diversidade cultural e compreensão das identidades culturais e coletivas; e a psicologia, como campo de estudos sobre as identidades individuais e seus mecanismos internos de afirmação, defesa e equilíbrio (STÜHLER e ASSIS, 2009, p. 109).

Trabalhar essas questões se torna importante porque os discentes, em sua maioria, demonstram que observam os Saterés de duas formas básicas e dicotômicas, a primeira positiva e a segunda negativa, esquecendo ou não reconhecendo nos seus discursos que esses povos sofreram e sofrem interferências internas e externas ao seu meio e que por muitos anos tiveram que batalhar por reconhecimento.

A positiva, em sua maioria, parte das seguintes falas: “Apenas que são indígenas e antigos”; “que eles vivem em grupo”; “um povo indígena que vive da agricultura”. Nenhum relato de observação detalha algo a mais sobre o povo Sateré. Mesmo sendo este povo de suma importância histórica, econômica e social para Maués.

Neste contexto, tem-se um relato que chamou atenção, porque diz o seguinte:

“Sei que são muito alegres, muito educados e que praticam muito da sua cultura indígena”; “Eles foram os primeiros a plantar o guaraná, que hoje é muito conhecido no Brasil” “Sei que eles fazem alguns rituais, como: o ritual da tucandeira e da menina moça. Trabalham com artesanatos, agricultura, caça e pesca”.

Neste relato cabe ressaltar, apesar de estar num contexto positivo, que este povo não mais trabalha com artesanato de forma a gerar renda, este trabalho há muito saiu do seu cotidiano. Colocando assim, que suas observações são superficiais, repetindo em certos aspectos o que sempre se disse sobre os povos indígenas, tais como: “eles são bons, caçam, pescam, andam nus”. São apontamentos positivos, mas sem profundidade e que desconhecem realmente as atividades desenvolvidas por esse povo.

Já este outro aluno deu um relato importante, porque nos apresenta uma visão mais crítica da realidade deles:

“A vida deles é bem humilde, sua cultura é valorizada até hoje”; “Uma vida de conquistas e derrotas, o trabalho do povo Saterê-Maué era e para muitos ainda vem do cultivo do guaraná”.

Vemos nas palavras proferidas que este povo é visto com bons olhos e que se tem certo cuidado ao relatar como eles são vistos. Contudo, a seguir veremos os relatos que expressam uma visão negativa a respeito deste povo. São opiniões que não são amistosas e que ferem a imagem deste povo. Neste foco de observação, um aluno declara que: “Que eles eram ruins. Que eram povos que mal tinham comunicação. Que não tinham higiene. E não interagem com pessoas de fora do grupo que eles pertenciam”.

Essas observações pelos discentes passam uma visão não otimista desse povo. Coloca-os no passado, como se eles não existissem mais. Os mesmos alegam que tiveram pouco ou nenhum contato com esse povo como cita o aluno a seguir: “Porque as pessoas não se importam em passar as histórias do povo Sateré-Mawé”.

Por meio de histórias, nas ruas, na Escola, em casa principalmente é onde mais se ouve falar do povo Sateré. Contudo, essas discussões não se aprofundam, histórias de valorização não se apresentam e não são levadas para as escolas em função de um processo de

discriminação velado dentro da sociedade. Para subsidiar essa informação, a fala do aluno descrita a seguir explícita bem isso: “Porque há discriminação, o próprio povo mauesense tem preconceito com o povo Sateré.”

Outra colocação é bem elucidativa sobre essa questão: “Foi na escola no dia do índio, a professora citou o Sateré como exemplo.”. Ou seja, um trabalho que deveria ser contínuo ao longo do ano só é trabalhado num dia específico. Outro ponto interessante está contido na palavra “citou”. Não houve um trabalho de aprofundamento nesta temática, na história e cultura desse povo. Como se os mesmos estivessem numa outra realidade, noutro tempo, espaço e num lugar muito distante dos alunos.

Os discentes alegam ter aprendido sobre sua cultura, modo de agir e vestir. Narram que há preconceito com a população indígena na sede do município, na zona urbana. Colocando que os Saterés vivem assim por opção, a fim de preservar a sua cultura do resto da sociedade, apontando que os mesmos se isolam para a sua cultura. Cabendo assim, exclusivamente deste ponto de vista, ao próprio Sateré a culpa pela situação a qual se encontram. Como nos coloca o aluno na fala a seguir: “Na zona rural do município, no rio Marau. Acredito que aconteça para preservar a sua cultura.”

Para alguns alunos, em relação à localidade onde vivem, a situação se mostra conflitante, porque as informações são opostas. Alguns alunos citam o nome da região onde a maior parte desse povo vive, entretanto, outros mostram bastante desconhecimento, como podemos observar nas falas a seguir: “Vivem em reservas indígenas, não sei responder.”; “Porque é uma coisa normal, se é que eles moram tão próximos.” e “Vivem no Marau não muito distante de Maués e em Maués também.”; “Sim. Alguns já vivem em Maués.”

Constata-se que existe uma dificuldade de observar o entrelace cotidiano entre os povos indígenas e os não-Indígenas. Cria-se assim um problema para a aplicação da lei no ambiente escolar e até mesmo para dar um foco necessário para a construção dos saberes pedagógicos que explicam a importância desse povo para o município de Maués. Pois muitos alunos não se sentem estimulados a desenvolver trabalhos nesse sentido.

A diversidade étnico-racial do povo Sateré está na visão que os entrevistados têm em relação à vestimenta, fabricação de artesanato e cultivo do guaraná, ficando esquecido o idioma, a religião e outros elementos que compõem a sua cultura, não tendo, portanto, por parte dos alunos, nenhuma referência dos elementos citados anteriormente, cabendo aos professores suprir essa lacuna além de trabalhar os outros elementos. O espaço escolar se torna a linha de frente para resolver tais questões sociais.

Ser Sateré neste ambiente é como se fosse algo distante, que não fizesse parte do seu cotidiano, com exceção na festa do guaraná, que é um evento tradicional da cidade. Ficando difícil fortalecer os laços e a afirmação lógica da influência do povo Sateré na vida da população de Maués.

O único elemento que sempre se apresenta em relação ao povo Sateré é o guaraná. Ele é o único ponto de concordância e de visualização deste povo perante a sociedade mauesense. Não sendo possível dissociar os Saterés deste produto, como apresenta de forma enfática o aluno ao ser indagado sobre a relação da cultura local, do povoado e do município com a herança dos Sateré-Mawé: “A importância do guaraná.”

Portanto, por assim dizer observamos que a população discente entrevistada tem uma visão que me parece comum no município de Maués e a partir dela, percebemos que na visão deles, o povo Sateré não faz parte da cidade, da sua história, memória, economia e sociedade, mas está muito presente na cultura, através do guaraná.

Tais apontamentos divergem em muitos aspectos da proposta do curso de Agropecuária. Este curso tem como base fundamental não só o trato da terra e os animais, mas também com o homem que vive nela, ser humano que possui além do guaraná, todos os elementos elencados anteriormente. Sendo assim, um caminho para amenizar essa situação

seria a busca por novos métodos de sensibilização para dar a oportunidade de se perceber outras culturas, respeitando a sua lógica original. Como afirma Candau:

Diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. (...) O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural (CANDAU, 2002, p. 112).

Desta forma, acredito que seja imprescindível se fazer cumprir a Lei que torna obrigatório trabalhar a história e cultura indígena nas escolas, sobretudo para darmos à atual e às próximas gerações de discentes e, conseqüentemente, à sociedade, uma maior instrução e entendimento sobre a cultura indígena e, em especial a Sateré. Sendo assim, é preciso trabalhar de forma intensa o que pede a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), pensando e fazendo assim, educação dentro do contexto local, oportunizando o aparecimento de outras leituras do mundo e diferentes formas de vivenciar o cotidiano.

2.3 Como Trata

Se do ponto de vista da natureza o conceito de raça não se sustenta para discutir nossas diferenças, apesar disso, ele ainda opera na vida social. Os seres humanos se pensam e se classificam enquanto pertencentes às raças. Sociologicamente poderíamos dizer que a raça é uma construção social. Ou seja, a cor ou raça de uma pessoa está associado a certo significado simbólico. (AGUIAR, 2007, p. 84)

A maioria dos entrevistados alega tratar “normalmente” a população *Sataré*. As respostas se repetem ao afirmar que são pessoas normais – como se pudesse ser alguma anormalidade pertencer à outra etnia –, alegam que os tratam normalmente e ao mesmo tempo afirmam que eles vivem de modo diferente e que pensam ser necessário um aprendizado específico para lidar com a população indígena. O que se trata novamente de uma dicotomia, pois uma vez afirmada a similaridade, não deveria haver uma necessidade peculiar no modo de tratar.

Observando na fala a seguir, vemos essa dicotomia bem caracterizada em duas respostas distintas, em perguntas distintas respondidas pelo mesmo discente respectivamente foram: “Um ser humano normal, mas com suas culturas.”; e, “Bem, sei que eles são povos indígenas, mas não são iguais a nós. São ótimos agricultores, umas das suas culturas, o ritual da tucandeira.”.

Determinado aluno acredita que esse aprofundamento possibilitará o entendimento da sua origem e sua cultura e que poderá ser fato enriquecedor para a sua vida. Como nos coloca a fala: “deve ser legal conhecê-los, posso aprender mais”. Tais pensamentos estão em consonância com o grupo que vê com “bons olhos” este povo. Outro entrevistado, porém, discorda de viver e se relacionar com pessoas dessa etnia, chegando a relatar o seguinte: “não preciso conhecer”, afirmando ainda que “conhecer mais não me levará a nada”.

Há também a descrição de atitudes preconceituosas, e, apesar das reiteradas afirmativas que os tratam com normalidade, observa-se nos relatos discriminação étnica arraigada, como os transcritos a seguir: “Em qualquer ambiente público, o índio, geralmente não é bem recebido”. “Por que pessoas não gostam do seu modo de agir de vestir e sua

imagem”. “A cor, o modo de se vestir e comer, e a forma de como esse povo se comportam em sociedade.”

Expostas estas falas, vê-se que o espaço escolar, como local de expressão das identidades, deve possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, devendo ela ser gerida por um ambiente que respeite as questões identitárias e os direitos de cidadania. Não podendo assim, ser um local incapaz de tratar as diferenças, as falas, leituras, desejos, sentidos e narrativas dos diferentes sujeitos que nela interagem de uma forma respeitosa (GABRIEL, 2008). Contudo, a ideia de educação que ainda predomina nas escolas sofre, pois tenta enquadrar os sujeitos em categorias universais. Nesta ótica, Gabriel argumenta que:

É nessa categoria de “sujeitos universais” que as portas dessa instituição são abertas para que ensinem e aprendam (...) De sujeitos universais, os sujeitos passam a ser percebidos por categorias como dominante, dominado, opressor, oprimido. Não se trata de negar a contribuição desses construtos teóricos; o desafio é ir além da crítica da dominação. É problematizar as tendências de homogeneização, de uniformização presentes nas linguagens que falam sobre dominação. É buscar caminhos que permitam pensar a relação dominador-dominado sem denominadores comuns, é deixar que a condição de oprimido possa também ser dita, falada, lida, narrada, vivida, no plural (GABRIEL, 2008, p. 237).

Silva nos auxilia um pouco mais a partir de uma reflexão entre sujeito e representação identitária dentro do espaço escolar quando afirma que:

Em termos de representação racial (...) de forma evidente, as marcas da herança colonial. (...) A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2010, p. 102).

E, Canen e Moreira também contribuem com esta percepção ao colocar que:

Considerar as vozes autorizadas a falar nas escolas e nas salas de aula implica, então, considerar os processos que discriminam e abafam tantas outras. (...) Implica verificar que identidades e diferenças se está procurando produzir e que identidades se deveria procurar produzir. Implica, em síntese, compreender razões e efeitos das ênfases e omissões referentes a saberes, significados e identidades. (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 8).

A formação social e histórica do povo brasileiro está pontuada pela eliminação e/ou escravização do “outro”, indígenas e negros. A eliminação, no caso dos indígenas. Estes tiveram suas alteridades negadas de forma enfática. Esta negação se processa também no plano das representações, no imaginário social e na construção das identidades. Neste sentido, faz-se necessário desnaturalizar as diferenças e reconheça a história que deu legitimidade a essa construção identitárias (SILVA, 2009).

É preciso que todos reconheçam que estes foram indivíduos que tiveram seu povo massacrado ao longo do processo histórico e que os mesmos resistiram às custas de muita luta. E, que continuam a lutar todos os dias afirmando suas identidades, construindo e reconstruindo significados e representações que engrandecem o a realidade atual com novas e múltiplas possibilidades em várias esferas da trajetória humana.

Sendo assim, o entrelace da educação com a identidade dentro do espaço escolar deverá procurar partir sempre do diálogo. O reconhecimento das identidades dos educandos e

de como essas identidades identificam outras, presentes em sua cultura e realidade, são traços fundamentais da pedagogia de Paulo Freire (1970).

Pensar identidade é pensar o diálogo não só entre os alunos, mas desses primeiros com todos os profissionais de educação, destes últimos entre si, entre as disciplinas, entre a escola e instituição central (no caso das Redes Públicas de Ensino), entre escola e comunidade escolar, enfim, entre todas as instâncias possíveis. Pois, faz-se necessário trazer para o centro da discussão as falas não ouvidas e as identidades oprimidas.

Desta forma, pode-se evidenciar que muito embora aja uma grande manifestação de que o tratamento seja “normal”, há vários relatos que dão conta do preconceito com os hábitos, vestimentas e a mesma a forma de comer. Sendo assim, pode-se acreditar que se torna indiscutível a necessidade de se iniciar trabalhos de caracterização e pertencimento indígena no espaço escolar, atendendo ao reconhecimento da origem do povo *Mawé* e seus antepassados e a composição étnica da Escola – que decerto será o espelho da escola e da sociedade.

2.4 Relação entre Situação Socioeconômica, como Vê e como se Trata

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? (FREIRE, 1970, p. 46)

Notou-se, após observar os dados e cruzar as informações, que os jovens que observaram e trataram o povo Sateré com um olhar mais respeitoso foram as pessoas em maior condição socioeconômica. Contudo, este fato foi se invertendo na medida em que a condição sofria uma queda nos dados estatísticos.

Este fato pode trazer afirmações no sentido de que alguns jovens não querem ter relação alguma com elementos do povo Sateré. Este povo, em sua maioria, mora na reserva indígena e quando moram na sede do município, ou moram no Centro de Saúde Indígena de Maués (CASAI/MAUÉS), ou em bairros periféricos. Locais de acesso mais difícil e onde a estrutura da cidade é precária. Sobre essa questão de localizá-los no espaço, o discente coloca o seguinte: “eles moram no marau e no casai, no porque é a sua terra de origem e no casai porque não tem muitas condições.”.

Nesse contexto escolar ficou evidente que ser Sateré não é bom. Para um jovem, “não ter condições” não é bom. Os jovens chamam algum colega tímido ou numa condição menos favorável perante os demais, de índio ou Sateré. Vendo tal situação, constata-se que ser chamado assim denota uma condição de inferioridade, com caráter pejorativo. Voltamos assim às questões de como eu posiciono o outro dentro da sociedade e de hierarquia social num sentido relacionado aos conceitos nativos dentro da sociedade, como afirma Aguiar:

Os conceitos nativos estão ligados àquelas categorias que são criadas e têm sentido dentro do mundo prático e efetivo. São conceitos desenvolvidos historicamente e com sentido para um determinado grupo humano. Fazem parte do senso comum das pessoas e das formas como elas se classificam ou classificam as outras. (AGUIAR, 2007, p. 83)

Sendo assim, notamos que até o mais belo discurso de apoio pode vir seguido de elementos preconceituosos. Dentro da sociedade maueense, o povo Sateré é colocado num

nível hierárquico mais baixo e esse fato se reproduz no espaço escolar. Tais situações de posicionar o outro numa classe social são condicionadas por critérios implícitos e explícitos de pertencimento dentro de um determinado grupo social, tal como nos coloca Aguiar: Existem situações em que o critério de pertencimento ao grupo é a honra e o prestígio social. As relações sociais são baseadas nas regras de pertencimento a grupos de status ou estamentos. (AGUIAR, 2007, p. 84)

O povo Sateré e conseqüentemente seus indivíduos são enquadrados segundo critérios que o povo maueense definiu ao longo dos anos. E, como no Brasil ficou comum acreditar que os povos indígenas se localizam nas camadas mais pobres da população, muito em decorrência do passado escravista brasileiro. A partir do processo de miscigenação do povo brasileiro, essas características foram repassadas a outros cidadãos e a sociedade e o espaço escolar, em muitos casos, vão agrupando os indivíduos segundo seus critérios, distinguindo raça e classe da mesma forma, como nos fala Aguiar:

A existência de uma extensa miscigenação teria criado uma sociedade híbrida e, portanto, mais tolerante com as diferenças. Em nosso caso a fronteira entre raça e classe é muito tênue. Pode-se afirmar que a pobreza tem cor no Brasil. Portanto, a raça ou cor, são conceitos essenciais para se pensar as hierarquias sociais. (AGUIAR, 2007, p. 84)

Esta parte do trabalho finaliza após descortinar como o aluno vê e trata esta etnia. Para isso, foi preciso fazer uma análise da condição socioeconômica dos alunos. Vimos que os dois primeiros pontos estão ligados ao último, podemos assim verificar que aqueles que se encontram numa melhor condição social e que não podem ser relacionadas ao Povo Sateré os tratam melhor e veem melhor que os de menor condição social.

Percebemos também que dentro do espaço escolar existe um preconceito que se apresenta em situações cotidianas e que a escola tem por obrigação trabalhar os elementos presentes na Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Reverter esse quadro de desvantagem ao qual o povo Sateré é submetido deve ser uma das prioridades para o IFAM CMA.

Somos sabedores de que a lei define por obrigação o trabalho deste assunto nas disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa. Porém, numa escola de ensino médio técnico profissionalizante, essa situação se torna ainda mais complexa, pois ao final de todo ano letivo, novos profissionais têm condições de entrar no mercado trabalho e levarão consigo, os paradigmas construídos ao longo dessa formação.

Além de auxiliar a sociedade na formação de cidadãos, o IFAM CMA atua na qualificação de profissionais. Ter profissionais que entendem a realidade que vivem e, mais do que entendem, tratam-na com respeito, é um objetivo que deve ser buscado não somente no espaço escolar, pelos professores que se enquadram obrigatoriamente na lei, mas sim, por toda a Instituição.

São muitos os valores defendidos pelo IFAM. Contudo, cabe aqui destacar: Acessibilidade e inclusão social, Valorização das pessoas, Cidadania e justiça social, Respeito à diversidade e Solidariedade (IFAM, 2015). São valores nobres, mas que não podem ficar no papel, cabendo a cada um de nós, quer sejamos profissionais de educação, quer sejamos alunos, como sujeitos políticos, transformadores e com capacidade de reflexão, incorporá-los no nosso cotidiano. Entretanto, para fazermos isso temos que estar abertos às possibilidades, à educação e a outras formas de perceber e viver o mundo à nossa volta, tendo assim a capacidade de construir e reconstruir o nosso caminho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1970, p. 42)

Esta dissertação teve como objetivo descrever como o aluno, dentro do espaço escolar, vê e trata o cidadão pertencente ao povo Sateré-Mawé, analisando, pois, a construção da identidade indígena no espaço escolar. Sendo que neste contexto convivem alunos em diferentes situações sociais. Constatou-se que o espaço escolar reproduz situações que existem no meio social fora do espaço escolar, que são o espaço por excelência para a formação humana, crítica e reflexiva, lugar onde alunos e os profissionais de educação devem exercitar e ampliar sua condição cidadã como sujeitos emancipados, conquistando a livre expressão de suas identidades.

Neste contexto, a aplicação da lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) foi fruto da luta dos movimentos sociais negros e indígenas, que no transcorrer dos séculos têm lutado para manterem a sua identidade como povo e como indivíduos. E, por isso, faz-se necessária a existência de uma lei que torna obrigatória a inclusão das temáticas relacionadas à história e à cultura indígena, africana e afro-brasileira no espaço escolar. No entanto, podemos considerar que isto ainda está aquém do necessário, haja vista que boa parte das ações ainda são muito voltadas apenas para uma abordagem folclórica e informativa.

Esta pesquisa participante vislumbrou, a partir das experiências do próprio pesquisador nas escolas por onde passou e nos trabalhos que já exerceu, uma ponte com o tempo presente, partindo de informações coletadas com os alunos do curso técnico de nível médio em Agropecuária, mais precisamente numa turma de 1º ano. Buscando assim, a partir de experiências anteriores somadas com a atual, ampliar a reflexão e uma possível intervenção na prática de ensino de uma escola localizada na zona rural de um município que tem a cultura atrelada à cultura de um povo indígena, o Sateré-Mawé, mas que tem esse povo, dentro deste mesmo espaço, colocado em segundo plano.

Vimos uma desconexão entre o que afirmam os pesquisadores e memorialistas e o que se mostra presente na realidade. Percebendo, assim, o vital papel do espaço escolar em trazer mais para perto dos alunos e da sociedade, o que se apresenta nos livros. Tendo em mente que isso pode oportunizar o surgimento de uma sociedade mais de acordo com os valores propagados pelo IFAM, já citados anteriormente.

Percebemos então o papel fundamental pesquisa, reconhecendo que com ela e a partir dela podemos diagnosticar crises presentes na sociedade, conscientes de que elas mesmas podem ser o caminho para o desenvolvimento de trabalhos que desencadeiem o desenvolvimento social. Até porque, as escolas, a exemplo do IFAM CMA, não só auxiliam na formação cidadã dos indivíduos como também promovem a qualificação profissional.

Nestes 24 meses de mestrado, foi constatado que o IFAM CMA tem um poder de atração muito grande perante a comunidade, além de se evidenciar que todos os seus servidores têm papel fundamental no desenvolvimento do município, mas que reproduz ainda uma postura tradicional do ensino, onde a diversidade, a identidade e a hierarquização social de forma perversa é um problema a ser vencido.

Acredita-se que uma escola como o IFAM, mesmo com a estrutura que possui e com os valores que segue, ainda não consegue garantir que as identidades e outras culturas tenham “espaço” no seu espaço. Local esse que deve garantir e legitimar a expressão das identidades, pois ele não pode ser um local monocultural, promovendo assim a ideia de que o respeito à diversidade pode ser alcançado, mas não confundido com harmonia e tolerância.

O referencial teórico que orientou a pesquisa foi importante por ajudar a descrever e refletir sobre o que foi pesquisado. Repensar essa realidade singular pode ser útil não só para os próprios alunos como também para toda a instituição, podendo ser utilizada como ferramenta de auxílio na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que vislumbre de forma mais intensa o respeito à diversidade e a identidade presente no seu espaço.

Além disso, estudar sobre identidade nos ajuda na análise, porque parte dos seus pontos centrais, sendo eles: a diversidade, a descontinuidade e a diferença. Reconhecemos as identidades como descentradas, múltiplas e em processo permanente de construção e reconstrução. E que, ao pensarmos o espaço escolar, nota-se também que essa identidade está inserida nessas categorias. Admitimos então que este instituto também se insere no processo de construção e reconstrução e tem a necessidade de trazer para a sua realidade práticas pedagógicas a respeito das identidades presentes no espaço escolar.

Portanto, esta pesquisa participante procurou descrever, no espaço do IFAM CMA, a construção da diferença e da identidade indígena. Durante todo o processo foi explicitado um novo olhar sobre o espaço escolar, sem, contudo, deixar de levar em consideração as relações de poder que permeiam seu espaço e influenciam seus atores. Percebemos a importância fundamental para a efetivação de uma dinâmica de reflexão sobre todo o processo didático-pedagógico.

Este estudo também pode ser considerado um documento de defesa do espaço escolar como um local privilegiado de debate e expressão das múltiplas identidades. Profissionais de educação, alunos e toda a comunidade escolar têm na educação e, em especial a pública, um espaço de discussão onde é legítima a manifestação de todas as identidades, configurando-se um local onde todas as vozes tenham o seu lugar e sejam ouvidas.

A afirmação do espaço escolar, na sequência da escola pública como território onde as identidades têm um espaço privilegiado e garantido de expressão, é muito importante para a construção de uma sociedade que se deseja mais justa. Reconhecer esse potencial transformador em seu universo de atuação é essencial para esse processo. Contudo, para que tal fim seja alcançado, ouvir o que os alunos falam, pensam e desejam é de sobremaneira fundamental.

Esta pesquisa está comprometida com o olhar do aluno e a identidade indígena dentro do espaço escolar, sendo este, colocado como espaço de constante transformação e reinvenção. Acreditamos que ele tem função de evitar e diluir as contradições que podem dar oportunidade ao preconceito e à discriminação. Portanto, cabe à escola legitimar e reproduzir um conhecimento que busca o consenso e o respeito às diferenças.

Sendo assim, o desafio real que encontramos em nossa prática é afirmar o espaço escolar para as diversas expressões culturais, identidades e diferenças. Olhar com sensibilidade nos leva da reflexão para a ação que podemos desenvolver para legitimar o resgate de saberes, culturas e histórias desqualificadas no decorrer do processo histórico da educação, da instituição escolar e da sociedade.

As culturas indígenas e, em especial a Sateré, são obrigadas não só por imposição legal, como também por uma questão moral de reparação histórica, a estarem cada vez mais presentes no espaço escolar. Os alunos devem entrar em contato com seus valores e saberes para poderem, eles mesmos, refletirem e avaliarem o que é bom ou ruim em determinadas situações. Ter isso em nosso cotidiano, dentro da escola e no trabalho com os alunos é estar aberto a novas possibilidades. Sendo assim, a sala de aula e todas as dependências da escola serão locais de defesa não só da educação como também de todas as formas de perceber e viver o mundo que os cerca como sujeitos emancipados e plenos de direitos com a possibilidade de reinventarem significativamente suas escolhas.

4 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. **A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade.** Cadernos de Pesquisa do CDHIS. N. 36/37. Ano 20. p. 83-88. 2007.

ANDRÉ, Marli E.D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, IVANI (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12º Ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 3, p. 39-50.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO IFAM 2012. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**, ano 1, nº 1, jan./dez./2011 – Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2013.

BARROS, Marcus Luiz Barroso 1999, **Quo vadis? para onde vão os Sateré-Mawé?** 1999 Versão original em português (Arquivo LAW)

BARROS, Marcus Luiz Barroso 1999. **Quo vadis? Dove vanno gli indios Sateré-Mawé?** 1999 in: Julio Samper. (Org.). Il Guaraná dei Sateré-Mawé - Contributo alla conoscenza e valorizzazione delle risorse vegetali e animali dell'America Latina. Roma: Quaderni IILA, 1999, Istituto Italo-Latinoamericano, Vice Segretaria Tecnico-Scientifica.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: 2007.

_____. **E por falar em povos indígenas...: uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam identidade e diferenças.** Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu, 2007.

BOTELHO, Denise. **Aya nini (coragem):** educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Documentos.** Nº 16. 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer Nº 7/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução Nº 4/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer Nº 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução Nº 2/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer Nº 11/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução Nº 06/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB Nº 1/2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas Modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 17 mar. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília. CNE/CP/DF, 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 17 mar. 2014.

_____. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal. 7. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

_____. Lei 11.741/2008, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no [9.394](#), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>.

_____. Lei 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>.

_____. Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 17 mar. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – Edição 2012. Disponível em <<http://catalogonct.mec.gov.br/>>

_____. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Portaria Ministerial Nº 397, de 9 de outubro de 2002.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 17 mar. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 17 mar. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. Projeto De Lei Nº 8.035-B de 2010. www.planalto.gov.br. Acesso em 17 mar. 2014.

_____. **Religiosidade afrobrasileira e o meio ambiente: vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília/UNESCO, 2007.

CANEN, A. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares.** Cadernos de Pesquisa, nº 111, dez/2000.

CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Sociedade, educação e cultura (s).** Petrópolis: Vozes, 2002.

CARNEIRO, Alcinei Pimentel. **Memórias do município de Maués/Alcinei Carneiro Pimentel.** – Manaus: Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado de Cultura, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação.** In: Layrargues, Philippe Pomier (coord.) Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa.** 2ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONSUP/IFAM. Resolução Nº 28, de 22 de agosto de 2012. Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

DEMO, Pedro, 1941. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola: v. 14)

_____. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição 2008. 140p.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FARACO, Raphael. **Maués – Terra, gente e memórias.** Manaus: Editora Valer, 2006.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia em pesquisa educacional.** 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Luiz Almir Menezes. **Metodologia ao alcance de todos.** 3. Edição. Manaus: Editora Valer, 2008.

FRABONI, Maurício. **Waraná: O Legítimo Guaraná dos Sateré-Mawé.** Povos indígenas do Brasil 1996/2000 – Instituto Sócio e Ambiental.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, Vera (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRUBER, Ademar Xico. **A história de Maués: Um caminho através do tempo: Da sua fundação aos nossos dias.** Secretaria Municipal de Cultura e Turismo. Maués, 2010.

HALL, H. **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** 1ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HÜTTNER, Edison. **Educação indígena brasileira.** Revista Anec. Edição 03 – Ano II, março 2009.

IFAM. Disponível em: <<http://www.ifam.edu.br/portal/ifam/a-instituicao>>. Acesso em 13 de março de 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, IVANI (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12º Ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 3, p. 51-63.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.

NASCIMENTO, Aguinaldo Figueiredo. **História do Amazonas.** Manaus: Editora Valer, 2011.

NETO, João Batista; BRANCO, Antônio Venâncio Castelo. **O IFAM na percepção discente.** Manaus: Gráfica Moderna, 2013.

NOVELLI, Pedro Geraldo. **A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema.** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha K. ; DANTAS, Heloísa. Piaget, Vygotsky e Wallon. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Os (Des)Caminhos da identidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais - VOL. 15 N° 42, 2000, p. 7-21.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. – Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Nunes. **Os índios Maués**. 2ª ed. Ver. Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003.

PEREIRA, Nunes. **Os índios Maués**. Edição da “Organização Simões” Rio, 1954.

PROJETO WARANA. Disponível em: <<http://www.projetowarana.com.br/>>. Acesso em 24 de junho de 2015.

PORTAL DA AMAZÔNIA. Disponível em: <<http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=76>>. Acesso em 24 de junho de 2015.

PORTAL DOS FILHOS DO GUARANÁ. Disponível em: <<http://www.nosuken.com>>. Acesso em 16 de julho de 2015.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.pib.socioambiental.org/pt/povo/satere-mawe>>. Acesso em 25 de junho de 2015.

REGO, Walfredo. **Guerra Verde na Idade Mídia**. Manaus, 2009.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na cultura**. Rio de Janeiro;1987. 3ª edição, 2000.

_____. **Os índios das águas pretas: modo de produção e equipamento produtivo**. São Paulo: Companhia das Letras: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Miriam de Oliveira; ZANINI, Maria Catarina Chitolina. **Comemorações e celebrações das memórias das migrações**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim,1941 – **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Caetano Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. – Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O Paiz do Amazonas**. Manaus: Editora Valer. Governo do Estado do Amazonas. Uninorte, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOUZA, Cristiane Gonçalves de. **Projeto Sagrada Natureza: currículo em ação – uma experiência multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008**. Cristiane Gonçalves de Souza. Rio de Janeiro. UFRJ. 2012.

SITE BAETURISMO. Disponível em:
<http://www.baeturismo.net/paginas%20mestras/area%20indigena.htm>>. Acesso em 25 de junho de 2015.

TEIXEIRA, Pery (organização e coordenação geral). **Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena**, UNICEF. 2005.

UFAM. Revista Amazonense de História da Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n. 1, (2002-). Manaus: EDUA, 2002. Anual.

5 APÊNDICE

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Identificação do aluno:

1.1 Nome:

1.2 Religião:

1.3 Curso/Ano:

1.4 CPF:

1.5 RG:

1.6 Endereço:

1.7 Bairro:

1.8 Telefone celular:

1.9 Telefone residencial:

1.10 Telefone de recado:

1.11 E-mail:

1.12 Data de nascimento:

1.13 Sexo: Feminino () Masculino ()

1.14 Idade:

1.15 Você se considera: () branco () Pardo () Afrodescendente () Indígena () Amarelo

1.16 Reside em Maués há quanto tempo:

1.17 Qual o seu Município e Estado de origem?

2. Situação Habitacional:

2.1. Com quem você mora:

() Com pais e irmãos () Só com a mãe () Sozinho () Com os irmãos () Só com a mãe e irmãos

() Em pensionato e ou pensão () Só com o pais e irmãos () Com os filhos () Com os amigos

() Com amigos () Em quarto alugado de uma família () Com uma família de favor

() Casa do estudante () Só com o pai () Casa do estudante paga pelo poder público

() Com parentes. Quais?

2.2. Tipo de moradia:

() Madeira () Alvenaria () Em área de risco

() Própria () Alugada Valor da parcela?

() Financiada Valor da parcela?

2.3. Números de cômodos da casa:

Banheiro. Quanto(s)? ()

Quartos. Quanto(s)? ()

Sala. Quanta(s)? ()

Cozinha. Quanta(s)? ()

3. Quantidade de bens existentes no local:

3.1. Caminhão. Quanto(s)? ()

3.2. Caminhonete. Quanto(s)? ()

3.3. Moto. Quanto(s)? ()

3.4. Bicicleta. Quanto(s)? ()

3.5. Tv por assinatura. Quanto(s)? ()

3.6. Tv em cores. Quanto(s)? ()

3.7. Linha telefônica. Quanto(s)? ()

3.8. Máquina de lavar roupa. Quanto(s)? ()

3.11. Tanquinho. Quanto(s)? ()

3.12. DVD. Quanto(s)? ()

3.13. Geladeira. Quanto(s)? ()

3.14. Freezer. Quanto(s)? ()

3.15. Forno micro-ondas. Quanto(s)? ()

3.16. Computador. Quanto(s)? ()

3.17. Notebook. Quanto(s)? ()

3.18. Celular. Quanto(s)? ()

3.9. Lavadora de louças. Quanto(s)? ()	3.19. Carro. Quanto(s)? ()
3.10. Tablet. Quanto(s)? ()	3.20. Ar-condicionado e/ou Split. Quanto(s)? ()

4. Situação familiar:

- 4.1. Estado civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Divorciado ()
Vive com companheiro(a)
- 4.2. Estado civil dos pais do estudante: () Solteiro () Casado () Viúvo ()
Divorciado () Vive com companheiro(a)
- 4.3. No caso de pais separados, você ou seus pais recebem pensão alimentícia?
() Não () Sim Valor?

5. Composição familiar e situação econômica:

- 5.1. Qual é a sua renda mensal individual?
() Nenhuma () De 0 a 0,5 salários mínimos () De 0,5 a 1 salário
mínimo () De 1 a 1,5 salários mínimos () De 1,5 a 2,5 salários mínimos
() De 2,5 a 3 salários mínimos () Acima de 3 salários mínimos
- 5.2. Quem é a pessoa que mais contribui com a renda familiar?
() Você mesmo () Cônjuge ou companheiro(a) () Pai () Mãe
() Outra pessoa Qual?
- 5.3. Qual é a sua renda mensal da sua família? (Considere a renda de todos os integrantes,
inclusive você)
() Nenhuma () De 0 a 0,5 salários mínimos () De 0,5 a 1 salário
mínimo () De 1 a 1,5 salários mínimos () De 1,5 a 2,5 salários mínimos
() De 2,5 a 3 salários mínimos () Acima de 3 salários mínimos
- 5.4. Quantidade de pessoas que vivem da renda familiar (incluindo você):
() Uma () Duas () Três () Quatro () Cinco ou mais
pessoas
- 5.5. Você tem filhos?
() Não () Sim. Se sim, informe quanto(s) filho(s) você tem:
- 5.6. Se você paga pensão alimentícia a filhos ou ex-cônjuge?
() Não () Sim. Se sim, informe o valor:

6. Dados de saúde:

- 6.1. Você é uma pessoa com alguma deficiência?
() Nenhuma () Visual () Físico/motora () Auditiva () De
fala
- 6.2. Você apresenta algum problema de saúde?
() Não () Sim. Se sim, qual?
- 6.3. Você tem plano de saúde?
() Não () Sim. Se sim, qual?

7. Situação de trabalho e renda do estudante:

- 7.1. Em relação ao orçamento familiar, qual a sua situação atual?
() Depende inteiramente da ajuda dos pais () Depende inteiramente da ajuda
de outros parente () É independente financeiramente () É independente
financeiramente e responsável por parte das despesas domésticas () É
independente financeiramente e responsável por todas as despesas domésticas
- 7.2. Quanto a atividade profissional:

Não Como se mantém?

Sim Local de trabalho?

Quanto recebe?

Você tem atividade acadêmica remunerada? Não Sim

Se tem atividade, qual? Monitoria Extensão Pesquisa

Estágio Trabalho

Outras. Qual(is)?

8. Condições de transporte:

8.1. Que meio de transporte você utiliza para chegar ao Campus IFAM/CMA?

A pé Bicicleta Transporte escolar (ônibus) Transporte próprio Moto

Moto-táxi Outros. Qual(is)?

8.2. Quem paga o transporte escolar?

8.3. Quanto tempo gasta entre o IFAM/CMA e a sua residência?

8.4. Qual o gasto mensal com o transporte até o IFAM/CMA?

9. Situação acadêmica:

9.1. Você possui ou está cursando outro tipo de curso? Não Sim

.....Qual(is)?

9.2. Você está cursando o 1º Ano pela primeira vez? Sim Não. Quanta(s) você cursou fora a desse ano?

**QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO SOBRE A TEMÁTICA
SATERÉ-MAWÉ, IDENTIDADE INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR**

1. Conhecimento sobre a etnia Sateré-Mawé:
 - 1.1. O que é ser Sateré-Mawé em Maués?
 - 1.2. O que você sabe da vida, da cultura e do trabalho do povo Sateré-Mawé?
 - 1.3. Qual foi o primeiro lugar que você soube sobre o povo Sateré-Mawé e em quais condições você ouviu? Foram coisas boas ou ruins? Cite 3 dessas opiniões.
 - 1.4. Aonde eles vivem em sua maioria? Por que isso acontece ou aconteceu?
 - 1.5. Há Sateré-Mawé em todos os locais da cidade? SIM () NAO (). Por que você pensa que isso acontece?
 - 1.6. Você conhece a história do povo Sateré-Mawé? SIM () NAO (). Por que você pensa que isso acontece?
 - 1.7. Qual a relação da cultura local (do povoado e do município) com a herança Sateré-Mawé?
 - 1.8. Como você percebe a diversidade cultural em especial do povo Sateré-Mawé nos locais que você vive?
 - 1.9. Você acha importante estudar sobre os Saterés? SIM () NAO (). Por quê?
 - 1.10. Você conhece Saterés-Mawé estudando no IFAM? SIM () NAO (). Quanto(s)?
 - 1.11. Esse(s) que você conhece é(são) seu(s) amigo(s)? SIM () NAO (). Por quê?
 - 1.12. Se não você teria alguma objeção em tê-lo(s) como amigo(s)? SIM () NAO (). Por quê?
 - 1.13. A história e a cultura desse povo são contadas durante todos os dias ou somente em épocas específicas do ano? SIM () NAO (). Por que isso acontece?
 - 1.14. Você gosta ou gostaria de estudar ou aprofundar seus conhecimentos sobre a história e cultura desse povo? SIM () NAO (). Por quê?
 - 1.15. Os professores falam sobre a diversidade étnico-racial presente na escola e na cidade de Maués? Sim () Não (). Como é falado, de quais formas?
 - 1.16. Como você avalia seu conhecimento sobre o povo Sateré-Mawé?
 - 1.16.1. () Ótimo. Por quê?
 - 1.16.2. () Bom. Por quê?
 - 1.16.3. () Razoável. Por quê?
 - 1.16.4. () Ruim. Por quê?
 - 1.16.5. () Péssimo. Por quê?
 - 1.17. Qual a sua opinião sobre a cultura Sateré-Mawé?

2. Tratamento dado ao povo Sateré-Mawé:

2.1. Como você trata o Sateré-Mawé na rua, em casa e no IFAM?

2.2. Você recebeu ou recebe orientações de como tratar os Saterés? Sim () Não (). De quem?

2.3. Gosta ou gostaria de receber orientações de como tratar os Saterés? Sim () Não (). Por quê?

2.4. Você gosta ou gostaria de aprofundar mais os seus conhecimentos sobre o povo Sateré-Mawé?

Sim () Não (). Por quê?

2.5. Existe preconceito para com o povo Sateré-Mawé? Sim () Não (). Se sim, por que você acha que isso acontece.

2.6. Existe discriminação dos não índios em relação ao povo Sateré-Mawé? Sim () Não (). Cite exemplo(s).

2.7. Você já discriminou um Sateré-Mawé? Sim () Não (). Por quê?

2.8. Você tem amigos da etnia Sateré-Mawé? Sim () Não (). Qual a importância dessas amizades para você?

2.9. Para você, qual(is) os maior(es) problema(s) vivido(s) por esse povo no município de Maués? De modo geral, como a sociedade trata esse povo?

2.10. Existem conflitos entre os não índios e os Sateré-Mawé? SIM () NAO ().

2.10.1. Qual o tipo de conflito mais frequente?

2.10.2. Você aprova esses conflitos? Sim () Não (). Por quê?

2.11. Quando ocorrem os conflitos quem sempre está envolvido e para você quem é o culpado na maioria das vezes?

2.11.1. () O Sateré-Mawé.

2.11.2. () O Não Sateré.

2.11.3. () Os dois.

2.11.4. () Você prefere se aprofundar nos fatos para depois emitir alguma opinião.

2.12. Você já viveu ou vive, presencia ou presenciou algum conflito com este povo? Qual(is)?

2.13. Você acredita que eles são superprotegidos privilegiados pelo governo? Sim () Não (). Por quê?

2.14. Durante os conflitos, ocorreu algum tipo de violência física ou a destruição de algum objeto e/ou prédio particular ou público? Sim () Não ().

2.15. Você já presenciou um ato de preconceito para com algum Sateré-Mawé? Sim () Não (). Por quê?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rômulo Ribeiro Machado, aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, convido-o para participar de um estudo que tem como objetivo traçar o perfil socioeconômico da turma de 1º Ano Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária, discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Maués. Este estudo será realizado a partir do preenchimento de questionário socioeconômico.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a) e estou ciente dos objetivos e procedimentos a que serei submetido(a) e dos benefícios do presente estudo. Fui igualmente informado:

- 1- do direito de receber resposta a qualquer pergunta ou dúvida sobre esta pesquisa;
- 2- da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento para participar da pesquisa;
- 3- do direito de ser mantido o anonimato da minha identidade e ter minha privacidade preservada.

Declaro que tenho conhecimento da realização da pesquisa, bem como de sua finalidade e concordo em participar das atividades elaboradas pela pesquisadora citada neste termo de consentimento.

Maués, 23 de março de 2015.

Nome do(a) estudante:

Assinatura do Estudante

Assinatura do responsável

Contato: Rômulo Ribeiro Machado
Telefone: (92) 993164629
e-mail: romulo.machado@ifam.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rômulo Ribeiro Machado, aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, convido-o(a) para participar de um estudo que tem como objetivo conhecer o nível de entendimento e a forma de tratamento que os alunos(as) da turma de 1º Ano Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária, discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Maués, dão ao povo Sateré-Mawé presente na cidade de Maués. Este estudo será realizado a partir de respostas apresentadas num questionário aqui entregue a você para tal finalidade.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) e estou ciente dos objetivos e procedimentos a que serei submetido(a) e dos benefícios do presente estudo. Fui igualmente informado:

- 1- do direito de receber resposta a qualquer pergunta ou dúvida sobre esta pesquisa;
- 2- da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento para participar da pesquisa;
- 3- do direito de ser mantido o anonimato da minha identidade e ter minha privacidade preservada.

Declaro que tenho conhecimento da realização da pesquisa, bem como de sua finalidade e concordo em participar das atividades elaboradas pela pesquisadora citada neste termo de consentimento.

Maués, 27 de março de 2015.

Nome do(a) estudante:

Assinatura do Estudante

Assinatura do responsável

Contato: Rômulo Ribeiro Machado
Telefone: (92) 993164629
e-mail: romulo.machado@ifam.edu.br