



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**



**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
LICENCIATURA INDÍGENA
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

TURMA SATERE-MAWÉ (IH37)

2015

Manaus – Amazonas

2019



Administração Superior

Prof. Dr. Sylvio Puga Ferreira
Reitor

Prof. Dr. Jacob Moysés Cohen
Vice-Reitor

Pró-Reitor de Ensino de Graduação
Prof. Dr. David Lopes Neto

Profa. Dra Selma Baçal
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor de Extensão
Prof. João Ricardo Bessa Freire

Pró-Reitor de Administração
Prof. Raimundo Nonato Pinheiro de Almeida

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas
Maria Vanusa do Socorro de Souza Firmo

Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
Profa. Kleomara Gomes Cerquinho

Pró-Reitor de Inovação Tecnológica
Prof. Waltair Vieira Machado

Diretor do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS)
Prof. Dr Raimundo Nonato Pereira da Silva



Coordenadora do Curso de 2012 -2016

Coordenadora da Turma Satere-Mawe

Prof^a. Phd Ivani Ferreira de Faria¹

Coordenador do Curso de 2016 -2019

Prof. Dr.Frantome Bezerra Pacheco

Núcleo Docente Estruturante (Portaria N.º65/2015)

Presidente

Profa Dra Ivani Ferreira de Faria

Membros

Profa. Dra Marilina Conceição Bessa Serra Pinto

Prof.Dr. Frantomé Bezerra Pacheco

Prof. Dr. Lino João de Oliveira Neves

Prof. Dr. Prof. Dr. Mateus Coimbra de Oliveira

Profa.Msc Cristina de Cássia Borella

Profa. Msc Eneida Alice Gonzga dos Santos

Assessoria Técnica

Raimunda Monteiro Sabóia

Diretora do Departamento de Apoio ao Ensino – DAE/PROEG

Fabiola Rodrigues Costa

Pedagoga

Linguísta

Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira - UFSC

¹ Elaboradora do texto do PPC e mentora da proposta metodológica do curso.



SUMÁRIO

apresentação	6
1. Marco Referencial	12
1.1 Caracterização do Curso	12
1.1.1 Histórico	12
1.1.2 Perfil do Curso	20
1.1.3 Perfil do Docente	21
1.1.4 Formação de Pessoal e Mercado	22
1.1.5 Campos de Atuação Profissional	27
1.1.6 Regulamento e Registro da Profissão	28
1.1.7 Perfil do Profissional a ser Formado	28
1.1.8 Competências Gerais/ Habilidades/Atitudes/Valores	29
1.1.9 Objetivos do Curso	29
2. Concepção Metodológica	30
2.1 Política Linguística: a valorização e fortalecimento da cultura	36
2.2 Produção Literária	41
3 Estrutura e Funcionamento do Curso	43
3.1. Titulação	43
3.2. Modalidades	43
3.3. Número de Vagas Oferecidas pelo Curso e Forma de Ingresso	43
3.4 Turno	44
3.5 Local de Funcionamento	44
4 Matriz Curricular	46
4.1 A Proposta Metodológica como Princípio de Autonomia	46
4.2 Componentes Curriculares - currículo pós-feito	47
4.3 Periodização por Turma	51
4.4 Prática Profissional	52
4.5 Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC	52
4.6 Projetos Especiais – (conteúdo integrador)	54



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



4.7 Conteúdo e Procedimentos Metodológicos dos Componentes Curriculares do currículo pós-feito.....	54
4.7.1 Currículo Satere-Mawe 2014.....	54
5. Avaliação do Projeto Pedagógico.....	184
6. Gestão do Curso.....	184
7. Relação Aprendizagem, Pesquisa-pós-graduação e extensão	189
7.1 Infraestrutura Necessária	190
7.2 Corpo Docente e Técnico-Administrativo	192



Apresentação

A Universidade Federal do Amazonas

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), criada em 17 de janeiro de 1909, é considerada a primeira universidade brasileira - a Escola Universitária Livre de Manaós. Uma semente que foi lançada por Eulálio Chaves, elegendo diretamente Astrolábio Passos como seu primeiro diretor geral, com os votos dos docentes da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Faculdade de Medicina, Faculdade de Ciências e Letras e Faculdade de Engenharia que, juntas, constituíram a Universidade de Manaós.

Para sua implantação, convergiram forças de toda a sociedade amazonense, desde a contribuição financeira do simples cidadão, ansioso pelo advento do ensino superior no Amazonas a subvenções do Estado e dos municípios de Manaus, Maués, Parintins, Coari, Lábrea, Benjamin Constant, Manicoré, Humaitá e Codajás, comprometendo, desde então, a nossa universidade com o homem do interior.

Foram grandes as dificuldades pelas quais passou a Universidade de Manaós, até a sua desintegração em cursos isolados. Maior ainda foi a determinação da sociedade amazonense de refundar sua universidade em 12 de junho de 1962, por força da lei federal 4.069-A, de autoria do seu idealizador, o senador Arthur Virgílio Filho, sendo rebatizada com o nome de Universidade do Amazonas, e constituída pela reintegração das instituições de ensino superior isoladas que atuavam em nosso Estado. Com a Lei Federal 10.468, de junho de 2002, passou a ser denominada Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

De acordo com o Estatuto e Regimento Geral, artigo 1º. – A Universidade do Amazonas, com sede na cidade de Manaus, é uma Instituição Federal de Ensino Superior, criada nos termos da Lei nº. 4.069-A, de 12 de junho de 1962, do Decreto nº. 53.699, de 13 de março de 1964, mantida pela União, como entidade da administração indireta na forma da legislação em vigor. Segundo seu artigo 2º. – *A Universidade goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerá ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.*



Com mais de um século de existência, completados em janeiro de 2009, a UFAM revelou-se numa iniciativa de sucesso e exemplo de busca de melhor qualidade de vida para o povo amazônico, principalmente por meio da socialização do conhecimento.

Nesse sentido, vem contribuindo para a formação de recursos humanos alicerçada na autonomia e no espírito democrático, respeitando a pluralidade de ideias, a produção técnica e científica nas diferentes áreas do conhecimento, que atualmente permeia toda a comunidade universitária. Ampliando cada vez mais o conhecimento e sua atuação na região Amazônica, a UFAM vem exercendo suas atividades sempre levando em consideração três níveis: do ensino, da pesquisa e da extensão.

A capacidade de crescer que nossa universidade tem demonstrado, mesmo nas adversidades, vem da sua construção coletiva (desde sua origem), da consciência da relevância da pluralidade da sua comunidade, da certeza de que para cumprir plenamente seu papel social precisa de todos os seus talentos, de todas as suas competências e de todas as posições ideológicas, sem espaço para exclusões.

Para desempenhar seu papel a UFAM conta com 14 unidades acadêmicas na capital e 05 espalhadas pelo interior do Estado, conforme listado abaixo.

Unidades Acadêmicas

CAPITAL

- Instituto de Ciências Biológicas (ICB)
- Instituto de Ciências Exatas (ICE)
- Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL)
- Faculdade de Ciências Agrárias (FCA)
- Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF)
- Faculdade de Direito (FD)
- Faculdade de Educação (FACED)
- Faculdade de Estudos Sociais (FES)
- Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF)



- Faculdade de Odontologia (FAO)
- Faculdade de Psicologia (FAPSI)
- Faculdade de Tecnologia (FT)
- Faculdade de Medicina (FM)
- Escola de Enfermagem (EEM)

INTERIOR

- Instituto de Natureza e Cultura - *Campus* do Pólo Alto Solimões - Benjamin Constant
- Instituto de Saúde e Biotecnologia - *Campus* do Pólo Médio Solimões – Coari
- Instituto de Agricultura e Meio Ambiente - *Campus* do Pólo Vale do Rio Madeira – Humaitá
- Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - Campus Universitário "*Dourval Varela Moura*" – Parintins
- Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - *Campus* Universitário "Moisés Benarrós Israel" – Itacoatiara.
- E o Centro Universitário Indígena do Alto rio Negro, em processo de construção no município de São Gabriel da Cachoeira.

Atualmente, a UFAM oferece, anualmente, por meio de suas unidades acadêmicas, 96 cursos de graduação; mais de 30 cursos em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*; 39 cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* credenciados pela Capes, sendo 31 cursos de Mestrado e 08 de Doutorado.

Entre os estudantes dos cursos regulares de graduação ministrados em Manaus e no interior do Estado e dos cursos de graduação conveniados, a Universidade reúne mais de 20 mil estudantes. Nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* são mais de 2 mil estudantes.

A Instituição oferece inúmeros laboratórios e bibliotecas para a prática acadêmica e pesquisa; dispõe também de inúmeros grupos de pesquisa e de núcleos



de estudos e pesquisas, registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculados aos departamentos de graduação e pós-graduação; além de realizar atividades de extensão nas diferentes áreas de conhecimento, tanto na capital quanto no interior do Estado.

A Universidade realiza anualmente dois tipos de seleção para o ingresso no Ensino Superior: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Processo Seletivo Contínuo (PSC), com 50% de vagas para cada um deles. Oferece, ainda, vagas pelo Processo Seletivo Extra Macro (PSE) para ocupação de vagas nas modalidades transferência facultativa, recepção de curso, portador de diploma e complemento de habilitação.

Por fim, a implantação dessa universidade amazônica que, tanto orgulho dá ao povo amazonense, por meio de suas unidades acadêmicas, das pró-reitorias, dos órgãos suplementares, cumpre sua nobre missão de cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo decisivamente para a formação de cidadãos e o desenvolvimento da Amazônia.

Isto posto, o curso de Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável está vinculado ao Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), juntamente com os departamentos de História, Antropologia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e Serviço Social.

O curso de “Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, realizado no Campus da UFAM/São Gabriel da Cachoeira, dentro da Terra Indígena Alto Rio Negro de acordo com a territorialidade linguística, foi discutido amplamente com as comunidades indígenas da região do Alto Rio Negro em parceria com a Federação das Organizações Indígenas/FOIRN, AYRCA, Secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira e Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino no período de 2005 a 2009.

O referido curso é regular, com ingresso bianual, e conta atualmente com 03 turmas, a saber, Baniwa, Tukano e Nheengatu, turmas estas definidas a partir da territorialidade linguística. Devido sua proposta metodológica, o curso “Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” pode, ainda, ter a



oferta de outras turmas, conforme demanda dos povos indígenas em caráter especial como as Turmas Yanomami, Satere-Mawé e Nheengatu no município de Santa Isabel do rio Negro.

Sendo assim, de acordo com a territorialidade linguística, para as turmas regulares, são oferecidas 120 vagas exclusivamente para indígenas, divididas em 40 vagas por turma:

- Turma Nheengatu: para os falantes de da língua Nheengatu, realizada na comunidade indígena de Cucui (Centro dos Saberes do pólo de Cucui), na calha do rio Negro;

- Turma Tukano: para os falantes da família linguística Tukano Oriental, realizada na comunidade de Taracuí, calha do rio Uaupés;

- Turma Baniwa: para falantes das línguas Baniwa e Kuripako, na comunidade de Tunui, calha do rio Içana.

E para as turmas especiais:

- Turma Yanomami: 50 vagas, realizada na comunidade de Maturacá, rio Maturacá na Terra Indígena Yanomami no município de São Gabriel da Cachoeira;

- Turma Nheengatu: 40 vagas realizada na comunidade de Cartucho, rio Negro, terra Indígena Médio Rio Negro I, para falantes da língua Nheengatu no município de Santa Isabel do rio Negro;

- Tuma Sateré-Mawé: 50 vagas, realizada na terra indígena Andira Marau, nos municípios de Parintins e Maués.

A proposta metodológica contempla o Aprendizagem pela Pesquisa, doravante Aprendizagem pela Pesquisa-APP (DEMO, 2003; FREIRE, 1985/1996; BRANDÃO, 1982; STENHOUSE, 2007; DEWEY, 2005; FARIA E OLIVEIRA, 2012) que integra ensino, pesquisa e extensão na prática docente, orientando os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e projetos educacionais, por meio do currículo pós-feito, aberto e flexível.

O curso tem duração de quatro anos, organizado em 08 períodos ou semestres letivos, partir de dois momentos: **etapas intensivas e etapas intermediárias**, já que a construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos e espaços. Cada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



semestre letivo é composto de um período compreendendo duas etapas: uma intensiva (presencial) e outra intermediária (presencial e não-presencial), perfazendo um total de 08 etapas intensivas e 08 intermediárias com carga horária de 3.550 horas-aulas.

Conforme seu projeto Pedagógico e a metodologia do curso pode haver a oferta de outras turmas conforme demanda dos povos indígenas em caráter especial.

Desta forma, **a turma Sateré-Mawé** se enquadra dentro desta filosofia, sendo ofertada em caráter especial, no Campus da UFAM em Parintins, com 50 vagas e ingresso em 2014.



1. MARCO REFERENCIAL

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

1.1.1 Histórico

O que difere esta licenciatura das demais é o fato de ter sido discutida de forma participante, por meio da territorialidade linguística, com os povos indígenas da região, respeitando, assim, a diversidade cultural e linguística. A base do conhecimento produzido é por meio do Aprendizagem pela Pesquisa, onde a estrutura curricular é flexível e orientada pelas pesquisas desenvolvidas pelos discentes, sem uma grade curricular pré-elaborada. Este processo contribui não somente para a formação pedagógica dos estudantes, mas também permite, a partir da gestão do conhecimento e de tecnologias sociais tradicionais indígenas e não-indígenas, uma relação intercultural, promovendo discussões acerca da gestão territorial de suas comunidades em Terras Indígenas.

O curso nasceu das discussões/debates do movimento indígena (FOIRN e COPIARN) e a UFAM no município de São Gabriel da Cachoeira como descrito a seguir.

A discussão sobre uma Universidade para os Povos Indígenas do Rio Negro e de cursos superiores diferenciados não é recente na UFAM. Desde a implantação em 1992 da Licenciatura em Filosofia, o primeiro curso de graduação oferecido pela Universidade Federal do Amazonas em São Gabriel da Cachoeira, lideranças, associações e estudantes já reivindicavam cursos específicos para atender a demanda de uma região composta de 23 povos indígenas, com 5 famílias linguísticas diferentes (Tukano, Maku, Arúak, Yanomami e Tupi-Guarani), em um estado (Amazonas) onde existem aproximadamente 70 povos indígenas.

Em 1998, a UFAM implantou em São Gabriel da Cachoeira mais dois cursos de graduação, as licenciaturas em Geografia e em Ciências Sociais, formando cerca de 80 profissionais. Mais três graduações foram ofertadas em 2002: Pedagogia, Letras e



Matemática, além da oferta, no município de Barcelos, dos cursos de Ciências, Matemática e Pedagogia. Também em 2002, foi oferecido em São Gabriel da Cachoeira um curso de Especialização em Ecoturismo e Gestão Territorial, que formou 42 profissionais. Ao todo, em nível de graduação e pós-graduação *lato Sensu*, foram formados cerca 430 profissionais; destes, cerca de 95% são indígenas. Muito embora a porcentagem de profissionais formados seja, em quase sua totalidade, indígenas, nenhum dos cursos acima mencionados levou em conta, em sua elaboração, a especificidade cultural e linguística dos povos indígenas da referida região.

Também há, por outro lado, cerca de 3.000 pessoas com ensino médio completo, em sua maioria indígenas e 14 graduados pela UFAM com títulos de mestrado em várias Universidades do Brasil bem como da UFAM.

No ano de 2004, como resultado do Seminário sobre o Ensino Médio promovido pela SECAD/MEC, a “Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro” - FOIRN e o “Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro” - COPIARN, durante a semana Acadêmica, solicitou-se, através da Carta de São Gabriel, que a UFAM discutisse e implantasse cursos específicos para indígenas.

Pretendia-se, com isso, a formulação de cursos e projetos específicos para indígenas, que valorizassem a cultura e o conhecimento indígena, articulado com o conhecimento não indígena, permitindo o registro destes conhecimentos por meio da produção de material literário e audiovisual, com base no contexto da região. Projetos esses que pudessem promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades, contrapondo-se ao estado de abandono em que se encontravam e apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência, contendo, assim, o êxodo indígena das comunidades e reforçando a identidade dos povos constituintes do município.

Durante a I Semana Acadêmica do Pólo da UFAM/São Gabriel da Cachoeira, “Wakotinay Yauara Akanga: Políticas Públicas e etnodesenvolvimento para a região do Rio Negro”, realizada em 2004, foi criada uma comissão para formatar a proposta do primeiro curso de graduação dirigido especificamente para indígenas a ser implantado pela UFAM na região. Composta por representantes de diversas organizações



(FUNAI/SGC, Escola Agrotécnica Federal/SGC, FOIRN, SEMEC/SGC, COPIARN, APIARN, IPOL, MEC, ISA, Diocese de São Gabriel da Cachoeira, UFAM, FEPI, coordenadorias regionais da FOIRN - CAIARNX, COITUA, COIDI, CABC e CAIMBRN), seguindo os princípios já discutidos e reiterados pelo item 12 do Termo de Compromisso assinado em fevereiro de 2005 entre FOIRN, UFAM, ISA, MEC, SEMED/SGC, SEDUC/SGC, EAF/SGC, FEPI, FUNAI/SGC, COPIARN, APIARN e SSL durante o Seminário “Construindo a educação indígena da região do Rio Negro” promovido pela SECAD/MEC e FOIRN realizado no período de 18 a 20 de fevereiro/2005.

Neste sentido, como resultado dessas discussões, propôs-se que o campus da UFAM deveria transformar-se, em um futuro próximo, na **UNIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS DO RIO NEGRO**, caracterizada pelo fato de que todos os cursos a serem implantados teriam como princípio atender às necessidades das comunidades:

- Articulando o conhecimento indígena e conhecimentos não-indígenas, em um processo intercultural, visando a uma formação fundamentada numa metodologia de ensino pela pesquisa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável sociocultural e econômico das comunidades;
- a Universidade dos Povos Indígenas deverá, em um futuro próximo, oferecer outros cursos, de acordo com as necessidades das comunidades indígenas da região;
- a Universidade dos Povos Indígenas deverá promover a descentralização do atendimento acadêmico aos discentes indígenas fora da sede do município de São Gabriel, instalando-se nas comunidades com o objetivo de evitar o êxodo e reforçar a identidade étnica;
- Que esta descentralização seja implementada seguindo o princípio de valorização das territorialidades linguísticas de acordo com as calhas de rios, com as famílias linguísticas e respeitando a Lei de Co-oficialização das Línguas Indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu (Lei nº145 de 11 de dezembro de 2002, regulamentada pela Lei nº 210/2006) em São Gabriel da Cachoeira, o primeiro município do Brasil a ter línguas indígenas oficializadas ao lado do português;



- A construção da infraestrutura do Centro Universitário Indígena do Rio Negro/UFAM em São Gabriel potencialize a oferta de cursos de graduação, tanto para indígenas como para não indígenas bem como de outras modalidades de curso e de outros programas da Universidade.

No período de 23 a 25 de maio de 2005, na Maloca da FOIRN/São Gabriel da Cachoeira, ocorreu à primeira discussão desta comissão sobre a Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro que resultou em um conjunto de ideias que culminou na proposta da “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” que tem como objetivo atender à necessidade de formação de professores para atuarem nas escolas indígenas diferenciadas, tanto no ensino fundamental quanto médio, bem como de pesquisadores que desenvolverão desenvolver projetos de sustentabilidade de acordo com as necessidades coletivas das comunidades indígenas.

Assim, a ideia desta licenciatura foi levada para uma ampla discussão por meio de oficinas participantes nas comunidades em 2005, para que fosse construído o projeto juntamente com os diversos povos indígenas do Alto Rio Negro, pertencentes às famílias linguísticas Tukano Oriental, Tupi-Guarani, Aruak, Hupdha, Yanomami. Reuniões foram realizadas nas seguintes comunidades:

- Comunidades que fazem parte das coordenadorias da FOIRN CAIARNX - Cucui, Juruti, Cué-Cué, na calha do Rio Negro;
- Comunidades que fazem parte do COIDI - Iauareté envolvendo as comunidades do alto Rio Uaupés e Papuri;
- Comunidades que fazem parte do COITUA - Taracua e Pari-Cachoeira, caias dos rios Uaupés e Tiquié;
- Comunidades que fazem parte do CABC - Tunui e Assunção do Içana, compreendendo as comunidades do rio Içana e Aiari;
- Comunidades que fazem parte do CAINBRN - São Jorge e Cartucho no baixo Rio Negro, e em Curicuriari Maturacá.

Os Indígenas presentes foram divididos em grupos sob a coordenação de uma das lideranças locais, indicadas por eles, para que fossem discutidos os seguintes



itens: perfil do curso, objetivos, perfil do estudante que se quer formar, perfil do docente do curso, proposta metodológica, formas de avaliação, gestão do curso, política linguística, organização e componentes curriculares, tempo de duração do curso, formas de ingresso e desligamento e número de estudantes por turma.

No início de novembro de 2005, ocorreu a segunda reunião da comissão que sistematizou as discussões ocorridas nas comunidades para apresentação na assembleia geral no final de novembro de 2005.

Nos dias 29 a 30 de novembro de 2005, foi realizada a “Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro”, na maloca da FOIRN, onde foi definido por consenso, o projeto pedagógico do curso, a partir das sugestões vindas das comunidades. A Assembleia em questão foi coordenada pela Prof^a Ivani Faria, pelo Prof. Raimundo Nonato Pereira da Silva, por Elio Fonseca e Madalena Paiva, do departamento de Educação da FOIRN, contando com a presença de mais de 100 indígenas (20 representantes de cada coordenadoria) e indígenas habitantes da sede do município. Estiveram presentes também representantes da FEPI, FUNAI/SGC/Manaus, EAF-SGC, ISA, Diocese, FOIRN, APIARN, COPIARN, SSL, IBDS, SEMEC/SGC e SEDUC.

Em 2006, durante o II Seminário “Construindo a Educação Indígena da Região do Rio Negro”, o projeto final foi apresentado, tendo a plenária reiterado o mesmo, alterando no nome do curso para “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” que originalmente era “Políticas Educacionais e Desenvolvimento Comunitário”.

No dia 29 de janeiro de 2007, finalmente o projeto foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Universitário da Universidade Federal do Amazonas (Resolução nº 028/2007), cuja relatora, Prof^a Dra. Arminda Mourão, diretora da Faculdade de Educação, expôs com detalhes a metodologia do Aprendizagem pela Pesquisa, os princípios norteadores do projeto e a política linguística do mesmo. O projeto em questão apresentava, inicialmente, uma oferta de 120 vagas distribuídas em 03 turmas, conforme a territorialidade linguística, da região: 40 vagas para a turma Baniwa (falantes das línguas Baniwa e Kuripako); 40 vagas para a turma Tukano (falantes da



família linguística Tukano Oriental) e 40 vagas para a turma Nheengatu (falantes desta língua).

O projeto então foi enviado para o edital PROLIND/2009, sendo aprovado no eixo III (portaria nº 10/2009) para rediscussão, muito embora tenha sido enviado para o eixo I. Uma nova discussão sobre o projeto foi realizada no período de 03 a 11 de novembro de 2009, nas comunidades de Tunui, Cucui, Taracuí e sede de São Gabriel da Cachoeira. Os pontos discutidos foram: perfil do curso, objetivos, perfil do estudante que se quer formar, proposta metodológica, formas de avaliação, gestão do curso, política linguística, organização e componentes curriculares, pontos estes que foram referendados e aprovados por unanimidade.

A gestão do curso é composta pela coordenação colegiada, formada pela coordenação geral, coordenadores de turmas, que envolve o Núcleo Docente Estruturante, e pelo Conselho Universitário Indígena (específico para a licenciatura em questão) conselho este formado por professores, estudantes (por turma), lideranças tradicionais (por turma) e representante de Associações Indígenas parceiras.

O Conselho Universitário da “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” foi instalado no dia 10 de agosto de 2010 e o colegiado no dia 03 de abril de 2012, juntamente com a criação do Núcleo Docente Estruturante.

O curso foi composto inicialmente por 03 (três) turmas, Tukano, Baniwa e Nheegatu, que ocorrem nos turnos matutino e vespertino, regular de caráter modular, com ingresso bianual, contando com processo seletivo específico. Por ser um curso indígena superior amparado pela legislação da Educação Escolar Indígena, a forma de ingresso pode ocorrer de forma específica, não sendo possível, desta forma, o ingresso por meio do PSC e ENEM.

Deve-se ressaltar que pela natureza da proposta metodológica (Aprendizagem pela Pesquisa e currículo pós-feito), este curso pode ser ofertado para qualquer povo indígena respeitando as diferenças culturais e territoriais dos mesmos, não se restringindo a região do alto Rio Negro.

Esta turma nasce, de uma demanda do povo Satere-Mawé, localizados na Terras Indígenas Andirá-marau e Coatá Laranjal, abrangendo os municípios de Maués,



Barreirinha e Parintins e parte do estado do Pará que funcionou por 2 períodos em 2015, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia *Campus* Universitário "Dourval Varela Moura" – Parintins/UFAM e posteriormente passou a ser realizado nas comunidades indígenas da terra indígena.

O curso vem somar-se ao movimento pela construção de uma Educação Indígena Superior no Brasil, mais especificamente no Estado do Amazonas, onde se concentra a maior diversidade cultural e linguística do país. Deste modo, significa um importante passo a ser dado para consolidar as relações de parceria que a UFAM vem construindo junto ao Movimento Indígena do Amazonas, no sentido de saldar uma dívida com os povos indígenas e de garantir seus direitos à educação autônoma, intercultural e a universidade pública e gratuita.

O povo Sateré-Mawé

Os Sateré-Mawé, habitam a região do médio rio Amazonas, na divisa dos estados do Amazonas com o Pará, integra o tronco linguístico tupi. Os homens atualmente são bilingüe, falando o Sateré-Mawé e o Português, mas a maioria das mulheres, apesar dos 322 anos de contato com os brancos, só fala o Sateré-Mawé. São chamados regionalmente "Mawés", no entanto se autodenominam Sateré-Mawé.

Os Sateré-Mawé descendem 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. O guaraná é uma planta nativa da região das terras altas da bacia hidrográfica do rio Maués-Açu, precisamente onde é o território tradicional Sateré-Mawé. O guaraná é o produto por excelência da economia Sateré-Mawé. Dentre os seus produtos comercializáveis é o que obtém maior preço no mercado. O çapó – guaraná em bastão ralado na água – é a bebida cotidiana, ritual e religiosa, sendo consumida em grandes quantidades. Talvez, deva-se à grande importância do guaraná na sua organização social e econômica, o fato dos Sateré-Mawé terem desenvolvido vocação para o comércio. Além de exímios agricultores são também caçadores e coletores.



Na agricultura se destacam os plantios de guaraná e as roças de mandioca. A farinha é a base da alimentação sendo também comercializada em larga escala para as cidades vizinhas de Maués, Barreirinha e Parintins. Plantam ainda, para consumo próprio, o jerimum, a batata doce, o cará branco e roxo, e uma infinidade de frutas, em maior escala a laranja. Mel, castanha, diferentes qualidades de coquinhos, formigas, lagarta completam sua dieta. Coletam ainda breu, cipó e vários tipos de palhas que além do consumo são comercializados na cidade. Caçando e pescando os homens participam da dieta alimentar, juntamente com a farinha de mandioca, beiju e tacacá feitos pelas mulheres.

Os Sateré-Mawé possuem rica cultura material, sendo os teçumes sua maior expressão. Eles designam por teçume o artesanato confeccionado pelos homens: peneiras, cestos, tipitis, abanos, bolsas, chapéus, paredes e coberturas de casas etc., feitas com talos de folhas de caranã, arumã e outros.

Se o guaraná, por um lado, rege a sociedade Sateré-Mawé ao nível econômico e simbólico, temos que também, neste último aspecto, ênfase ao Porantim que é uma peça de madeira com aproximadamente 1.50 m de altura, com desenhos geométricos gravados em baixo relevo, recobertos com tinta branca – a tabatinga. Sua forma lembra a de uma clava de guerra ou a de um remo trabalhado.

O Porantim possui um leque de atributos: é o legislador social e os Sateré-Mawé freqüentemente se referem a ele como sendo sua Constituição ou sua Bíblia; possui poderes de entidade mágica, uma espécie de bola de cristal que prevê acontecimentos, podendo andar sozinho para apartar desavenças e conflitos internos; o Porantim é o suporte onde estão gravados, de um lado, o mito da origem ou a história do Guaraná, e do outro, o mito da guerra. Posiciona-se, portanto, para a sociedade que o talhou, como instituição máxima, aglutinando as esferas políticas, jurídica, mágico-religiosa e mítica.

Segundo relatos dos velhos Sateré-Mawé seus ancestrais habitavam em tempos imemoriais o vasto território entre os rios Madeira e Tapajós, delimitado ao norte pelas ilhas Tupinambarans, no rio Amazonas e, ao sul, pelas cabeceiras do



Tapajós. Quando se referem ao seu lugar de origem – o Noçoquém – o localizam na margem esquerda do Tapajós, numa região de floresta densa e pedregosa, “lá onde as pedras falam”. Os Sateré-Mawé indicam este lugar como sendo morada dos seus heróis míticos.

O primeiro contato do grupo com os brancos ocorreu em 1669, com jesuítas portugueses. A partir daí, e mesmo antes deste evento, devido às guerras com os Munduruku e Parintintim, o território ancestral dos Sateré-Mawé foi sensivelmente reduzido.

Em 1835 eclodiu a Cabanagem na Amazônia, principal insurreição nativista do Brasil. Os Munduruku e Mawé (dos rios Tapajós e Madeira), os Mura (do rio Madeira), bem como grupos indígenas do rio Negro aderiram aos cabanos que se renderam em 1839. Epidemias e atroz perseguição aos grupos indígenas que com eles combatiam, devastaram enormes áreas da Amazônia, deslocando estes grupos dos seus territórios tradicionais ou reduzindo-os.

Relatos dos viajantes confirmam que de fato houve redução territorial a partir do século XVIII, quando mencionam a área compreendida pelos rios Marmelos, Sucunduri, Abacaxis, Parauari, Amana e Mariacua como território tradicional dos Sateré-Mawé. Esses relatos confirmam também que as cidades de Maués (AM), Parintins (AM) e Itaituba (PA) foram fundadas sobre sítios Sateré-Mawé, coincidindo com passagens da história oral deste povo.

1.1.2– Perfil do Curso

O Curso “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” apresenta o seguinte perfil:

- Curso com turmas de licenciatura por territorialidade linguística, bilíngue conforme o contexto linguístico de cada povo indígena (40 estudantes por turma);
- Curso modular intensivo, integral (8 horas/aula/dia);



- Duração de 4 anos, em 08 semestres letivos com 08 etapas intensivas e 08 intermediárias, com carga horária de 3.550 horas;
- Pretende formar professor/pesquisador para atender à comunidade, no desenvolvimento de projetos que contribuam para evitar o êxodo;
- Formação específica para indígenas (professores e demais indígenas);
- Currículo pós feito (*pos factum*), aberto e flexível voltado a discutir e pensar uma política pública educacional, linguística, cultural e de desenvolvimento comunitário sustentável para a região;
- Pretende-se que, além das práticas didáticas pedagógicas como docente, o egresso também desenvolva habilidades como: pesquisa, tradução, gerenciamento de projetos artísticos, linguísticos; comunicação-oratória-leitura e interpretação, gestão territorial, analista-crítico social;
- Curso integrado que articula o conhecimento indígena e não-indígena, intercultural por meio da metodologia da Aprendizagem pela Pesquisa;
- Certificação/titulação: **licenciado em Educação Indígena cuja área do conhecimento é definida pelo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**, podendo atuar como professor no ensino fundamental e médio, em escolas indígenas e não-indígenas do sistema de educação público e privado; planejar, organizar, gerenciar diversos projetos, programas e ações vinculadas ao sistema educacional formal e não formal e as organizações sociais de base, bem como criar e desenvolver políticas públicas culturais, linguísticas, ambientais e educacionais;
- Voltado à produção de material literário e audiovisual nas línguas de acordo com o contexto e identidade cultural e territorial da região.

1.1.3 - Perfil do docente

Os docentes atuantes na “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” são definidos a partir da proposta curricular, de acordo com as práticas investigativas e pesquisas a serem desenvolvidas. Priorizar-se-á



aqueles com conhecimento e pesquisas sobre os povos indígenas do Alto Rio Negro, e das turmas especiais; aqueles que desenvolvem ou desenvolveram pesquisas, projetos e ensino junto aos povos indígenas ou que tenham afinidade com a questão indígena. Além dos professores pertencentes ao quadro da UFAM, outros poderão ser convidados como docentes para o curso como professores colaboradores. Embora a maioria dos docentes esteja vinculada à UFAM, o curso proporcionará o envolvimento no seu corpo docente também com colaboradores credenciados de outras IFES, INPA, UEA, SEMEC/SGC, SEDUC/AM, etc.

1.1.4- Formação de Pessoal e Mercado

Atualmente, no território brasileiro, existem aproximadamente 246 povos indígenas (CIMI, 2010) falantes de cerca de 180 línguas indígenas diferentes entre si. Só no estado do Amazonas, há cerca de 70 povos contando com 60 línguas indígenas que resistiram ao processo colonizador.

Na década dos anos 2000, foram realizados vários encontros, seminários, conferências de educação, semanas pedagógicas e acadêmicas que discutiram uma política educacional para os povos indígenas do Amazonas. De um modo geral, nestes encontros, as avaliações indicavam que a educação oferecida na rede pública municipal, estadual e federal, iniciada, significativamente, com a missão Salesiana na região, sempre teve como princípio a integração do indígena à sociedade nacional, sem respeitar as diferenças culturais e linguísticas e a legislação vigente sobre educação indígena, promovendo assim “uma educação não-indígena com base na cultura ocidental para indígenas”. Iniciativas da UFAM, com data bem mais recente, não fugiram à regra, apesar de representar um esforço institucional gigantesco. Ofereceram-se cursos de graduação seguindo fielmente o Projeto Pedagógico do curso da sede/Manaus.

O resultado manifesto desta filosofia, que traz com ela o elemento centralizador, é que, devido à busca pela escolarização, por novas oportunidades, está havendo um êxodo das comunidades indígenas para a sede do município, promovendo assim



problemas sociais de toda ordem. Ao se mudarem para São Gabriel da Cachoeira e, uma vez que todos os cursos acima relatados têm exclusivamente o português como língua de instrução, estes indígenas começam a sofrer um processo de substituição e de desvalorização de sua língua materna (indígena) pelo português, como língua de uso, promovendo, cada vez mais, um processo de deslocamento linguístico e fortalecendo a diglossia.

Diante desta situação, definiu-se coletivamente (Seminário Interinstitucional fevereiro/2005) que nenhum projeto ou discussão sobre a educação devesse ser promovido pelas diversas instituições de ensino municipal, estadual e federal de forma isolada ou separada, mas que todos deveria seguir um caminho único, com princípios específicos para atender às necessidades e demandas da diversidade cultural indígena, de acordo com o que postulam as leis que regem a educação indígena desde o ensino fundamental até o superior.

Pretende-se, com isso, promover a formulação de cursos e projetos específicos para indígenas, que valorizem a cultura e o conhecimento indígena, articulado com o conhecimento não-indígena, permitindo o registro destes conhecimentos por meio da produção de material literário e audiovisual com base na contexto da região, vinculados a projetos que possam promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades, contrapondo-se, deste modo, ao estado de abandono em que se encontram e apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência, para que se possa conter, assim, o êxodo indígena das comunidades e fortalecer a identidade dos povos habitantes do estado do Amazonas.

Uma educação escolar que contribua para que os povos indígenas conquistem o pleno desenvolvimento de suas culturas e de suas expressões é já, há algum tempo, um direito garantido por lei. A Constituição assegura, além do direito ao uso da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, possibilitando, assim, **Projetos de Escolas** indígenas diferenciadas, específicas, bilíngues e interculturais.

Em 1993, concretizando os direitos conquistados na Constituição, o Ministério da Educação publicou o documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, elaborado para servir de referência básica aos planos



operacionais dos estados e municípios em relação à educação escolar indígena. Este documento retrata a principal mudança quanto ao caráter da legislação brasileira, que passa a reconhecer o direito à diferença e a proteção às organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições próprias das populações indígenas:

A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada:

a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc.

c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases, em seu Art. 78, também garante:

Criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.



A mesma Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 79, determina que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, destacando ainda, em seu inciso 1º, que “os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”.

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe no seu Art.2º sobre os objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

O artigo 9º. §1º, do mesmo Decreto, orienta os cursos de formação de professores indígenas à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

O Decreto nº 26/91 - atribui ao MEC as ações referentes à educação indígena; Portaria interministerial nº 559/91: - prioriza a formação e/ou capacitação permanente de professores índios para prática pedagógica; - garante aos estudantes indígenas a



necessária condição para a continuidade do seu processo de ensino-aprendizagem nas demais escolas do sistema nacional de ensino;

Decreto nº 1904/96 - assegura às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural;

Resolução nº 003/99 - Conselho Nacional de Educação Artigo 6º, parágrafo único: “será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.” Artigo 7º: os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dos currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Plano Nacional de Educação (2001) Dos Objetivos e Metas:

item 12 - Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no ministério da educação para a implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas. item 17 - Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

Desse modo, qualquer incentivo a esses programas servirá para pôr em prática um direito dos indígenas, assegurado pela Constituição: a participação ativa no planejamento de sistemas alternativos de educação, bem como na produção e divulgação de conhecimentos diferenciados.

Para as sociedades indígenas a preservação da identidade étnica significa a garantia da própria existência, e a escola passa a ser, nessa perspectiva, espaço positivo de sua reconstrução. Para que isto de fato ocorra, faz-se necessária a formação de recursos humanos indígenas, que assumam o papel de professores/pesquisadores de suas próprias culturas.



Neste sentido, o curso “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” é uma reivindicação destes povos há mais de uma década que sempre tiveram como objetivo a formação de cidadãos indígenas para promover a sustentabilidade da região e atender as escolas indígenas.

1.1.5 - Campos de Atuação Profissional

Os licenciados em Educação Indígena podem se inserir no mercado de trabalho e no mundo do trabalho de suas comunidades étnicas, seja junto a instituições públicas, privadas e terceiro setor atuando das seguintes formas:

- no setor público para elaborar, administrar e avaliar projetos e políticas culturais, educacionais e ambientais indígenas;
- nas comunidades e instituições não-governamentais indígenas e não-indígenas para elaborar, administrar e avaliar projetos e políticas culturais, educacionais e ambientais indígena;
- como docente nas escolas indígenas e não-indígenas de nível fundamental e médio do sistema público e privado;
- como tradutor português/língua materna ou língua materna/português no setor público e privado governamental e não-governamental;
- como pesquisador em instituições públicas e privadas que envolvem questões sobre cultura, ambiente, educação indígena e gestão territorial.

O egresso da licenciatura também está habilitado a prestar qualquer concurso para escolas indígenas e não-indígenas da rede pública de nível fundamental e médio bem como de nível superior.

Desta forma, o Licenciado em educação indígena é o profissional com titulação para exercer legalmente as funções de docência, do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental (antigas 5ª a 8ª série) e todo o Ensino Médio em escolas indígenas e não indígenas.



1.1.6 - Regulamento e Registro da Profissão

A regulamentação do professor indígena para atender as escolas Indígenas está amparado nas legislações: Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases; Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009; Resolução nº 003/99 - CNE Plano Nacional de Educação de 2001 e Resolução nº05/2012 – CEB/CNE.

1.1.7 - Perfil do Profissional a ser formado

Perfil Comum:

- Postura ética, atuação crítica, autônoma e criativa; autonomia intelectual; respeito à pluralidade inerente aos ambientes profissionais e atuação propositiva na busca de soluções de questões demandadas pelos povos indígenas

Perfil Específico:

- Professor/pesquisador que produza conhecimento e construa epistemologias próprias;
- Professor/pesquisador que integre na sua prática docente a interculturalidade;
- Professor/pesquisador comprometido que possa desenvolver, planejar, organizar, gerenciar diversos projetos, programas e ações vinculadas ao sistema educacional formal e não formal e as organizações sociais de base de acordo com os interesses coletivos definidos pela sua comunidade étnica;
- Professor/pesquisador bilíngue que possa compreender de forma articulada, crítica e intercultural os conhecimentos indígenas e não-indígenas por meio da metodologia do Aprendizagem pela Pesquisa;
- Professor/pesquisador que contribua na construção e implementação de políticas públicas educacionais, valorização/afirmação cultural e



linguística, ambientais e desenvolvimento comunitário dos povos indígenas da região vinculados ao sistema educacional formal e não formal e as organizações sociais de base;

- Além das práticas didático/pedagógica como docente, também desenvolverá habilidades como pesquisa, tradução, gerenciamento de projetos artísticos e linguísticos, comunicação-oratória-leitura e interpretação, gestão territorial e analista-crítico social;
- Produtor de material literário e audiovisual nas línguas indígenas de acordo com o contexto e identidade cultural e territorial de seu respectivo povo.

1.1.8 - Competências Gerais/ Habilidades/Atitudes/Valores

Visando o desafio de formar professores indígenas qualificados, preparados para exercício da cidadania, para a vida cultural e o mundo do trabalho, é preponderante que saibam articular seus conhecimentos indígenas com os não-indígenas para transformá-los em ação, a partir da valorização da cultura, das línguas indígenas e o fortalecimento de uma educação escolar indígena específica, democrática e intercultural para alcançarem a autonomia e o bem viver postulado por seus antepassados.

1.1.9 - Objetivos do Curso

Objetivo geral

Promover a formação de professores/pesquisadores proporcionando a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas.

Objetivos específicos:



- a) Aprofundar o conhecimento pedagógico e político do professor indígena, atendendo aos princípios da formação diferenciada e intercultural até agora experimentados no Estado e no País;
- b) Formar professores a partir de uma proposta política pedagógica que possa ser capaz de mantê-los em suas terras indígenas, no desenvolvimento dos trabalhos dentro da comunidade, mudando o foco da visão de formação superior da cidade para a comunidade;
- c) Ampliar a compreensão crítica das relações interculturais e multiculturais e a capacidade de atuação nos projetos de fortalecimento cultural dos povos indígenas;
- d) Propiciar a formação profissional capaz de pensar e criar instrumentos e processos pedagógicos com epistemologias próprios e específicos na sua prática docente para a sustentabilidade em suas comunidades;
- e) Formar professores indígenas para serem administradores e gestores de seus processos educativos e societários;
- f) Propiciar aos professores indígenas a criação de um diálogo formal com os não-indígenas;
- f) Produzir material textual nas várias linguagens, capazes de atender às demandas por material literário e audiovisual específicos para as escolas indígenas;
- g) Promover a formação de pesquisadores indígenas, nas áreas do conhecimento de interesse dos seus povos, fortalecendo os processos interativos entre as escolas indígenas e suas comunidades, na realização de projetos sociais e ações integradas.

2. CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Aprendizagem pela Pesquisa.

A característica emancipatória da educação exige a pesquisa como método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos pode gerar sujeitos (DEMO, 2004). Pesquisar trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente que se constrói permanentemente. A



pesquisa é o questionamento reconstrutivo que envolve teoria e prática, envolvendo também a qualidade formal e qualidade política.

Lawrence Stenhouse (1926-1982) foi pioneiro em falar no ensino pela pesquisa e defensor da figura do professor-pesquisador. A necessidade de utilizar a pesquisa como recurso didático já era discutida desde a década de 1930, mas foi esse inglês quem jogou luz sobre o tema, 30 anos mais tarde. "A técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objeto de dúvida, isto é, de saber, e, conseqüentemente, de pesquisa", justificava. Assim, acreditava ele, todo educador tinha de assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório. Em condições ideais, todos seriam capazes de criar o próprio currículo, adequado à contexto e às necessidades dos estudantes.

Ele julgava necessário que o docente tivesse pleno domínio da prática pedagógica e acreditava na investigação como único caminho para isso. Portanto, a investigação em sala de aula deve ser voltada para a prática. Não é um trabalho acadêmico e puramente teórico. Afirmava que todo professor deveria assumir o papel de aprendiz sob a premissa de quem mais precisa aprender é aquele que ensina. Quando o professor está aberto para aprender continuamente, deixa de se comportar como dono do saber. "Creio que a maior parte do ensino que se oferece nas escolas e universidades estimula esse erro. É por isso que muitas pessoas que passaram pela escola têm com o saber uma relação de pouca autonomia, entendendo-o como reafirmação da certeza autorizada. A elas foi negado o prazer de viver a aventura do conhecimento investigativo (aula inaugural na Universidade de East Anglia, na Inglaterra, em 1979, intitulada Research as a Basis for Teaching).

Stenhouse defendeu fervorosamente que o ensino mais eficaz é baseado em pesquisa e descoberta, que fundamenta a proposta metodológica do curso.

No início das discussões usávamos o termo **Ensino via Pesquisa**, no entanto, a partir de discussões com referências em Paulo Freire e experiências da profa. Ivani Faria com turmas da Disciplina Ensino via Pesquisa (EVP) para o curso de Geografia da UFAM criada 2010, optamos por redefinir o termo da proposta metodológica para **Aprendizagem pela Pesquisa**, devido ao uso da palavra ensino estar associado como



algo a ser ensinado que deve ser copiado, padronizado, treinado, adestrado, repetitivo, condicionado, restringindo-se a uma educação instrucionista, autoritária e bancária como afirmado por Freire (1982), não estando articulada com os princípios da aprendizagem por meio da educação democrática, ou seja, a proposta político pedagógica e metodológica do curso está fundamentada na aprendizagem pelos estudantes e não no ensino.

A “Aprendizagem pela Pesquisa” é uma concepção curricular que parte da ideia de que o currículo é aberto, flexível e se organiza sobre PROBLEMÁTICAS – perguntas formuladas pelos discentes sob a supervisão do professor, que serão respondidas processualmente a partir de PESQUISAS realizadas pelos estudantes, permitindo assim o desenvolvimento de várias HABILIDADES intelectuais que vão desde fazer as perguntas adequadas, até conceber métodos capazes de apreender e explicar o que se quer saber sobre cada um dos objetos de conhecimento circunscritos em cada caso. A “Aprendizagem pela Pesquisa” (doravante APP) constrói um currículo baseado no APRENDIZADO dos estudantes e não no ENSINO do professor, que organiza o tempo e os meios disponíveis para que o estudante passe por experiências de aprendizagens.

A APP nasceu da crítica aos currículos fechados, que podiam ser reproduzidos em qualquer lugar, opacos ao contexto em que os processos educacionais ocorriam.

Essa crítica envolve ainda dois outros aspectos dos currículos disciplinares fechados: a rotinização de conteúdos prontos, repetidos sempre nos mesmos períodos, o que ocasiona normalmente baixo interesse por parte do corpo discente e a consequente queda no aproveitamento dos cursos e a epistemologia associada a esta rotinização que é a de uma concepção de conhecimento enquanto produto e não enquanto processo, omitindo, assim, frequentemente, dos estudantes um dos aspectos mais importantes do conhecimento, ou seja, o modo como ele emerge, sua natureza processual histórica. É por esta razão que se tem falado de uma “epistemologia da repetição”, que prejudica a educação brasileira num momento em que a emergência da “sociedade do conhecimento” estrutura-se crescentemente sobre a capacidade desdobrada de produção contínua de novos conhecimentos.



A APP é definida pelo contexto educacional local e pelos interesses do grupo de educandos que se encontram em processo de formação. Trabalha a partir de uma metodologia que capta e discute os interesses e os contextos de vida dos estudantes, formulando pesquisas a partir desses interesses e contextos. Pesquisas essas que serão realizadas pelos educandos, estabelecendo assim (os interesses) como ponto de partida, mas não como ponto de chegada.

O currículo formula-se, então, no decorrer do próprio curso, assim, este modo de construção curricular tem sido chamado de “CURRÍCULO POST-FACTUM”, na medida em que somente ao final do curso, cumprida uma carga horária pré-estabelecida e realizados os requisitos de produção (monográficos, TCC, etc.) se tem uma descrição completa do currículo. Os componentes curriculares para cômputo e organização da carga horária são: pesquisa, prática investigativa, prática profissional (Estágio supervisionado) e projetos especiais, especificados posteriormente.

Desta forma, o currículo é construído à medida que se desenvolve, por meio das problemáticas definidas coletivamente pelos discentes, a partir de seu cotidiano e contexto sociocultural e econômico, sobremaneira que este nunca se repete, pois os discentes não são os mesmos nas próximas turmas.

Utiliza-se, para abertura das problemáticas (pesquisas) e das práticas investigativas, o mapa conceitual que consiste em representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras ou perguntas. Representam uma organização que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. Assim, os mapas conceituais são utilizados para auxiliar a organização e a sequenciação dos conteúdos, de forma a oferecer estímulos adequados ao estudante.

A abordagem utilizando os mapas conceituais está embasada em uma teoria construtivista, pois entende que o estudante constrói seu conhecimento e significados a partir da sua predisposição para realizar esta construção. Servem como instrumentos para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz.



Esse fato advém, muito simplesmente, de que se trata de uma forma de aprendizagem amigável aos contextos locais, flexível, capaz de refletir as preocupações e interesses dos grupos étnicos específicos envolvidos no processo de formação. Vale a pena ressaltar que a APP é uma proposta não-disciplinar² que considera um fato muito importante: o conhecimento não está organizado em todas as culturas nas mesmas chaves cognitivas e epistemológicas com que foram organizados na tradição disciplinar Ocidental moderna, tradição esta que divide (pretensamente e claramente) o que é a matemática do que é a física ou a química.

Trabalhar com disciplinas implicaria em formatar os conhecimentos indígenas dentro de princípios ideológicos e epistemológicos ocidentais de pensamento, dentro dos quais eles perderiam totalmente sua funcionalidade e sua operatividade, transformando-se em arremedos folclóricos das suas próprias possibilidades. A experiência de outros cursos superiores e médios voltados para a formação de docentes ou profissionais indígenas mostra que os cursos disciplinares, voltados à *transmissão* de conhecimentos, não se tornam relevantes para os diversos desafios que os indígenas enfrentam no mundo atual.

Mesmo na tradição escolar ocidental, há hoje uma série de críticas à forma disciplinar de **ensino** – expressas na discussão da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e não-disciplinaridade dos currículos, dada a percepção crescente de que a fragmentação dos conhecimentos despotencializa o estudante e sua atuação no mundo, à medida que este não consegue integralizar e estabelecer relações entre os conhecimentos “passados” de forma separada, de modo que o estudante não consegue relacionar o que se chama de “português” como o que se chama de “matemática” ou “geografia”.

Críticos atuais relacionam a escola disciplinar com o *fordismo* da produção, em que se exigia do trabalhador apenas uma especialização em uma tarefa única ou em

² Não há hoje dúvidas sobre o fato de os povos indígenas terem feito e continuarem fazendo pesquisas sobre os mais diversos aspectos da vida humana, o que se reflete, para dar um exemplo, no amplo domínio botânico e farmacológico sobre a região de maior diversidade botânica do planeta, a Amazônia, e que tem sido motivo de cobiça por parte das grandes indústrias farmacológicas dos países centrais.



poucas tarefas. Nesse sentido, a escola hoje, por sua vez, como os modernos e flexíveis modos de produção, em que o trabalhador precisa compreender muito mais do trabalho que realiza – o que envolve ter iniciativas para transformá-los a todo o momento – já que os processos mecânicos e repetitivos de trabalho tem sido crescentemente substituídos pelo processo de automação da produção, o mesmo ocorrendo com o chamado ‘trabalho intelectual repetitivo’, próprio da sociedade pós-moderna e da concepção de cidadão crítico.

A pesquisa não é disciplinar, mas transcende as fronteiras do que seriam as chamadas disciplinas - matemática, português, biologia, geografia, etc. Essas áreas são formas cristalizadas da nossa tradição escolar (e da nossa tradição ocidental), mas não aprendemos ou atuamos com nosso conhecimento separando rigidamente e simplificando os limites que as disciplinas procuram nos impor. Quando localizamos um conjunto de problemáticas e perseguimos honestamente a solução das questões envolvidas, o conhecimento gerado ou aprendido vai aparecendo em ordens diversas, em percursos e combinações próprias, sem as amarras das fronteiras das disciplinas tradicionais. Portanto, a pesquisa não se fixa nos limites da disciplina, assim, não é uma pesquisa em matemática, em português, ou em geografia, já que não é assim que lidamos com o mundo.

As disciplinas são uma forma específica de organização do conhecimento e, em muitos casos, tem uma função didática, mas elas não devem ser a chave organizadora da construção do conhecimento na pesquisa, sob o risco de, por um lado, justamente desrespeitar os interesses dos participantes que não se expressam nessa forma de organização dos conhecimentos, e de outro, de fragmentar os percursos em várias partes que não se comunicam entre si. Nossa sociedade se organiza institucionalmente dessa forma, mas a forma como nós adquirimos conhecimento não se organiza necessariamente ou prioritariamente assim.

Desse modo, a APP é expressão tanto do que há de mais avançado e atual nos processos de produção de ponta dos países centrais, como dos processos de produção dos conhecimentos indígenas, que nunca foram retirados do seu contexto de aplicação. Desse modo, é muito importante que a licenciatura ora oferecida pela UFAM



como primeiro curso da futura “Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro” caminhe *pari passu* com estes novos desenvolvimentos pedagógicos.

A APP permite que os conhecimentos indígenas sejam tratados na sua cosmovisão, respeitando assim a forma de organização do mundo própria dos povos indígenas envolvidos no processo educacional. Permite, ao mesmo tempo, que os envolvidos expressem suas necessidades de conhecimento e interesses sobre os conhecimentos ocidentais e de outros povos, integrando de várias formas (comparativa, contrastiva, histórica, etc.) estes conhecimentos à sua própria experiência histórica e cultural, ressignificando-os ou não, permitindo assim, controlar as forças de transformação do sistema colonial e reafirmando a suas autonomias.

A APP permite, ainda, um processo contínuo de criação de conhecimentos e de objetos culturais associados a eles (livros, filmes, discos, objetos artísticos, etc.) que institui a Autoria Indígena, possibilitando assim que os indígenas se tornem autores reconhecidos em suas próprias culturas e no exterior delas, e não somente “informantes” dos cientistas não-indígenas, brasileiros ou estrangeiros, que coletam informações e escrevem seus trabalhos acadêmicos, com pouco ou nenhum retorno para as comunidades indígenas se tornem donos de seus próprios destinos e do devir

Por fim, a APP fundamenta-se em uma proposta de educação Indígena Superior (NEVES, 2012), pautado na descolonização dos saberes, construído a partir das cosmologias e ideologias indígenas de forma conjunta e intercultural, articulando os conhecimentos não-indígenas, conforme a necessidade dos povos, proporcionando a construção de epistemologias e registro de categorias e conceitos próprios.

2.1 - Política Linguística: a valorização e fortalecimento da cultura³

O Alto Rio Negro é a região mais plurilíngue do continente americano, com um sistema ecolinguístico de 23 diferentes línguas indígenas pertencentes a cinco famílias linguísticas: Família Tupi-Guarani (Nheengatu), Família Tukano Oriental (Tukano, Tuyuka, Desana, Wanano, Piratapuya, etc.), família Aruak (Baniwa, Kuripako, Tariano,

³ Texto elaborado com apoio do Prof. Gilvan Müller de Oliveira.



Werekena) e Makú (Nadëb, Daw, Yuhup, Hupda) e família Yanomami, além de duas línguas da família românica, o Português e o Espanhol. Uma licenciatura em tais condições culturais e sociolinguísticas é um empreendimento muito diferente de todos os contextos em que a universidade brasileira já ocorreu, e nesse sentido a UFAM é a primeira universidade do país a desenvolver esse '*savoir faire*' pedagógico.

Além disso, o Alto Rio Negro, especificamente para os povos da família linguística Tukano Oriental, é o único lugar do mundo em que as regras de matrimônio se baseiam na chamada EXOGAMIA LINGUÍSTICA, isto é, na obrigatoriedade do casamento com mulher falante de outra língua. Este tipo de regra matrimonial conduz as pessoas bilíngues precoces coordenados ou, mais frequentemente ainda, à proficiência em várias línguas, dado que numa comunidade há falantes potenciais de várias línguas (de 3 ou 4 até 12 línguas diferentes).

A legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDB/2006, Resolução 03 e 05 do CNE/CEB, etc.) e internacional (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos) reconhecem aos povos minoritários em geral e aos indígenas em particular o direito de uso das suas línguas próprias nos processos educacionais em todos os níveis escolares. Além disso, São Gabriel da Cachoeira goza de uma legislação municipal própria sobre o assunto, expressa nas Leis nº145 de dezembro de 2002 e nº210 de outubro de 2006, da Câmara dos Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, que CO-OFICIALIZA E REGULAMENTA AS LÍNGUAS TUKANO, NHEENGATU E BANIWA, atribuindo-lhes estatuto de uso obrigatório no sistema educacional, na mídia e no atendimento público aos cidadãos, já que 95% dos cidadãos de São Gabriel da Cachoeira são indígenas.

Todos os cidadãos indígenas do município praticamente dominam pelo menos uma das três línguas co-oficializadas, independente de falarem também outra língua da sua própria etnia, já que estas três línguas são línguas veiculares de territórios linguísticos específicos⁴: O Tukano é a língua veicular da bacia do Uaupés, incluindo

⁴ A única exceção são os Yanomami, que não dominam nenhuma destas línguas veiculares porque estão fora da área cultural rionegrina propriamente dita. Os povos Maku, em geral, têm conhecimento também do Tukano, especialmente os homens, e esta proficiência tem crescido à medida que os Hupda e



os afluentes Tiquié, Papuri e Umari; o Nheengatu é a língua veicular do Rio Negro a jusante de Santa Izabel até Cucuí, na fronteira com a Venezuela, incluindo-se ainda o rio Xié até Anamoim, o baixo curso do Içana e o rio Cubate e o Baniwa, por sua vez, domina o médio e o alto curso do rio Içana e o rio Aiari. A política de co-oficialização destas três línguas veiculares beneficia, portanto, todos os cidadãos indígenas, e não somente os falantes que às tem como língua materna. Vale ressaltar que a própria Lei nº145/2002, regulamentada pela Lei nº 210/2006, prevê o direito das outras etnias de disporem de educação básica nas suas línguas étnicas, para evitar e mesmo reverter os processos de deslocamento linguístico, seja sob efeito da chamada “tukanização” ou de deslocamento linguístico iniciado na década de 40 pelo Nheengatu e ainda em curso em alguns contextos sociolinguísticos.

Como exemplo da expressão da nova visão de formação de professores, o CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA II, da Secretaria Municipal de Educação, que está formando a nova geração de professores para as cerca de 200 escolas municipais das comunidades indígenas tem como LÍNGUAS DE INSTRUÇÃO as três línguas co-oficiais do município. São 315 cursistas de 14 etnias diferentes que estudam segundo a TERRITORIALIDADE linguística em que seu povo está inserido. Os cursistas foram apontados pelas comunidades, de modo que representam os planos político-pedagógicos destas comunidades para suas próprias escolas.

O Curso de Magistério Indígena II, assim como as escolas piloto Tuyuka Utapinoonã, Baniwa, Paamáli, Tukano, Yupury FOIRN/ISA com assessoria do IPOL e Tukano Yepa Mahsã com assessoria da UFAM, criadas na década dos anos 2000, o projeto em parceria é um campo de provas para a proposta pedagógica da APP e para a política linguística proposta nesta licenciatura.

A política linguística adotada pela “Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” tem como objetivo a promoção das línguas veiculares co-oficiais, e de sua equipagem para que estas possam ocupar funções cada vez mais

Yuhup se aproximam das comunidades falantes de Tukano nas margens dos rios, abandonando, em muitos casos, seus territórios tradicionais no centro da floresta.



sofisticadas no mundo do letramento e da administração pública. A Licenciatura está estabelecida sobre as mesmas bases conceituais, e também territoriais, do trabalho já iniciado na formação de professores para a formação básica. Assim, por estar em consonância com esta formação, pode, por um lado, complementá-la e por outro, também evitar as contradições frequentes e, por vezes desastrosas, encontradas no sistema educacional brasileiro, em que, muitas vezes, uma instituição destrói o que outra instância educacional já realizou ou está realizando.

A UFAM, através da “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, mostra sua capacidade de perceber os contextos sociopolíticos e socioeducacionais em que trabalha, e soma esforços com a Secretaria Municipal da Educação, que era responsável pelo Magistério Indígena II e com a Federação das Organizações Indígena (FOIRN), parceiras deste esforço.

Essa experiência prévia é muito importante, porque dispomos de dados sobre o funcionamento de cursos deste tipo, dispomos de assessores pedagógicos, antropológicos e linguísticos, conhecedores da região, de sua especificidade e de conhecimento do terreno para as necessidades logísticas que este tipo de trabalho demanda. No Magistério, ainda, foram feitos levantamentos que permitem entender melhor a necessidade educacional e cultural da região, e tem sido um campo de provas para um corpo docente, da UFAM e de outras Universidades Federais que poderá ser convidado a prestar seus serviços à licenciatura.

A visão pedagógica da APP é complementar à política linguística adotada pelo curso, que visa garantir soluções plurilíngues para uma região plurilíngue, assegurando, deste modo, não só que as línguas indígenas não sejam deslocadas, em seus ambientes tradicionais de uso, pelo Português, mas também que estas línguas sejam potencializadas como línguas de trabalho, como línguas de produção científica e como línguas de administração, para citar apenas alguns dos seus novos usos, em conformidade com a legislação vigente.

Por isso, uma das tarefas da licenciatura é a da EQUIPAGEM das línguas indígenas envolvidas, como línguas de trabalho (as línguas de todas as etnias presentes no curso, e nas quais os estudantes trabalharão nas suas respectivas



comunidades). Para que este processo ocorra, na “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, as línguas co-oficiais tem caráter de “Língua de Instrução”. A equipagem linguística se dá através da criação de INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS capazes de propiciar que estas línguas possam ser usadas nos mais variados contextos exigidos pelas comunidades de falantes.

Além dos instrumentos linguísticos usualmente considerados, como gramáticas e dicionários, é também muito importante a constituição de um corpo de material escrito diversificado, de acordo com as necessidades dos falantes. Isso implica na constituição de literatura narrativa, histórica ou beletrística, na constituição de léxicos terminológicos específicos, apropriados para permitir a tradução das e para as línguas envolvidas e na constituição de um corpo de profissionais capacitados, não só para as atividades docentes, mas também para as atividades de criação textual, digitalização das línguas, tradução, etc.

A APP é um canal pelo qual essas tarefas podem ser assumidas, mesmo que parcialmente, pelos próprios indígenas em formação que, ao final do curso, através das suas pesquisas, terão contribuído com uma política linguística de afirmação de suas próprias línguas. Evidentemente, esta política linguística não se esquece do papel do letramento qualificado em português e em línguas estrangeiras, especialmente do espanhol, ambas as línguas veículos importantes para as comunicações mundializadas e para o estabelecimento de alianças com outros povos do Brasil e do exterior. Será uma das metas do curso garantir um alto grau de letramento em Português, através de uma política de leitura e ensino de Português como segunda língua, que estará em curso durante todas as etapas da licenciatura. Igualmente, através de oficinas, será desenvolvido no corpo discente a proficiência em espanhol, para este fim serão convidados docentes colombianos e venezuelanos, ou ainda de outras nacionalidades, e que ministrarão oficinas nesta língua.

Portanto, salienta-se que cada língua dos povos indígenas do Rio Negro terá um papel a desempenhar na licenciatura indígena, desenvolvida nas três turmas:

- a língua de instrução, as co-oficiais em cada pólo;



- as línguas de trabalho, as que são faladas/ empregadas pelos discentes sendo ou não co-oficializadas;
- línguas não indígenas: indispensáveis para o uso em situação de contato com a sociedade nacional e outros povos, funcionando neste caso, como língua que estabelece relações de contato interétnico, com indígenas que falam línguas diferentes das do Alto Rio Negro.

Neste sentido, face ao multilinguismo da região, ao mesmo tempo que fortalece a identidade, a cultura e a organização do movimento indígena no Alto Rio Negro, por meio do uso das línguas co-oficializadas como línguas de instrução, este curso busca fortalecer também as demais línguas maternas que são empregadas como línguas de trabalho tanto na oralidade quanto na escrita durante o desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas e culturais.

2.2 - Produção Literária.

(a) Coleção Saberes Indígenas

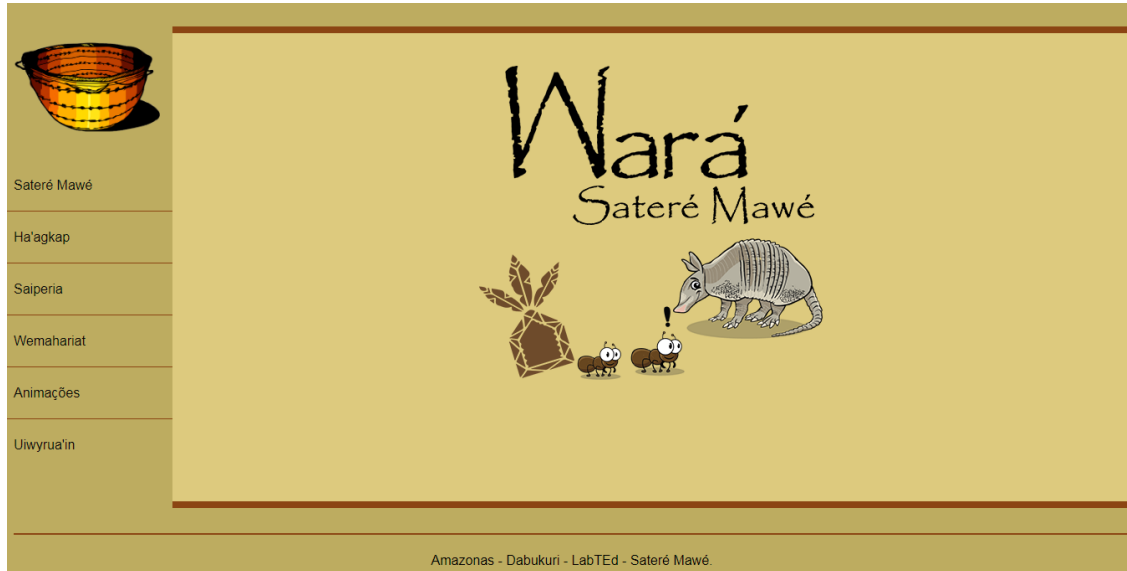
Esta coleção envolve cadernos de pesquisa elaborados pelas turmas tendo como objetivo divulgar os resultados das pesquisas realizadas pelos estudantes da “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” da Universidade Federal do Amazonas, cuja edição na língua materna visa promover a valorização das línguas indígenas e o fortalecimento de uma educação superior indígena específica e democrática.

- **Cadernos Sateré-Mawé**, denominado **NUSOKEN** (lugar de origem do povo Sateré-Mawé)

(b) Coleção Contos e Histórias indígenas

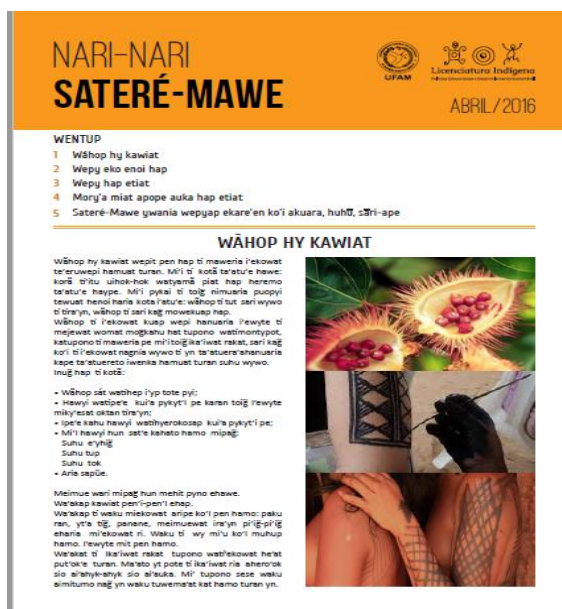
Esta coleção tem como objetivo publicar histórias e contos dos povos indígenas visando difundir a escrita e leitura das línguas na região, já que há ausência de material literário para o ensino fundamental e comunidade em geral. Serão escritos em língua materna e, em alguns casos, em língua portuguesa.

Na turma Sateré-Mawé, como resultado de várias pesquisas, e pôr se tratar de uma turma especial, produziu-se um repositório digital de todos os materiais produzidos durante os 4 anos de curso.



(c) Boletim Informativo

Há também a publicação do boletim informativo de cada turma. O boletim Sateré-Mawé denomina-se **NARI NARI**.





3- ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO

3.1. Titulação

Ao final do curso o egresso receberá o título de **Licenciado em Educação Indígena**.

3.2. Modalidades

Licenciatura Plena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável.

3.3. Número de vagas oferecidas pelo curso e forma de ingresso

Para ingresso no Curso, via processo seletivo contínuo e macro, são 120 vagas definidas por territorialidade linguística e por povos para as turmas denominadas regulares: Tukano (LIT - 40 vagas), turma Baniwa (LIB - 40 vagas) e turma Nheengatu (LIN - 40 vagas), oferecido aos povos indígenas do Alto Rio Negro, conforme solicitação dos mesmos, respeitando a legislação federal e estadual vigente bem como a Lei municipal nº 210/2006 de co-oficialização das línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu no município de São Gabriel da Cachoeira.

A proposta metodológica e curricular do curso permite que se possa ter várias turmas conforme os aspectos socioculturais e linguísticos de cada povo indígena. Podem ser ofertadas turmas, em caráter especial, conforme demanda, para os demais povos indígenas habitantes do estado do Amazonas. **Para Turma Satere-Mawé foram ofertadas 50 vagas.**

Por ser um curso indígena superior amparado por legislação específica, a forma de ingresso ocorre por meio de processo seletivo exclusivo para indígenas, não sendo possível desta forma, o ingresso por meio do PSC e ENEM.

O ingresso será por meio de seleção bianual específica, composta por duas etapas uma Escrita e outra, Oral por turma/povo indígena, conforme edital a ser



publicado pela PROEG/COMPEC discutido democraticamente com o colegiado do curso.

Só poderão se inscrever e participar do processo seletivo, indígenas que saibam falar e escrever a língua de instrução ou de trabalho do polo/turma correspondente.

A primeira etapa (escrita), consiste na elaboração de um texto a ser escrito em uma das línguas indígenas conforme contexto linguístico da turma onde o candidato demonstrará á comissão de seleção a proficiência da língua de instrução/trabalho do polo/turma em que se candidatou e na Língua Portuguesa, cujas perguntas/questões serão definidas pela Banca Examinadora do Processo Seletivo;

A segunda etapa (Oral), consiste em uma entrevista na qual o candidato deverá demonstrar á comissão de seleção a proficiência na língua de instrução ou de trabalho do Polo/Turma em que se candidatou, e na Língua Portuguesa, cujas perguntas serão definidas pela Banca Examinadora do Processo Seletivo.

A Comissão de Seleção será composta por examinadores indicados pelas instituições promotoras do curso (UFAM e Organizações Indígenas) compostas por professores da UFAM que fazem parte do curso (efetivos ou colaboradores) e indígenas que possuem proficiência nas línguas de instrução e de trabalho. O número dos membros da comissão será proporcional ao número de candidatos.

3.4 -Turno

O curso é oferecido no turno matutino e vespertino de forma modular. Atividades de campo e de laboratórios podem ser realizadas também no turno matutino, vespertino e noturno.

3.5 - Local de Funcionamento

O curso de Licenciatura está vinculado ao outrora, Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS, atualmente Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais. Os local de funcionamento inicial foi no CAMPI da UFAM em Parintins em 2015 mas posteriormente, devido à proposta política e pedagógica do curso que



consiste em fortalecer a identidade dos povos indígenas, deslocando o foco da cidade para as comunidades, objetivando, assim, conter o êxodo indígena das comunidades para a sede do município, começou a ser realizada nas comunidades localizadas na Terra Indígena, nos municípios de Parintins, Barreirinha e Maués num sistema de alternância.

Para os municípios de Barreirinha e Parintins o deslocamento dos professores e no feito por via aérea no trecho Manaus-Parintins e posteriormente, prossegue-se para as comunidades que sediam o curso por via fluvial de lancha ou barco do CPSM que leva em média de 04 a 8 horas.

Para Maués, o deslocamento dos professores é realizado por via fluvial barco de linha regional com duração em média de 15 a 18 h e posteriormente, prossegue-se para as comunidades que sediam o curso por lancha ou barco com duração em média de 2 a 8 h.

O deslocamento dos estudantes é totalmente realizado por via fluvial por meio de voadeiras e barco regional de linha dependendo da localização de suas comunidades e a comunidade que sedia o curso.





Figura 01- Localização das turmas do curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. Org. Schwade, 2012. Grupo de Pesquisa Planejamento e Gestão do Território na Amazônia/UFAM.

4 - MATRIZ CURRICULAR

O curso “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” está configurado para formação de docente com organização curricular modular por créditos, composto pelos componentes curriculares (Pesquisa, Práticas Investigativas, Projetos Especiais, Prática Profissional, TCC) distribuídas em 08 (oito) períodos letivos.

Comporta 03 turmas (LIB – Baniwa; LIT – Tukano e LIN – Nheengatu) com currículos distintos denominadas turmas regulares e a Satere-Mawé, turma Especial.

A matriz curricular está em conformidade com o que preceitua as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CES nº1/2002 e nº02/2002), Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases, em seu Art. 78, 79; Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 e Resolução nº 05/2012 – CEB/CNE.

4.1 - A proposta metodológica como princípio de autonomia

A proposta metodológica é a Aprendizagem pela Pesquisa (DEMO, 2003; FREIRE, 1985/1996; BRANDÃO, 1982; DEWEY, 2004; STENHOUSE, 2010; FARIA e OLIVEIRA, 2011) que integra os conhecimentos de forma intercultural orientando assim, os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e projetos educacionais.

O curso acontece simultaneamente nos 03 pólos com duração de quatro anos, 08 períodos letivos, organizados a partir de dois momentos: etapas intensivas e etapas intermediárias, já que a construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos e espaços. Cada semestre letivo é composto de uma etapa intensiva (presencial) e uma etapa intermediária (presencial e não-presencial), perfazendo um



total de 08 etapas intensivas e 08 intermediárias completando, assim, um total de 3.550 horas-aulas.

Cada etapa Intensiva ocorre semestralmente, nos pólo/turma, nos meses de janeiro e/ou fevereiro e julho, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos estudantes. Nesta etapa serão realizadas as práticas investigativas com discussões teóricas e metodológicas, bem como conhecimentos e informações pontuais que permitem a melhor compreensão dos objetos de pesquisa e de metodologias pedagógicas, ora em discussão, bem como sistematização e orientação de dados das pesquisas e dos trabalhos escolares e demais atividades das práticas investigativas.

A etapa intermediária ocorre nos períodos entre uma etapa intensiva e outra, nos meses de março/abril e/ou junho/agosto/setembro/outubro/novembro/dezembro, permitindo, assim, que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas escolas com as atividades do curso, a saber, pesquisas, leituras, projetos especiais, estágio etc, com orientação do coordenador local por pólo e de um professor que está a disposição em cada pólo. Ocorre de forma presencial com duração de 01 ou e semanas de acordo com a necessidade das pesquisas e não presencial quando oas estudantes desenvolvem as pesquisas e leituras complementares fundamentais ao processo de aprendizagem.

As etapas são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que este projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola diferenciada, responda à demanda imediata de escolarização dos povos indígenas, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e excelência em questões relacionadas ao universo cultural indígena.

4.2 – Componentes Curriculares - currículo pós-feito

Os componentes contemplam atividades acadêmicas didático-pedagógicas, de pesquisa, de tradução, gerenciamento de projetos artísticos, linguísticos, de comunicação (oratória-leitura) e interpretação, de gestão territorial, e de análise



crítico-social que podem resultar na produção de material literário e audiovisual ao longo do curso por cada um ou em grupo de estudantes de acordo com a identidade cultural e territorial da sua comunidade, nas respectivas línguas de seu povo/comunidade, onde a oralidade tem lugar fundamental.

O currículo do curso é organizado por meio das problemáticas (pesquisas), definidas no primeiro período, nas turmas Baniwa, Tukano e Nheengatu, de acordo com o interesse coletivo dos estudantes e da sua comunidade, que organizam a abordagem dos componentes curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: Prática Investigativa, Prática Profissional (Estágio Supervisionado), Projetos Especiais (oficinas) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os componentes curriculares não são disciplinas pelos motivos expostos no item metodologia do curso e nem podem ser consideradas como tais pois tem objetivos e funções diferentes e são desenvolvidos de forma coletiva por equipes tanto de professores como de estudantes. Não são desenvolvidos por um professor, mas por vários juntamente com o estudante. Os componentes curriculares, não tem e não são pré-requisitos.

Cada turma, definida a partir da territorialidade linguística, constrói problemáticas diferentes pois seus problemas, desafios e perspectivas são diferentes, já que se trata de povos e culturas diferentes. Desse modo, temos 03 currículos diferentes, 01 por turma, embora o curso seja o mesmo. As problemáticas são abertas no final do período e planejadas para o período seguinte por meio do mapa conceitual e do Plano de Trabalho, ambos definidos pelos estudantes, dos quais se projetam as práticas investigativas que, por sua vez, também produzem mapas conceituais para orientar os professores no seu desenvolvimento.

Desta forma, o currículo se constrói à medida que o curso é realizado, completando-se somente no início do 8º período.

1. **Pesquisa** – o currículo organiza-se em média com 08 pesquisas, cujas problemáticas são definidas pelos estudantes e não pelos professores



(alternando-se trabalhos pessoais e coletivos). Cada pesquisa é discutida com os membros do corpo docente, apresentada pelos estudantes em diversos momentos da sua elaboração, e, finalmente, exposta formalmente num seminário ou outra atividade definida como resultado.

Ao final do curso, a carga horária total materializa-se em um conjunto de pesquisas que tem por objetivo mostrar os aprendizados realizados durante, nas várias habilidades necessárias para a obtenção do título de graduado-licenciado, desde conhecimentos linguísticos e expressivos, conhecimentos técnicos, gestão e pedagógicos etc.

São em média 08 pesquisas desenvolvidas na etapa intermediária não presencial com carga horária de 1200 horas, que orientam as práticas investigativas e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

2. **Práticas Investigativas** – componente integrante das pesquisas que apresentam discussões de conteúdos de natureza científico-cultural, teóricos, metodológicos, bem como conhecimentos e informações pontuais que permitem melhor compreensão dos objetos de pesquisa, ora em discussão, perfazendo um total de 1.440 horas, de acordo com a necessidade. As práticas investigativas ficam sob a responsabilidade de docentes selecionados pela sua capacidade e formação política, técnica e metodológica.

3. **Prática Profissional** (Estágio Supervisionado) – tem como meta a reflexão das experiências nas escolas indígenas, além da observação e análise de experiências em escolas não-indígenas, no ensino fundamental e médio, objetivando, assim, um confronto e interação entre distintos projetos pedagógicos e a produção de novas pedagogias e metodologias de aprendizagens de acordo com a contexto sociocultural e territorial da região. Conta com carga horária de 420 h.

Na qualidade de um curso de formação de professores com um recorte mais amplo, compatível com a demanda das comunidades e do movimento



indígena por uma educação associada aos seus projetos socioculturais, a licenciatura em questão valoriza muito as práticas na formação do professor-pesquisador. As práticas ocorrem em ambas etapas (intensiva e intermediária), a partir da responsabilidade de assumir várias tarefas no sistema escolar indígena, não só em sala de aula, mas também na administração escolar (departamento de educação da FOIRN, SEMED, SEDUC, coordenação do curso superior da UFAM, etc.). Essas práticas não ocorrerão apenas no sistema escolar, mas também nas comunidades, por exemplo, em que os professores com conhecimentos linguísticos limitados da sua língua comunitária possam viver um semestre ou dois inseridos em comunidades onde aquela língua é vivamente praticada.

4. **Projetos Especiais (conteúdo integrador)** - permitem articular conhecimentos a partir de oportunidades que surgem no decorrer do curso com a participação de estudantes indígenas, docentes, lideranças e comunidades indígenas e não-indígenas, visando a valorização da cultura e do patrimônio promovidos ou realizados pelos discentes do curso com apoio de professores da UFAM ou de outras instituições parceiras.

Também tem como objetivo pôr em prática as metodologias e desenvolver atividades necessárias para produção do conhecimento e, conseqüentemente, alcançar as metas estabelecidas pelas pesquisas e pelo curso. A carga horária total é de 400 horas, realizadas nas etapas intermediárias ou intensivas. Equivalem ao conteúdo integrador e as práticas curriculares conforme a Resolução nº 02 CNE/CP de 2002.

5 .Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Componente curricular obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Indígena, com carga horária de 90 h, definirá a área do conhecimento e atuação (Ciências Humanas e Linguagens; Linguística e Linguagens; Artes e



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



linguagens; Ciências da Natureza e Linguagens e Ciências Exatas e linguagens)
e constará apenas no histórico do egresso.

4.3 – Periodização por turma

Curso: IH37 - Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e

Grau de Curso: LICENCIATURA TURMA SATERE-MAWE Turno: Integral

PERÍOD	CÓD.	COMPONENTES CURRICULARES	CRÉD.	CARGA HORÁRIA		
				TEOR.	PRAT.	TOTAL
OBRIGATORIAS						
1	LIS001	QUAIS OS PROCEDIMENTOS PARA USAR A PESQUISA	4	30	60	90
1	LIS002	QUAL A ORIGEM DO POVO SATERE-MAWE?	3	30	30	60
1	LIS004	PESQUISA I - POR QUE O POVO SATERE-MAWE TEM	5	150		150
2	LIS003	QUAIS AS DIFERENÇAS ENTRE NAÇÃO, POVO, CLÁ E	3	30	30	60
2	LIS005	O QUE CAUSOU ENFRAQUECIMENTO DA ECONOMIA	3	30	30	60
2	LIS006	O QUE É O POVO, NAÇÃO, ETNIA, TRIBO, CLÁ PARA O	3	30	30	60
2	LIS007	PESQUISA II - POR QUE O POVO SATERE-MAWE NÃO	5		150	150
3	LIS008	QUAIS AS METODOLOGIAS QUE PODEMOS USAR NA	3	30	30	60
3	LIS009	COMO É A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DO	3	30	30	60
3	LIS010	O QUE SIGNIFICA TER AUTONOMIA PARA O POVO	3	30	30	60
3	LIS011	PESQUISA III - POR QUE A EDUCAÇÃO ESTÁ	5		150	150
3	LIS014	O QUE É EDUCAÇÃO PARA O POVO SATERE-MAWE?	3	30	30	60
4	LIS012	OFICINA DE PRODUÇÃO DE TECNOLOGIAS	3	30	30	60
4	LIS013	QUAIS FORAM AS CAUSAS DO ENFRAQUECIMENTO DA	3	30	30	60
4	LIS015	OFICINA DE PRODUÇÃO DE VÍDEOS EDUCACIONAIS	4	30	60	90
4	LIS016	PESQUISA IV - POR QUE OS PROFESSORES SATERE-	5		150	150
4	LIS018	QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS	3	30	30	60
5	LIS017	PESQUISA V - COMO PODEMOS COMBATER O	5	0	150	150
5	LIS019	QUAIS OS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	3	30	30	60
5	LIS020	COMO DEVE SER A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O	3	30	30	60
5	LIS022	ALCOOLISMO É DOENÇA?	3	30	30	60
6	LIS021	OFICINA DE ANÁLISE E PRODUÇÃO TEXTUAL NA	2	0	60	60
6	LIS023	PESQUISA VI - O QUE SE DEVE FAZER PARA	5	0	150	150
6	LIS024	O QUE É SAÚDE PARA O POVO SATERE-MAWE?	3	30	30	60
6	LIS025	PRÁTICA PROFISSIONAL I	4	0	120	120
7	LIS026	PRÁTICA PROFISSIONAL II	5	0	150	150
7	LIS027	PESQUISA VII - COMO PODEMOS CUIDAR DA NOSSA	5		150	150
7	LIS028	DIREITOS INDÍGENAS E AUTONOMIA	3	30	30	60
7	LIS034	O QUE MÔTMOU A DEMARCAÇÃO DA TI ANDIRA	3	30	30	60
7	LIS035	COMO COMBATER A CARÊNCIA ALIMENTAR NA TI	3	30	30	60
8	LIS029	PRÁTICA PROFISSIONAL III	5		150	150
8	LIS036	PESQUISA VIII - PORQUE O POVO SATERE-MAWE DEVE	5		150	150
8	LIS037	QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DA DESTRUIÇÃO DA	3	30	30	60
8	LIS038	QUAIS OS INTERESSES SOBRE NOSSA TERRA?	3	30	30	60
TOTAL			124	810	2250	3060
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO						
8	LIS031	TCC - CIÊNCIAS DA NATUREZA E LINGUAGENS	3		90	90
8	LIS032	TCC - LINGÜÍSTICA E LINGUAGENS	3		90	90
8	LIS033	TCC - ARTES E LINGUAGENS	3		90	90
	LIS030	TCC - CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS	3		90	90
TOTAL			12		360	360



4.4 - Prática Profissional

As Práticas Profissionais podem ocorrer nas etapas intensiva e intermediária, quando o estudante deve assumir a responsabilidade de realizar várias tarefas no sistema escolar indígena, não só em sala de aula, mas também na administração escolar (departamento de educação de suas associações de base, secretarias municipais e estaduais de educação, de cultura, meio ambiente, por exemplo), junto a comunidade educativa e em suas comunidades. Assim, essas práticas não ocorrerão apenas no sistema escolar, mas também nas comunidades.

A prática profissional tem carga horária de 420 horas distribuída em Prática Profissional I, II e III realizadas nos 5º, 6º e 7º períodos.

- Prática Profissional I (120 h, 04 créditos práticos) a ser desenvolvida nas escolas com aplicação da metodologia da APP;
- Prática profissional II (150 h, 05 créditos práticos) a ser desenvolvida nas escolas dando continuidade à aplicação da APP bem como na realização de oficinas e outras atividades junto à comunidade educativa;
- e prática Profissional III (150 h, 05 créditos práticos) a ser praticada e desenvolvida nas instituições indígenas e indigenistas e também com atividades com as comunidades como oficinas, seminários, palestras etc.

Como mencionado anteriormente, por ser uma licenciatura indígena específica está compatível com a demanda das comunidades e do movimento indígena por uma educação associada aos seus projetos socioculturais, a “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, valorizará as práticas na formação do professor-pesquisador e as habilidades propostas pelo curso.

4.5 – Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC

Para concluir o curso, o discente terá que elaborar e defender o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, conforme as normas abaixo.



Artigo 1º - O Trabalho de Conclusão de Curso compreende carga horária obrigatória perfazendo um total de 90 horas e 03 créditos práticos.

Artigo 2º - É resultante do projeto de pesquisa ou memorial de pesquisa (portfólio), ou uma proposta metodológica, mapas, vídeo/documentário, monografia realizados pelos discentes ao longo do curso com a supervisão de um professor/orientador.

Parágrafo único - O TCC pode ser elaborado individualmente ou em grupo de no máximo 04 componentes.

Artigo 3º – O orientador será definido pelo discente mediante o aceite do professor indicado.

Parágrafo único – O orientador deverá formalizar a orientação do discente à coordenação do curso.

Artigo 4º - Por se tratar de um curso bilíngue, o TCC poderá ser escrito na língua portuguesa e/ou na língua indígena de sua comunidade étnica ou de instrução e apresentado oralmente na língua indígena de trabalho/instrução do estudante ou em português.

Artigo 5º - A defesa do trabalho consiste na apresentação pública a uma banca examinadora composta pelo orientador e mais dois membros convidados que, ao término da exposição e arguição, irão avaliar o discente, expressando o resultado na ata de defesa pública. O presidente da banca fará a leitura da ata que, se configura no término dos créditos exigidos à obtenção do grau de licenciado em Educação Indígena.

Parágrafo único – Podem participar da banca examinadora lideranças indígenas pertencentes ao grupo étnico do discente ou de outros, convidados por ele, em concordância com o orientador.

Artigo 6º – a apresentação terá duração mínima de 20 min para exposição e de 30 minutos de arguição pela banca examinadora.

Artigo 7º - Será considerado aprovado o TCC que obtiver conceito A e AP.

Artigo 8º - Caso o TCC seja reprovado, o estudante terá 1 semestre/letivo, subsequente, para reapresentá-lo a banca examinadora nos mesmos critérios da



anterior. Sendo reprovado novamente, o estudante será excluído do curso, sem direito ao diploma e colação de grau.

4.6. Projetos Especiais – (conteúdo integrador)

Este componente curricular possui carga horária de 400 h e permite articular outros conhecimentos a partir de oportunidades que surgem no decorrer do curso e ao mesmo tempo fortalecer e aprofundar algum conhecimento ou técnica necessários ao pleno desenvolvimento dos demais componentes curriculares.

Podem ocorrer com a participação de estudantes indígenas, docentes, lideranças e comunidades indígenas e não-indígenas, tendo como objetivo a valorização e preservação da cultura e do patrimônio indígena, e, sobretudo, atividades de intercâmbio, visitas culturais, ciclos de estudo, participação em eventos ocorridos na cidade ou em outras localidades, bem como atividades docentes assumidas em outros cursos; projetos de produção de material literário e audiovisual como CDs, vídeos, livros, materiais pedagógicos alternativos etc., oficinas, cursos, reuniões promovidos ou realizados pelos discentes do curso com apoio de professores da UFAM ou de outras instituições parceiras.

A carga horária total é de 400 horas, realizadas nas etapas intermediárias. Serão aproveitadas da carga horária total (100%) das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante o curso não sendo divididos em atividades por categoria.

4.7 – Conteúdo e procedimentos metodológicos dos componentes curriculares do currículo pós-feito.

4.7.1 – Currículo Satere-Mawe 2014

Carga Horária Total: 3550 h

Distribuição por Componente Curricular:

Pesquisas – 1.200 h

Práticas Investigativas – 1440 h



Prática Profissional – 420 h

Projetos Especiais – 400 h

TCC – 90 h

PESQUISA I

LIS 004 -Por que o povo Sateré-Mawé tem dificuldade para se organizar socialmente e politicamente?

Plano de Trabalho Pesquisa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: 2015/1

Período: 1º

Carga Horária: 150 h

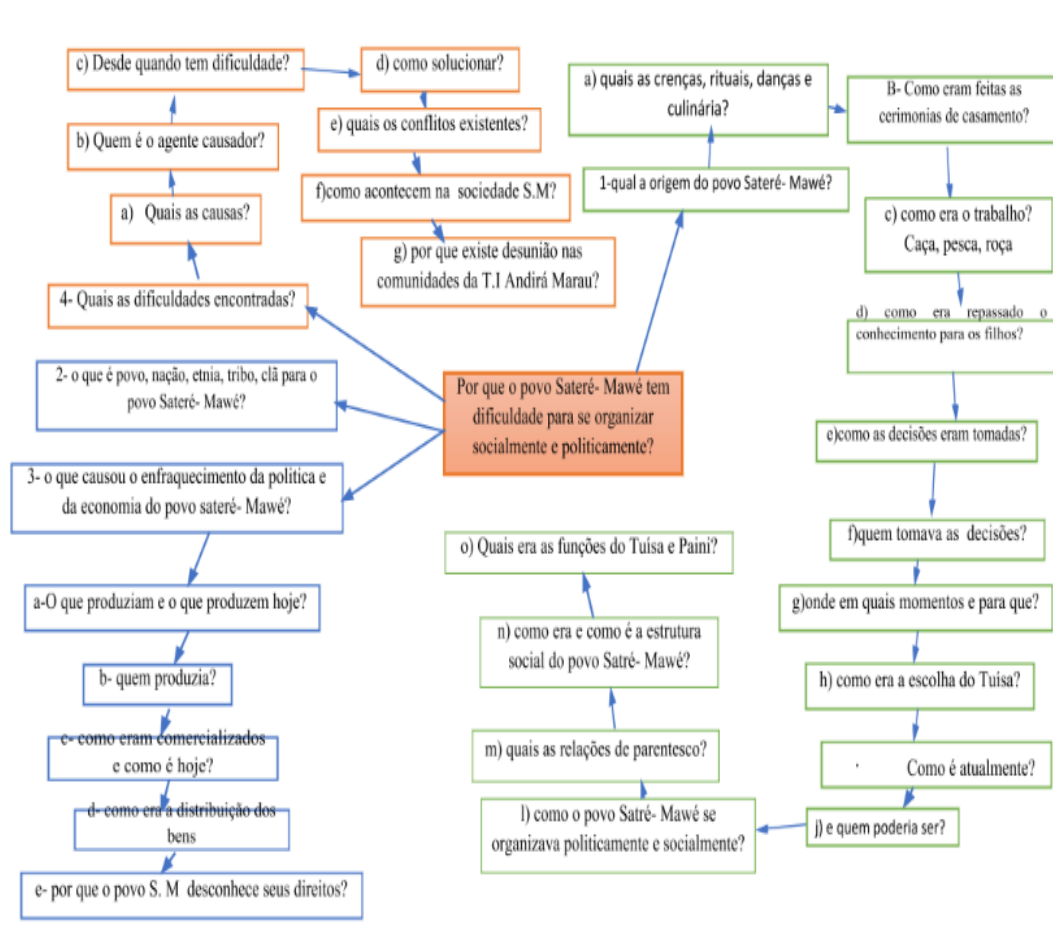
Créditos: 5.0.5

Professor (a): Maurizio Fraboni e Mauricio Adsu Schwade

Período de realização: janeiro de 2015 a julho de 2016



CONTEÚDO



META E RESULTADOS

Metas: Alcançar autonomia; Fortalecer a organização social e política; Divulgar a pesquisa nas comunidades/escolas

Resultados:

Retornar a prática da organização social e política na TI Andirá Marau; Vídeo sobre a história de origem dos Sateré-Mawé; Catálogo de produtos; Texto para o caderno de pesquisa; Glossário

Boletim informativo Nari Nari.

Glossário:

Sehay Moho'ot Hap



Meikowat sehay mohot'ok hap ahyt ri minug, Haki'i hy, Marau hy, U'i Kui'a piat hy hawyi Mamuru hy totiaria ehay-ehay hap upi. Wanentup ywampakuptiaria kapiat hap wywo. Kat pote ti mesup turan sehay sa'awy'i wuat ahenagnia miekawat ko'i yt mikuap yne'i ra'yn, kat'e kahato hawe yt watikuap'i ra'yn wy.

Mi'i tupono ti mesuwat motpap minug typy'i wywuat, aikotã mote po'og hot'ok wo hawyi yt niatpo'i po'og sehay kuap hamo. Mi'i turan ni misu'at kahato ra'yn sehay mimogko'i-mogko'i sa'ag ko'i ne'i ra'yn, i'ypy karaiworia pusu hawyi i'oktek aipusu ne'i ra'yn watunug kahato sehay wo. Waku ra'yn sio uhehay watu'e, ma'ato ti meketã pote aiwewi te tira'yn wati'akit aiwat aipusu. Yt waku rakat'i sio uiat uipusu ehap'i ne'i ra'yn, ma'ato ti sese wakuat pykai.

Pyno waku watuwanentup kahato mekewat seko wywo i'ewyte waku watiekowat po'og aiwat aipusu ti tira'yn, hawyi typuat'i hap ta'yn irania'in pusu wahu'at kuap, i'atuwywuat aiwo'ehay-ehay hamo. Aiwekawiano kuap hamuat ne'i ra'yn. Mi'i tupono to'iro watiekowat aiwat ahehay SATERE-MAWE pusu, ahanagnia mi'atuiat aiwat aipusu wuat sese.

Jeigtupyhu: *mit jeine'en e'akaiu morania hap;*
Akaiu: *akaiu ehap ti waty ahyt ehawe.*
Moruat pakup: *haryporia myhu'at pakup hat; makuptia pakup.*
Kuinuri: *kui'a ehap;*
kuinari: *kui'a ehawe te;*
Teri: *patawi to'e hawe;*
(Magkupopye: *patawi puopywiat atipy ja'agkap moherep hap;*)
Magku: *atipy*
Painare: *imomput'ok*
Ahiaghup uato: *yty wato*
Ahin'at: *ihot'ok kai'l sio ihot'ok*
Myru'i: *kumana wato*
Tamuig: *ase'i*
Sasug: *ywa hajug nakat;*
Sasym: *ywa misym miat mi'u;*
Wepowero: *wemu'e;*
Sakaka: *guap'a;*
Mowero: *wemu'e;*
Namig: *gu'uro;*
Tup'a: *man perup;*
Wahui: *at;*



Ywysaigpori: *we'ehog*;
Ywasai: *muse*;
Unia: *haryporia*;
Watiekawat: *sekat potpap nug hap*;
Kaywa'i: *sirara sa'awy*;
Wantin: *hary hirakaria kag pu'l puruk hat*;
Haiti: *wesuk*;
Auru: *suhu*;
Wasuri: *suhu*;
Uniwat'i: *haryporia jeigne'en hat pe, myhu'at hat pe*;
Nuitu-nuitu: *nu pype*;
Amagkawa: *moi surukuku*;
Ihupopipi: *surukuku*;
Painari'atig: *awyato y'y puat*
Arariu'i: *mirip wot*
Unianariwatu'i: *uki'utirik; uki'ätirik*
A'i: *uity*;
Mairare: *wemaharap sa'awy; penem'a*;
Hywyt: *tawara wato*;
Tunugkairehig: *sahu hup*;
Sup'i: *wemompap*;
Okhik: *wentup ahyt yn kat atunug hap*;
Tisiowo: *ikuap mo'i turan; kope'l wo*;
Puwa: *henoi-henoi hap*;
Wainumã: *hyt'l*;
Amantu'awiri: *hyt'l hup*;
Wetym'ym: *wetypy'l, wemo'atu, tuwemontypy'l*;
Awyato po'aryp: *hanu'an*;
Teria: *we'i*;
Gy'i: *sa'awy'i wuat maweria ekyse, akuara ewywuat*;
Kiusu-kiusu: *amogkiusu'ap*;
Ywã'i: *mit pakup wemoherep hat*;
Wataru: *kat'i'i*;
Weita su-su: *hanun*;
Haiwa: *iakare*;
Sek'i: *uiwy, uhyt*;
Siu'i: *uiwy*;
Aiwiriku'i: *anehu hit yahig muat*;
Amy'a: *anehu wa'äsyp hat*;
Kariwa: *tug-tug wuat waku rakat*;
Gu'i: *mu'itek'e pohag i'ytyk takat, aria'yp etiat sat'e rakat*;
Getmu'e: *myhu piat ikuap hap*;
Wa'atero: *wa'aro ne'i sa'ag kapiat hap*
Wa'akytka: *wemowato hap*;
Mohe: *motpuenti*;



Humpy: *ywyhig hy*;
Ra'a: *wepy*;
Nok'a: *mahy*;
Muerete: *mosese*;
Murika: *pira*;
Waham: *wantym ky'i at hat*;
Suriri: *mit y'y sa'awy wuat mimogko'i*;
-Kuri: *urewo*;
Apeirututig: *wawori wato*;
Kiriwat: *soko*;
Sawiuku pakup: *hywi wato*;
Mypynugkuri: *atyry'i*
Gapnuiruhig: *sawirikag*
Unia'okhy'a'i: *nupi'a*;
Moihup-moihup: *hanun*
Musukyerete: *musu ky'e*
Ihurutunug: *suriri ywot*
Nuru: *tere'yra*;
Naru: *awitaru*;
ywahuria'i: *mit i' ywot hawyi ity ku'uro rakat*;
Wasera: *ywytu*;
Nuria: *weita marihe'i*
Tywiarehig: *mukaray*;
He'eroky: *tohe'ereke ehap*;
Aipot'awat: *mohap*;
Uiwe'ytypit ywa: *we'eja*;
Sawyere: *kytiere*;
Ga'apymerep ku'unia: *akuri*;
Toterowuat: *toteruwepy ehawe*;
Ho'ogkat'i: *hywi*;
Ahiagkai'i: *kakay*;
Marisok'i: *pereten'i*;
Ywaremu: *ga'apy*;
Ga'apykyeresok: *ga'akyt ko'i*;
Wemueha: *aiwemo'akag haty hap*; (*preocupação*)
Katu'aia: *yt waku'i rakaria seko*; (*problema*)
Toihyhai-hai: *toihy'akurek*
Tyhyruktunug: *ywyt uawato*
Ipot huwy'a: *imempyt'a*;
nyiwa'i: *ase'i pi'ig ehat sa'awy*
Gyiwa'i: *asiagpot'uria*
Mantuperuhig: *mokia*
Yihywarepakup: *waipe'i*
Unia'apai: *pon'a*;

NARI-NARI

SATERÉ-MAWE

ABRIL/2016

WENTUP

- 1 Wāhop hy kawiāt
- 2 Wepy eko enoi hap
- 3 Wepy hap etiat
- 4 Mory'a miat apope auka hap etiat
- 5 Sateré-Mawe ywania wepyap ekare'en ko'i akuara, huhū, sãri-ape

WĀHOP HY KAWIAT

Wāhop hy kawiāt wepit pen hap ti maweria i'ekowat te'uruwepi hamuat turan. Mi'i ti kotã ta'atu'e hawe: korã ti'itu uihok-hok watyemã piat hap heremo ta'atu'e haype. Mi'i pykai ti toig nimumaria puopyi tewuat henoi haria kota i'atu'e: wāhop ti tut sari wywo ti tira'yn, wāhop ti sari kağ mowekuap hap.

Wāhop ti i'ekowat kusp wepi hanusaria i'ewyte ti mejewat womat moğkahu hat tupono watimontypot, katupono ti maweria pe mi'i toig ika'iwat rakat, sari kağ ko'i ti i'ekowat nagnia wywo ti yn ta'atuere'ahanusaria kape ta'atuere'to iwenka hamuat turan suhu wywo. Inuğ hap ti kotã:

- Wāhop sāt watihap i'yp tote pyi;
- Hawyi watipe'e ku'a pykyt'i pe karan toig i'ewyte miky'esat oktan tira'yn;
- Ipe'e kahu hawyi watihyerokocap ku'a pykyt'i pe;
- Mi'i hawyi hun sat'e kahato hamo mipağ:
- Suhu e'yhiğ
- Suhu tup
- Suhu tok
- Aria sapüe.

Meimue wari mipağ hun mehit pyno ehawe. We'akap kawiāt pen'i-pen'i ehap.

We'akap ti waku miekowat aripe ko'i pen hamo: paku ran, yt'a tiğ, panane, meimuewat ira'yn pi'ig-pi'ig eharis miekowat ni. Waku ti wy mi'u ko'i muhup hamo. I'ewyte mit pen hamo.

We'akat ti ika'iwat rakat tupono wat'ekowat he'at put'ok'e turan. Ma'ato yt pote ti ika'iwat nia ahero'ok sio a'ahyk-ahyk sio a'auka. Mi' tupono sese waku simitumo nağ yn waku tuwema'at kat hamo turan yn.





PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Inicialmente, houve a elaboração do Plano de Trabalho de trabalho da pesquisa com divisão de atividades por eixos e por calhas de rio. O mapa conceitual foi dividido em 4 eixos que foram orientados pelos professores: eixo 1 – Maurizio Fraboni; eixo 2 –



Ivani Faria; eixo 3 e 4 por Mauricio Adu Schwade. Eixo 1 - Qual a origem do povo Sateré-Mawé; eixo 2 - o que é povo, nação, etnia, Tribo, clã para o povo Sateré-Mawé?; eixo 3- O que causou o enfraquecimento da política e da economia do povo Sateré-Mawé? e eixo 4 - Quais as dificuldades encontradas?.

Foi organizada em 04 práticas investigativas correspondentes ao eixos do mapa conceitual. As perguntas do mapa conceitual foram organizadas em ordem alfabética e um roteiro de diálogo elaborado para melhor definir o procedimento metodológico para alcançar os resultados e respostas

Nesse sentido as perguntas com letra A a letra O do eixo 1 e do eixo 2 seriam respondidas através de diálogos com velhos, tuxauas, pajé, professores, contadores de história, pais, AIS que ser gravadas na língua materna com o consentimento das pessoas e feitas em grupo de 4 pessoas nas comunidades do Andirá, Waicurapa e Marau. Essa parte pesquisa foi realizada no período de março a junho de 2015 e trazida para discussão em sala em julho de 2015.

O referencial bibliográfico sobre os eixos 1 e 2 foram discutidos em janeiro de 2015 pelos professores Raimundo Nonato Pereira de Silva e Maurizio Fraboni respectivamente nas práticas investigativas conforme os eixos.

Além dos diálogos houve também reuniões durante as etapas intermediárias de maio e setembro de 2015 com os nagnia e estudantes sem a presença de professores orientadores para que ficassem mais a vontade para discutirem sobre a pesquisa e alcançar os resultados esperado.

Para a elaboração do texto na língua materna para o caderno de pesquisa intitulado Nusoken foi elaborado um roteiro discutido com a turma para apoiar na redação, porque era a primeira vez que escreviam na língua um resultado de pesquisa.

Roteiro para redação:

- organização do que será tratado (títulos e como está estruturado o texto)
- Iniciando a conversa (escrever qual foi a pesquisa (nome dela e como foi estruturada, inserir o mapa conceitual), porque fizeram e qual a importância dela, como foi feita (metodologia usada, plano de trab), quando, onde, com quem).

I – qual a origem do povo Satere-Mawé? Nusokem



- organização social e política tradicional - (dizer o que é organização social e organização política).

- organização social e política atual

II – O que os SM pensam sobre os conceitos de nação, povo, etnia, tribo e clã

III - O que causou o enfraquecimento da política e da economia do povo Sateré-Mawé?

IV – Quais os conflitos existentes na T.I Andira Marau?

- Porque existe desunião na T.I Andira Marau?

- Considerações finais

Responder a pergunta principal Por que o povo sateré-Mawé tem dificuldade de se organizar politicamente e socialmente?

- glossário.

Também como complemento dessa pesquisa houve uma oficina para que produzissem o vídeo sobre a origem do povo Sateré-Mawé, e também um catálogo de plantas comestíveis e não comestíveis e glossário na língua materna das palavras em português importantes para entender os novos conceitos advindos da pesquisa.

Como primeira pesquisa que desenvolveram foi um pouco difícil no início porque não estavam acostumados a escrever na língua materna devido à tradição da oralidade que foi respeitada com a produção do vídeo e as discussões em sala de aula. E organizar o pensamento em sateré e produzir de forma escrita que não fosse no padrão ocidental também foi um desafio devido ao contato e os processos educacionais ocidentalizados e colonizadores que foram submetidos.

O artigo para o caderno Nusoken foi elaborado, bem como o vídeo e o resultado servirá para a produção de materiais educacionais para as escolas indígenas especificamente para alfabetização e ensino fundamental.

No final dos trabalhos houve uma avaliação da etapa sendo que todos os estudantes desenvolveram bem as atividades de pesquisa e análise em sala na produção do texto com desempenho alcançado por todos. Como resposta ao desafio da pesquisa, o ritual do wara foi incorporado como uma atividade do curso.



REFERÊNCIAS

LORENZ, Sonia. **Sateré-mawé os Filhos do Guaraná**. São Paulo: CTI, 1992.

Alvarez. Gabriel O. Política Sateré-Mawé: do movimento social à política local.

www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/.../Artigo-1-Gabriel-Alvarez.pdf

PIZZA, Cosimo; RASTRELLI, Luca; TOTARO, Katia; DE SIMONE, Francesco; FRABONI, Maurizio .- **Dossier: Guaranà no santuário dos Sateré-Mawé**

acesso: www.nusoken.com/livre-academia-do-wara/terceira-seccao-estudos-sobre.../c-04

Práticas Investigativas:

LIS001 – Como desenvolver a Pesquisa como princípio educativo?

Plano de Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Sateré-Mawé

SIGLA: IH37

Etapas: 2015/1

Período: 1º

Problemática/Pesquisa

Componente Curricular/Prática investigativa: LIS001 – Como desenvolver a Pesquisa como princípio educativo?

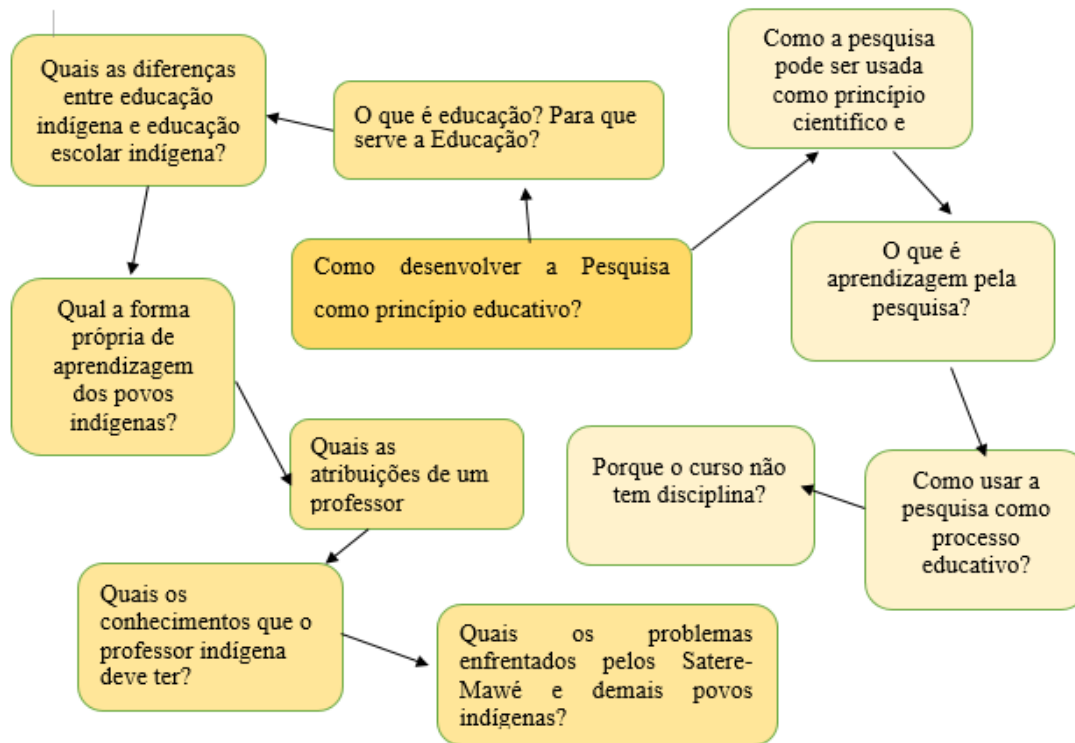
Carga Horária: 90 h

Créditos: 4.2.2

Professor (a): Ivani Ferreira de Faria

Período de realização: 9 a 15/11/2014

CONTEÚDO



META E RESULTADOS

Metas: Conhecer os procedimentos metodológicos da aprendizagem pela pesquisa e currículo pós feito. Elaborar a proposta do currículo pós feito para a turma Satere-Mawé usando os procedimentos da problematização e fazer a abertura da primeira problemática.

Resultados:

Discussões que constam no mapa conceitual foi realizada o levantamento das problemáticas. Elaboração e levantamento das problemáticas que compõem o currículo pós-feito da turma e abertura da primeira problemática/pesquisa.

Levantamento das problemáticas:

1 - Por que o povo Sateré-Mawé tem dificuldade para se organizar socialmente e politicamente?



- O que causou o enfraquecimento da política e economia do povo Sateré-Mawé?
- Por que hoje em dia o povo Sateré-Mawé não tem planejamento familiar?
- Por que existe desunião nas comunidades indígenas da terra Andirá-Marau?
- Por que o povo Sateré-Mawé desconhece seus direitos?

2 - Por que o povo Sateré-Mawé não tem autonomia?

3 - Por que a educação atualmente está sendo inadequada para o povo Sateré-Mawé?

- Por que o sistema educacional não respeita a educação escolar indígena diferenciada?
- Em quais aspectos a educação não indígena pode ajudar na formação dos Sateré-Mawé?
- Qual o papel fundamental da escola para atender as necessidades do povo Sateré-Mawé?
- Quais as dificuldades encontradas em alguns dos professores Sateré-Mawé ao desenvolver suas aulas? Quais metodologias podem solucionar?
- Para que nós, Sateré-Mawé, precisamos aprofundar nossos conhecimentos através do curso?

4 - Por que os professores Sateré- Mawé não ensinam a escrita da língua materna?

- Por que os alunos Sateré-Mawé estão deixando de ler e escrever a língua materna?

5 - Como podemos combater o alcoolismo nas aldeias?

- O que podemos fazer diante do consumo excessivo de álcool e drogas na área Sateré-Mawé?



- Quais tipos de projetos podem ser feitos para amenizar o uso de drogas ilícitas, que vem causando danos irresponsáveis na área da comunidade indígena Sateré-Mawé?
- Quais os problemas causados pela comercialização de bebidas alcoólicas e a exploração de vendas de mercadorias pelos comerciantes nas áreas indígenas Sateré-Mawé?

6 - O que se deve fazer para melhorar a saúde indígena?

- Quais são os problemas de saúde do povo Sateré-Mawé?
- Por que existem DSTs nas terras indígenas?
- Por que o povo Sateré-Mawé está deixando de fazer os remédios tradicionais?

7 Até que ponto a influência do não índio interfere na cultura do povo Sateré-Mawé?

- Por que hoje a população Sateré-Mawé tem dificuldade em praticar a cultura tradicional nas aldeias?
- Por quais motivos o povo Sateré-Mawé está deixando de produzir o artesanato?
- Como o povo Sateré-Mawé valoriza a própria cultura?
- Quais seriam as soluções para revitalizar os valores culturais do povo Sateré-Mawé?
- Por que hoje em dia não existem mais caçadores como antes?
- Quais as razões do enfraquecimento dos conhecimentos e saberes da sociedade Sateré-Mawé?
- Por que o povo Sateré-Mawé ainda sofre preconceitos raciais no mundo ocidental?

8 - Por que existe carência alimentar na sociedade do povo Sateré-Mawé?

- Como pode ser resolvido o problema da falta de alimentação suficiente do povo Sateré-Mawé?
- Como podemos evitar a migração do povo Sateré-Mawé?



9 Por que o povo Sateré-Mawé deve combater a destruição do meio ambiente?

- Por que é importante preservar os recursos naturais?
- O que causa o aquecimento global?
- Quais ações que causam o efeito estufa?
- Quais as ações humanas que causam mudanças climáticas?
- Quais as formas de controlar a poluição?
- O que devemos fazer para evitar a acumulação de lixo nas comunidades?
- A escola é o único campo para resolver problemas ambientais?

Primeira Problemática aberta

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Inicialmente, houve a apresentação dos professores Ivani Faria, Frantome Pacheco, Maurizio Fraboni das lideranças Satere e dos estudantes informando suas comunidades e seu interesse pelo curso. Em segundo momento, foi aberto aos estudantes e lideranças um espaço para tirarem suas dúvidas sobre o curso quanto a metodologia, proposta política pedagógica que promoveu um debate que conduziu para as discussões sobre a educação no Brasil e seus desafios e principalmente sobre a educação indígena introduzindo para as discussões que definiu conteúdo da prática investiga já orientando para o currículo pós-feito.

As discussões seguiram as perguntas elaboradas pelos estudantes, o que é educação? Para que serve a Educação? Quais as diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena? que foram feitas inicialmente em forma de debate com participação ampla da turma, na língua Satere com tradução para os professores em questão durante 3 dias. Por conseguinte, passou-se 02 vídeos intitulado Educar pela Pesquisa de autoria de Pedro, demonstrando como a pesquisa pode ser usada como princípio educativo e as vantagens desta metodologia na formação de um cidadão crítico e competente com capacidade formal e política bem como discussões sobre as dúvidas articulando o conteúdo dos vídeos com a proposta política pedagógica do curso em contraponto com os demais cursos denominados por eles como convencional



e uma educação conservadora e colonial. Também assistiram o vídeo institucional do CGTSM e abordaram a importância do Guaraná, do Porantim e do Nusoken na vida e organização social, política e cultural do povo Satere-Mawe.

Finalizada a discussão acima os estudantes foram divididos em 8 grupos para discutirem e responderem as demais perguntas. Após discussões em grupo, os estudantes apresentaram os resultados o que promoveu um novo debate sobre as respostas de cada grupo onde questionavam se as atribuições, conhecimentos eram pertinentes e se os problemas afetavam apenas a eles, outros povos, se eram gerais para povos indígenas e não indígenas e se realmente eram problemas que necessitavam de uma pesquisa para serem resolvidos ou esclarecidos.

Como parte da metodologia da Aprendizagem pela Pesquisa iniciamos o levantamento das problemáticas a partir da pergunta Quais os problemas enfrentados por vocês? O primeiro passo foi discutir as respostas e reelaborando as perguntas que não ficaram claras ou que deram margem a várias interpretações. **1º momento:**

levantamento de problemáticas

- ❖ Aprender a fazer perguntas
- ❖ Início da elaboração do currículo pós- feito
- ❖ Promover debate e discussão sobre os problemas- definir problemas
- ❖ Aprender a definir problemas.
- ❖ Iniciar o processo aprender a aprender e aprender fazendo.



O segundo passo, foi sistematizar as problemáticas por afinidade com toda a sala com participação de todos. **2º momento:** Organização das problemáticas- organização das perguntas de acordo com a afinidade (semelhança) desenvolver o raciocínio e articular ideias analisar a partir da comparação.

O terceiro passo, oorganizar por ordem de importância as problemáticas. Assim, definiu o conteúdo/pesquisas que serão desenvolvidas ao longo dos 04 anos. Foram definidas 9 problemáticas/pesquisas que compõem o currículo pós feito e flexível. Desta forma quem define o conteúdo e como as pesquisas são realizadas são os estudantes e não o professor. Desloca-se o foco do professor para o estudante dando voz a eles.



O passo seguinte consistiu em abrir a primeira problemática. Para isto utilizamos o mapa conceitual para abrir a problemática. Como foi feito o mapa conceitual?

Escrevi o título da pesquisa no centro do quadro e perguntei aos estudantes quais outras perguntas relacionadas a ela ainda tem, ou quais outras perguntas que devemos fazer para que a questão central seja respondida e a pesquisa alcançada. Desta forma, várias perguntas surgiram e correlacionamos conforme a afinidade. Ou ainda perguntei aos estudantes quais eram afins para que eles mesmos as articulassem. O mapa conceitual ou as perguntas são o conteúdo do Plano de Trabalho. Nele, deve constar meta/resultado. As perguntas tem que ser feitas pelos estudantes. Eles que dão a direção da aula. O professor nunca responde prontamente as perguntas dos estudantes, mas deve levá-los a respostas por meio de outras perguntas.

Caso haja, alguma questão que seja importante para que eles relacionem as questões, o professor deverá fazer outras perguntas que os levem a perceber a importância e possam fazer a pergunta que chegue a questão. Após a elaboração do mapa conceitual e discutimos as metas e resultados e em seguida perguntei como iríamos alcançar do resultado. Quais os caminhos ou procedimentos iríamos fazer. Com isto o Plano de Trabalho da primeira pesquisa foi concluído e definiu-se que os professores Maurizio Fraboni e Raimundo Nonato, iriam orientar a I pesquisa.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. Brasiliense: São Paulo, 1982.

_____. **Pesquisa Participante**. Brasiliense: São Paulo, 1981.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educar Pela Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2003

FARIA, Ivani; OLIVEIRA, Gilvan. Ensino Superior Indígena Bilíngue: princípios para autonomia e valorização Cultural na região do Alto Rio Negro/AM. IN: **Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (PLATÔ)**. V.1, N1, Cidade da Praia; Cabo Verde, 2012.



Videos Educar pela Pesquisa. Pedro Demo.

Video Institucional do CGTSM.

LIS002 – Qual a origem do povo Satere-Mawé?

Plano de Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapas: intensiva julho 2015/1

Período: 1º

Problemática/Pesquisa: LIS 004 – Pesquisa I - Por que o povo Sateré-Mawé tem dificuldade para se organizar socialmente e politicamente?

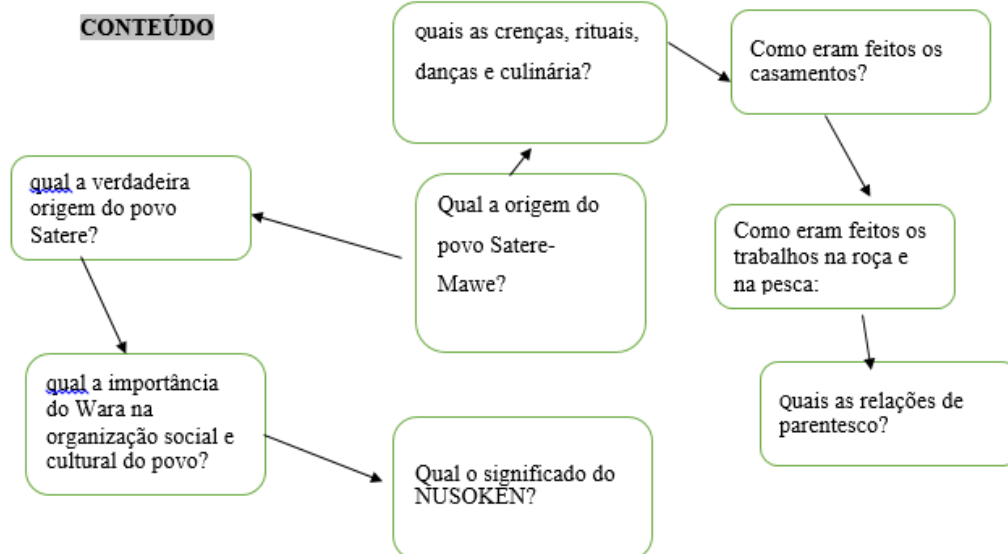
Componente Curricular/Prática investigativa: LIS002 – Qual a origem do povo Satere-Mawé?

Carga Horária: 60 h

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Maurizio Fraboni

Período de realização: 19 a 31/01/2015



META E RESULTADOS

Desmistificar a verdadeira origem do povo satere-mawé a discutir a possível localização do NUSOKEN

O resultado foi a produção do vídeo sobre a origem do povo satere



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

No primeiro dia, solicitou-se aos estudantes que apresentassem os dados levantados nas reuniões como os nagnia, paini e Tui'as nas comunidades e depois passou-se a discutir os resultados encontrados e de que forma seriam organizados de forma escrita para subsidiar a produção do vídeo pois foi elaborado na semana seguinte com apoio dos colaboradores Andrew Santos e Carlos Duarte.

A turma ficou em dúvida se eram filhos ou irmãos do guaraná mas após as discussões com apoio dos nagnia, entenderam que realmente são filhos do guaraná. Verificaram como é feito o verdadeiro ritual do Wara e decidiram que como forma de valorização da cultura, a partir dessa etapa, todas as manhãs iriam fazer o ritual em sala. Daqui em diante, o ritual passou a fazer parte das atividades do curso. Foi incorporado ao curso.

Também houve a discussão sobre as formas antigas e atuais dos casamentos e como a religião ocidental vem desorganizando e dificultando a manutenção da cultura. As danças e os rituais da Tucandeira e Wara quase não são realizados mais nas comunidades e muitos não respeitam o poratim. Entenderam que parte da cultura está se perdendo pela falta de prática e devido aos avanços da cultura ocidental por causa da escola e religião.

Todas as discussões em sala de aula tiveram a participação ativa dos estudantes e foram bastante enriquecedoras e esclarecedoras.

REFERÊNCIAS:

PIZZA, Cosimo; RASTRELLI, Luca; TOTARO, Katia; DE SIMONE, Francesco; FRABONI, Maurizio .- **Dossier: Guaranà no santuário dos Sateré-Mawé**
acesso: www.nusoken.com/livre-academia-do-wara/terceira-seccao-estudos-sobre.../c-04



LIS003 – Quais as diferenças entre Nação, povo, Clã e Tribo?

Plano De Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: intensiva julho 2015/1

Período: 2º

Problemática/Pesquisa: LIS 004 - I - Por que o povo Sateré-Mawé tem dificuldade para se organizar socialmente e politicamente?

Componente Curricular/Prática investigativa: LIS003 – Quais as diferenças entre Nação, povo, Clã e Tribo?

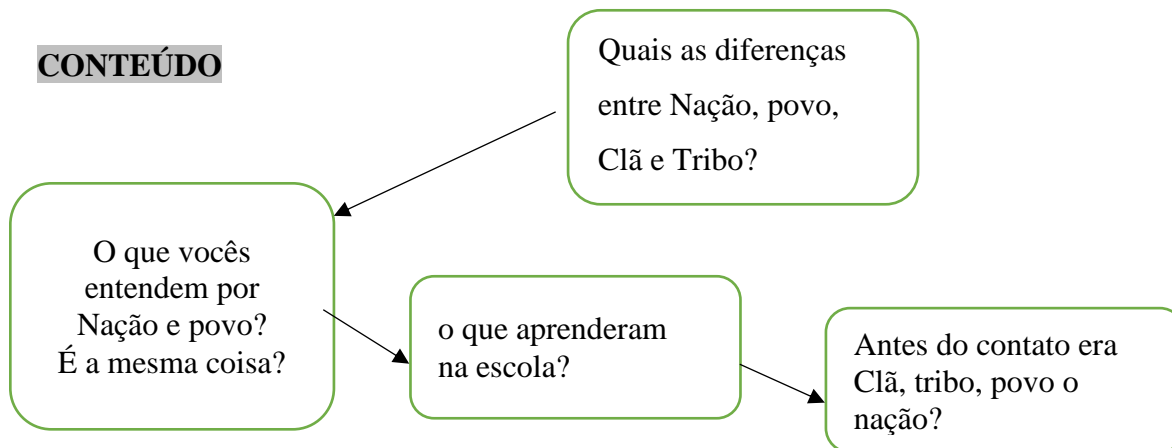
Carga Horária: 60 h

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Raimundo Nonato Pereira da Silva
14/02/2015

Período de realização: 02 a

CONTEÚDO



META E RESULTADOS

Discussão política sobre esses termos e as consequências da sua apropriação pelos povos indígenas na sua organização social, política e cultural. Como resultado, contribuir na produção do texto da pesquisa para os cadernos de pesquisa.



PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

As atividades tiveram início com apresentação dos dados pesquisados pelos estudantes conforme o Plano de Trabalho de forma individual conforme o levantamento bibliográfico realizado. Porém, a maioria não conseguiu acesso a livros ou artigos devido a falta de internet e de bibliotecas nas comunidades.

As perguntas do mapa conceitual são resultantes das discussões em sala e que proporcionou uma nova organização do Plano de Trabalho sobre esse eixo quando observou-se a necessidade de fazer reuniões apenas com os nagnia, tuisa, paini com os estudantes para verificar quando e se o significado desses termos estão na cultura e no dia a dia das comunidades e escolas.

Observou-se que a maioria pensa que todos os conceitos são iguais e não perceberam de início que alguns nem existem no vocabulário sateré e que o conceito de nação e tribo veio com o contato principalmente na escola.

Após a discussão e reorganização do Plano de Trabalho, foram reorganizados em novos grupos cujos resultados das observações e diálogos nas reuniões deveriam ser levadas na etapa de julho de 2015. Todos os estudantes tiveram bom desempenho durante as discussões e atividades na sala de aula.

REFERÊNCIAS:

O que é povo e Nação. <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/diferenca-entre-povo-nacao.htm>. acesso em 04/02/2015

LIS006 - O Que é Povo, Nação, Etnia, Tribo, Clã para o povo Sateré-Mawé?

Plano de Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Sateré-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: intensiva julho 2015/2

Período: 2º



Problemática/Pesquisa: LIS 004 - I -Por que o povo Sateré-Mawé tem dificuldade para se organizar socialmente e politicamente?

Componente Curricular/Prática investigativa: LIS006 - O Que é Povo, Nação, Etnia, Tribo, Clã para o povo Sateré-Mawé?

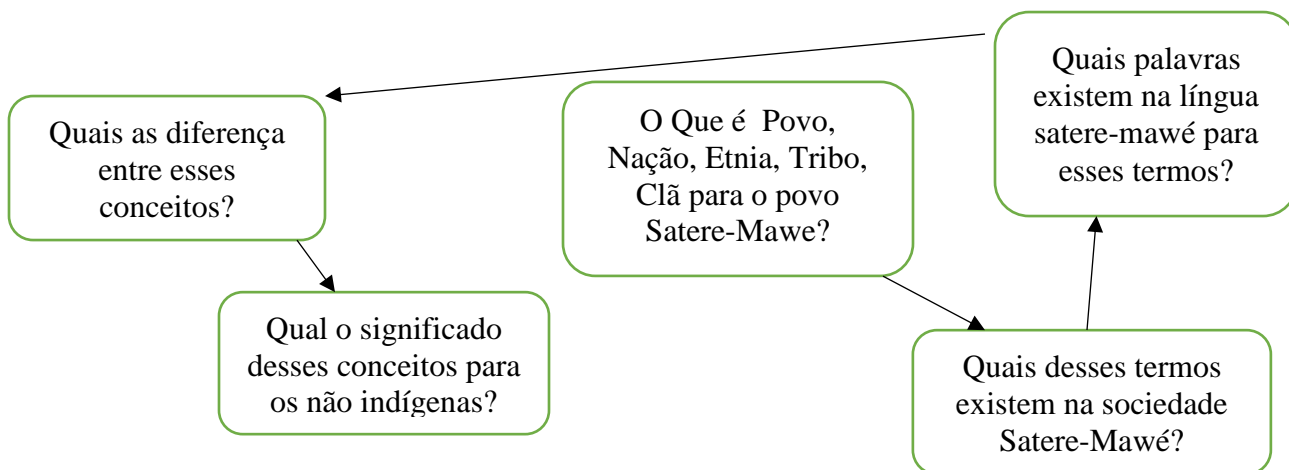
Carga Horária: 60 h

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Ivani Ferreira de Faria

Período de realização: 27 a 31/07/2015

CONTEÚDO



META E RESULTADOS

Discutir esses termos e verificar quais existem na sociedade Sateré-Mawé.

Produzir texto sobre a questão para compor o caderno de pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

As atividades tiveram início com apresentação dos dados pesquisados pelos estudantes conforme o Plano de Trabalho por grupos por meio de entrevistas dialogadas com os sujeitos: velhos, tuisa, paini, nagnia, professores, contadores de história, pais, AIS. Cada grupo apresentou inicialmente o que tinham pesquisado porém não conseguiram fazer as análises. Apenas apresentaram as respostas sem análise, interpretação ou mesmo comparação entre os sujeitos. Mesmo assim houve um intenso debate que os levou a questionar e refletir sobre quais palavras existem na



língua satere-mawé e posteriormente quais palavras poderiam ter os mesmo significados.

Os grupos foram organizados novamente e passaram a fazer as análises sob minha orientação utilizando a problematização e perguntando sempre os porquê das respostas e quais as semelhanças e diferenças entre elas. Porque tal sujeito respondiam de determinada maneira e porquê e se havia influência da sociedade ocidental e como ocorria. Novamente houve discussão e debate nos grupos que após sistematização foram novamente apresentadas. Em cada apresentação todos faziam observações sobre se as palavras existem ou não na língua satere, qual significado, as que não existem como chegaram, se tem o mesmo significado dos não indígena, se sofreram influência da escola ou religião.

Também foi orientado como elaborar um relatório de pesquisa o que significa uma introdução, o que deve conter na introdução (o que foi feito, onde com quem, como, quando), o desenvolvimento da redação conforme o mapa conceitual mas que não precisa ser igual podendo unir perguntas e criando novos títulos conforme os resultados das análises das respostas e que as considerações é para dar resposta a pergunta principal. A forma de fazer o texto deve ser de forma que ao ler se escuta um satere falando. Como a escrita é uma tecnologia nova para os satere-mawé e demais povos indígenas, eles tem que descobrir e definir uma forma própria de redação sem precisar copiar a nossa forma de escrita e de elaboração de textos. Conseguiram compreender que para os satere-mawé apenas duas palavras existem e fazem sentido que é povo e clã que sem sentido de família. Os demais conceitos foram apropriados por meio do contato e principalmente difundido pela escola e que não tem sentido para eles. Entenderam também que clã tem o mesmo sentido de tribo e não de povo e que até o nome da associação estava equivocado CGTSM, conselho geral da tribo satere-mawé.

No final dos trabalhos houve uma avaliação da etapa sendo que todos os estudantes desenvolveram bem as atividades de pesquisa e análise em sala na produção do texto com desempenho alcançado por todos.

REFERÊNCIAS:



FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e Territorialidade no Alto Rio Negro**. Manaus: EDUA, 2003.

SAHLINS, Marshall. "O Pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção". **Mana**. V.3 n.1. Rio de Janeiro/Museu Nacional, abril de 1997.

PESQUISA II

LIS 007 - Pesquisa II: Por que o povo Sateré-Mawé não tem autonomia?

Plano De Pesquisa

Turma: Sateré-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: 1ª. Etapa Intensiva

Período: 2º

Problemática/Pesquisa: LIS 007 - Pesquisa II: Por que o povo Sateré-Mawé não tem autonomia?

Carga Horária: 150 h.

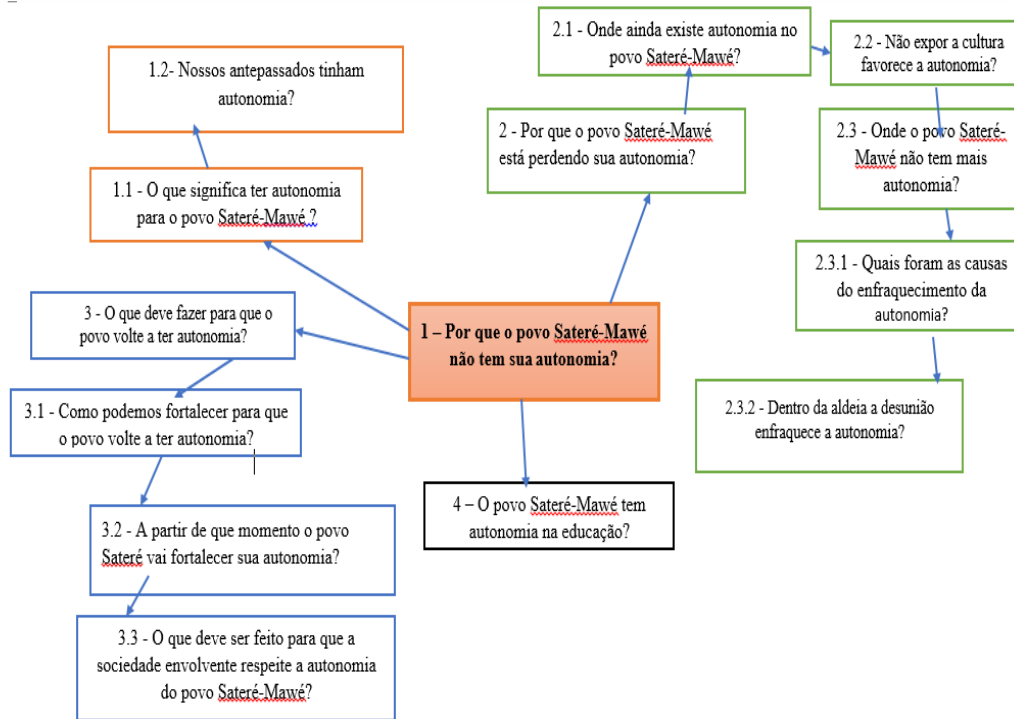
Créditos: 5.0.5

Professor (a): Lino João de Oliveira Neves

Período de realização: 21 a 27 de fevereiro de 2016



CONTEÚDO (mapa conceitual).



META E RESULTADOS

Meta: Entender as causas da perda de autonomia do povo Sateré-Mawé.

Fortalecer o poder de decisão na vida política-social Sateré-Mawé.

PRODUTO/RESULTADO:

Um texto escrito (na forma de livro didático), em língua Sateré-Mawé, sobre o tema da “autonomia” na visão do próprio povo com o objetivo de fortalecer a autonomia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

A partir da introdução à temática “Autonomia” feita pelos professores-orientadores, os estudantes compuseram grupos espontâneos para reflexão sobre: “Cultura-Culturas”, “Colonização”, “Descolonização” e “Autonomia”.

Após o trabalho em grupos passou-se a discussão em plenário sobre o tema “Autonomia e Autodeterminação”, tomando-se como questões centrais:



- O que é autonomia?
- É possível existir povos diferentes respeitando as suas autonomias mútuas?
- É possível a convivência entre povos autônomos?

PLANO DE TRABALHO:

– Escrever um texto inicial respondendo a pergunta “O que significa ter autonomia para o povo Sateré-Mawé?” e outro sobre a pergunta “Nossos antepassados tinham autonomia?”.

Esse texto deverá ser submetido às respectivas comunidades (em que foi feita a pesquisa), em especial aos sábios. Em seguida o texto deverá ser reescrito para que seja apresentado e discutido na próxima etapa do Curso, Etapa Intermediária, programada para o mês de maio de 2016.

Observação:

- Conforme informação dos estudantes da Turma Sateré-Mawé, já foi detalhado, em atividade realizada anteriormente nesta Etapa Intensiva, por outros professores-orientadores, o Plano de Trabalho para elaboração do texto inicial (Eixo 1) a ser apresentado na próxima Etapa Intermediária, em maio de 2016, a ser realizada na Comunidade Vila Nova II, Terra Indígena Andirá-Marau.

Na Etapa Intermediária a ser realizada em maio de 2016, os 3 (três) primeiros dias 5, 6 e 7 de maio) serão dedicados ao Encontro com os “sábios”, com a participação apenas de indígenas Sateré-Mawé; nos dias 9 e 10 o Encontro contará com a participação de professores da Licenciatura Indígena.

REFERÊNCIAS

GALEANO, Eduardo (2005), “501 Años de Cabeza Abajo”, in Edgardo Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

LANDER, Edgardo (Org.) (2005), A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.



OLIVEIRA NEVES, Lino João de (2013), Volta ao Começo: Demarcação emancipatória de terras indígenas no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, Portugal.

OLIVEIRA NEVES, Lino João de (2016), Autonomia. Apresentação Power Point especialmente produzida como subsídio para a discussão da temática “Autonomia” com a Turma Sateré-Mawé da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. Parintins, fevereiro, 2016.

QUIJANO, Aníbal (2005), “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, in Edgardo Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 227-278.

QUIJANO, Aníbal (2006), “Na América Latina a precarização e a flexibilização do trabalho foram muito mais longe que nos países ‘centrais’”. Brasil de fato. Entrevista à Jorge Pereira Filho. 11 de julho. (Disponível em: <http://historiaemprojetos.blogspot.com.br/2008/10/entrevista-com-o-sociologo-peruano-anbal.html>)

Práticas Investigativas

LIS010 – O que significa ter autonomia para o povo Sateré-Mawé?

Plano de Trabalho

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapas: janeiro de 2017

Período: 4º

Problemática/Pesquisa: Pesquisa II - Por que o povo Sateré-Mawé não tem sua autonomia?

Componente Curricular/Prática investigativa: LIS010 – O que significa ter autonomia para o povo Sateré-Mawé?

Carga Horária: 60

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Lino João de Oliveira Neves

Período de realização: 16 a 20 de janeiro de 2017

CONTEÚDO



Pesquisa II: Por que o povo Sateré-Mawé não tem autonomia?

- O que significa ter autonomia para o povo Sateré-Mawé?
- Por que o povo Sateré-Mawé está perdendo sua autonomia?
- O que se deve fazer para fortalecer a autonomia do povo Sateré-Mawé?

Por que o povo Sateré-Mawé não tem sua autonomia?

Kat poteig Satere-Mawe ywania eko ahyt yt hesaika'i ra'yn?

1. O que significa ter autonomia para o povo Sateré-Mawé?

1. Kat te'ehaweig pyno Satere-Mawe ywania pe seko ahyt muesaikap'e?
- 1.A) Nossos antepassados tinham autonomia?
- 1.A) Aipy'yjania esaikap ahyt aseigke hesaika?

2. Por que o povo Sateré-Mawé está perdendo sua autonomia?

2. Kat pote Satere-Mawe ywania heko esaikap kahuro te'en-te'en?
- 2.A) Quais foram às causas do enfraquecimento da autonomia?
- 2.A) Kat puo pyi Satere-Mawe ywania heko esaikap kahuro te'en-te'en?
- 2.B) O povo Sateré-Mawé tem autonomia na educação?
- 2.B) Satere-Mawe ywania apo ihay esaika wemu'e hap ete?
- 2.C) Em quê o povo Sateré-Mawé não tem mais sua autonomia?
- 2.C) Kat eteig Satere-Mawe ywania yt ihay esaika ira'yn?
- 2.D) Em quê ainda existe autonomia no povo Sateré-Mawé ?
- 2.D) Kat eteig Satere-Mawe ywania ihay esaika te?
- 2.E) Não expor a cultura favorece autonomia? Por que?
- 2.E) Aheko moherep'i hap kaipyi apo aheko watimuesaika te? Kat poteig?
- 2.F) Dentro da aldeia a desunião enfraquece a autonomia?
- 2.F) Tawa ko'i puat wo'o pat'ok-pat'ok hap apo ahesaikap pik?

3. O que se deve fazer para fortalecer a autonomia do povo Sateré-Mawé?

3. Aikotã watu'e apuru ahesaikap ahyt muesaika hamo?
- 3.A) Como podemos fortalecer os aspectos em que ainda temos autonomia?
- 3.A) Aikotã watu'e apuru aheko toine rakat muesaika hamo?



3.B) A partir de que momento o povo Sateré-Mawé vai fortalecer a sua cultura e autonomia?

3.B) Aikotã hap tote pyi apuru Satere-Mawe ywania timuesaika ra'yn seko esaikap?

3.C) O que deve ser feito para que a sociedade envolvente respeite a autonomia do povo Sateré-Mawé?

3.C) Aikota 'e pote ren asiag pot'uria timontypot kuap aihat aheko muesaika

META E RESULTADOS

META:

Entender as causas da perda de autonomia do povo Sateré-Mawé.

Fortalecer o poder de decisão na vida política-social Sateré-Mawé.

PRODUTO/RESULTADO:

Um texto escrito (na forma de livro didático), em língua Sateré-Mawé, sobre o tema da “autonomia” na visão do próprio povo com o objetivo de fortalecer a autonomia.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

A partir das pesquisas realizadas em suas respectivas comunidades os estudantes da Turma Sateré-Mawé escreveram uma texto inicial respondendo as perguntas “O que significa ter autonomia para o povo Sateré-Mawé?” e “Nossos antepassados tinham autonomia?”.

Esse texto inicial foi submetido às respectivas comunidades, em especial aos sábios, para a sua apreciação.

Em seguida, incorporando as considerações críticas, sugestões e correções apresentadas pelos sábios e outros membros, os estudantes reescreveram o “texto inicial”, que, na sua segunda versão foi apresentado e discutido na Etapa Intermediária, realizada na Comunidade Nova América, no período de 18 a 23 de julho 2016.

O resultado da pesquisa, representado na segunda versão do texto, escrito pelos estudantes se constituiu na base para a discussão sobre o tema desta Prática Investigativa LIS010 “O que significa ter autonomia para o povo Sateré-Mawé?”,



tomando como subsídios excertos de “Volta ao Começo: demarcação emancipatória de terras indígenas no Brasil” (Oliveira Neves, 2013), sobre os seguintes pontos/temas:

- Amazônia: “vazio demográfico”;
- Produção da não existência indígena;
- Reações contra o reconhecimento de “Terras Indígenas”;
- Autonomia, vida autônoma em espaço compartilhado Estado plural;
- Projeto de pluralismo étnico, pós-colonial;
- Realidades indígenas resistentes;
- Realidades alternativas em construção pelos povos indígenas no Amazonas;
- Desperdício do potencial emancipatório;
- Processo continuado de afirmação política *versus* apropriação das iniciativas indígenas pelo Estado;
- Armadilhas da “parceria”: as alianças entre organizações indígenas e Estado;

REFERÊNCIAS:

GALEANO, Eduardo (2005), “501 Años de Cabeza Abajo”, in Edgardo Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

LANDER, Edgardo (Org.) (2005), A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

OLIVEIRA NEVES, Lino João de (2013), Volta ao Começo: Demarcação emancipatória de terras indígenas no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, Portugal.

OLIVEIRA NEVES, Lino João de (2016), Autonomia e Autodeterminação.

Apresentação Power Point especialmente produzida como subsídio para a discussão da temática “Autonomia” com a Turma Sateré-Mawé da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. Parintins, fevereiro, 2016.

QUIJANO, Aníbal (2005), “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, in Edgardo Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.

Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 227-278.



QUIJANO, Aníbal (2006), “Na América Latina a precarização e a flexibilização do trabalho foram muito mais longe que nos países ‘centrais’”. Brasil de fato. Entrevista à Jorge Pereira Filho. 11 de julho. (Disponível em: <http://historiaemprojetos.blogspot.com.br/2008/10/entrevista-com-o-sociologo-peruano-anbal.html>)

LIS 013 - Quais foram as causas do enfraquecimento da autonomia do Povo Sateré-Mawé?

Plano de Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: LIS013

Etapa: Janeiro de 2016

Período: 4º

Problemática/Pesquisa: LIS 007 - Pesquisa II: Por que o povo Sateré-Mawé não tem autonomia?

Prática investigativa: LIS 013 - Quais foram as causas do enfraquecimento da autonomia do Povo Sateré-Mawé?

Carga Horária: 60 H

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Maurício Adu Schwade **Período de realização:** Janeiro de 2017 a julho de 2017;

CONTEÚDO (mapa conceitual).

Onde ainda existe autonomia no povo Satere-Mawé? Não expor a cultura favorece a autonomia? Onde o povo Sateré-Mawé não tem mais autonomia? Quais foram as causas do enfraquecimento da autonomia? Dentro da aldeia a desunião enfraquece a autonomia?

META E RESULTADOS

Meta: Entender as causas da perda de autonomia do povo Mawe.

Resultado: Fortalecer a autonomia do povo Mawe e produzir um texto para ser socializado nas escolas.



PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

A presente pesquisa faz parte do estudo da problemática 'Por que o povo Sateré-Mawé não tem sua autonomia?'. Os trabalhos desta prática investigativa se deram em boa parte conectados aos trabalhos da pesquisa I: "Por que o povo Sateré-Mawé tem dificuldade para se organizar socialmente e politicamente?". As atividades do presente componente curricular iniciaram com o aprofundamento da compreensão de conceitos relacionados e que colaboram para a compreensão das questões referentes a prática investigativa. Em seguida foram observados os dados recolhidos pela turma nas práticas investigativas anteriores de modo a separar os que colaboravam para responder também as questões desta prática. Posteriormente foram elaborados instrumentos de pesquisa que complementassem a coleta de dados. A partir daí os estudantes realizaram as coletas de dados complementares que posteriormente foram sistematizados e trabalhados no sentido de fornecerem respostas às questões propostas para a prática investigativa. Por fim os resultados foram sistematizados na forma de material para publicação nos cadernos de pesquisa da turma Sateré-Mawé.

REFERÊNCIAS

LANDER, Edgardo (Org.) (2005), A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

OLIVEIRA NEVES, Lino João de (2013), Volta ao Começo: Demarcação emancipatória de terras indígenas no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, Portugal.

OLIVEIRA NEVES, Lino João de (2016), Autonomia. Apresentação Power Point especialmente produzida como subsídio para a discussão da temática "Autonomia" com a Turma Sateré-Mawé da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. Parintins, fevereiro, 2016.



PESQUISA III

LIS011 - Por que a educação atualmente está inadequada para o povo Satere-Mawé?

Plano de Trabalho – Pesquisa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: intensiva julho 2016/2

Período: 4º

Problemática/Pesquisa: III – LIS011 - Por que a educação atualmente está inadequada para o povo Satere-Mawé?

Carga Horária: 150 h

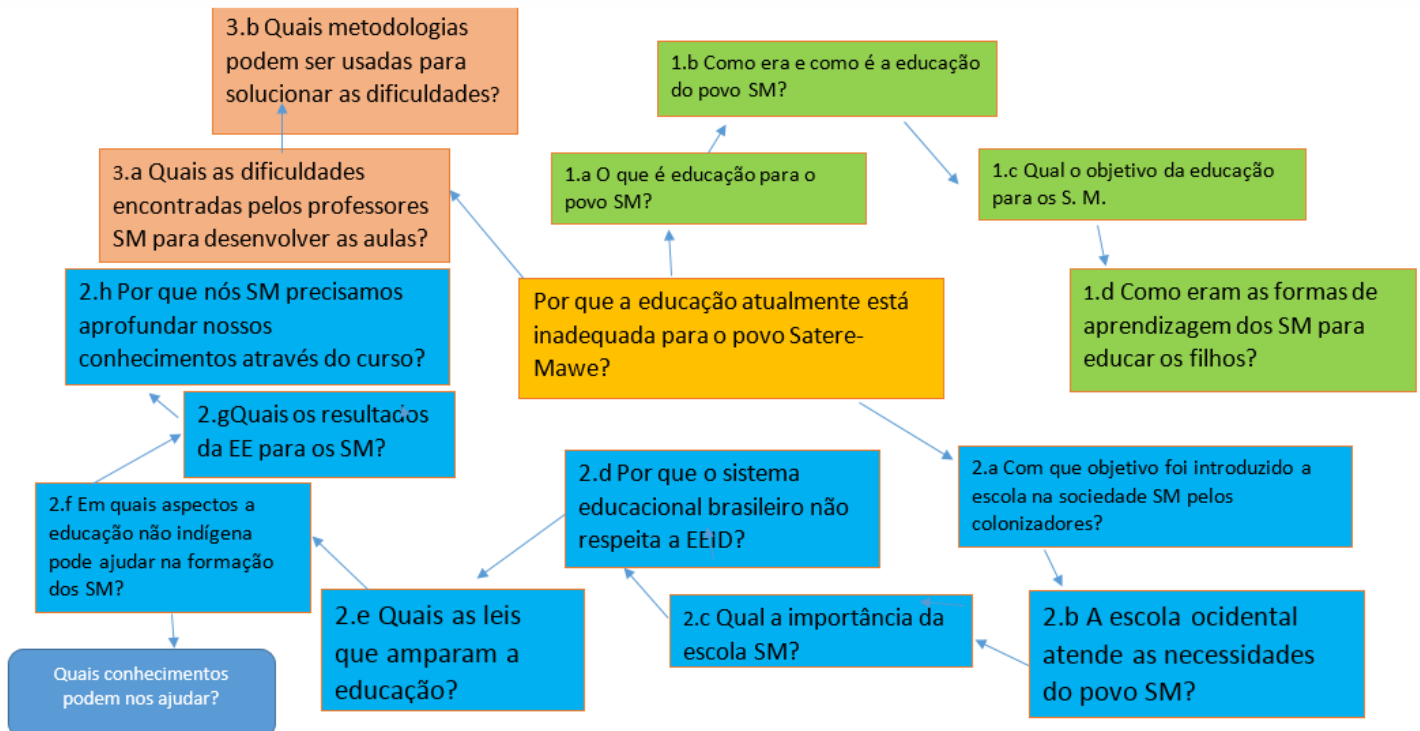
Créditos: 5.0.5

Professor (a): Ivani Ferreira de Faria

Período de realização: 2016/2 A

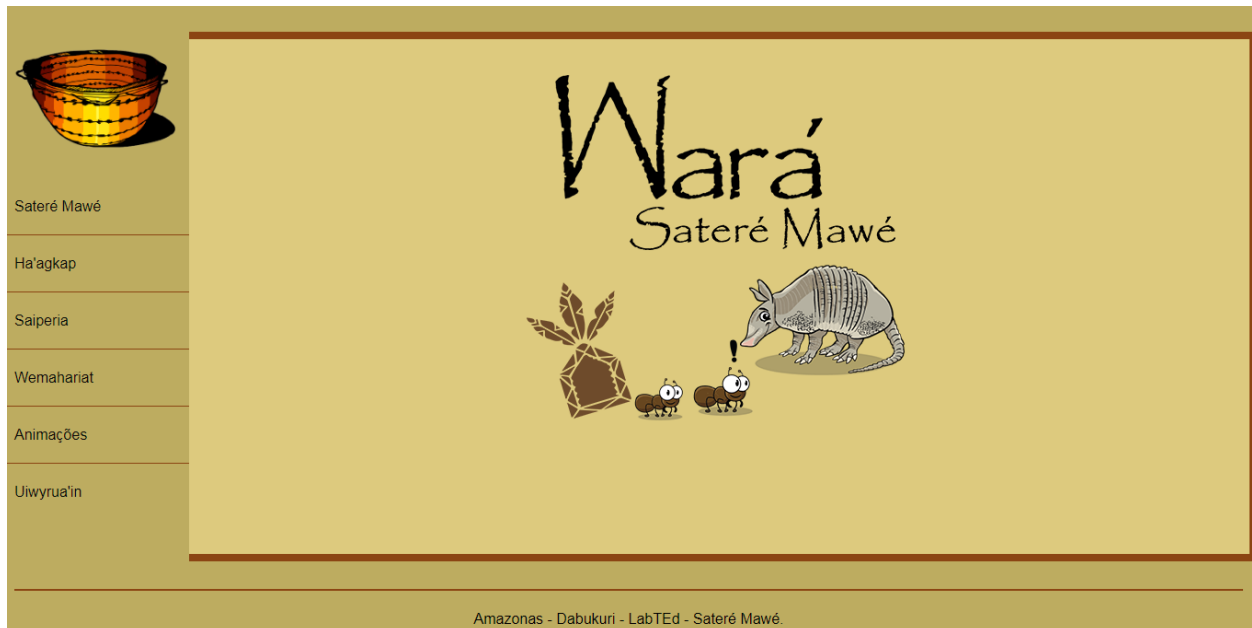
2017/2

CONTEÚDO



META E RESULTADOS

Produzir material (alfabetização, história do povo); Realizar encontros pedagógicos com a comunidade SM e apresentar os resultados; introduzir conhecimentos tradicionais na escola – prática; seminário para discutir propostas para as escolas SM.



PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

O Plano de Trabalho elaborados pelos estudantes durante a abertura da pesquisa foi dividida pelos eixos conforme descrição. Para desenvolver as perguntas dos eixos 1 e 2 houve reunião com os nãgnia por meio de conversas/diálogo alcançarem as respostas 1 e 2A,2B e 2C do eixo 2. Ficam com a atividade de descrever e gravar as respostas por duplas, usando também instrumentos para registrarem os momentos por meio de fotografias e filmagem mediante autorização expressa dos nãgnia.



Outro procedimento utilizado para responder as perguntas do eixo 2 – 2 A e 2 E foi levantamento bibliográfico sobre porque foi introduzida a escola para os povos indígena e Satere-Mawe e sobre as leis que amparam a Educação Escolar Indígena.

Para responderem as perguntas 2 D, F, G e 3 A houve um encontro com os professores e tentativas de entrevistas com os secretários de Educação de barreirinha, Parintins e Maúes. Apenas o secretário de Maués concedeu entrevista aos estudantes.

A respeito da pergunta 2 H, cada estudante respostas teria que analisar e fazer um texto escrito na língua satere-mawé no mínimo uma página.

Para as perguntas do eixo 3, Quais as dificuldades encontradas pelos professores SM para desenvolver as aulas? e Quais metodologias podem ser usadas para solucionar as dificuldades? os estudantes fizeram reuniões em suas escolas com os professores para obterem as respostas e houve intensa discussão sobre as questões.

E por fim cada grupo dividido por calhas de rio e por microrregiões, waicurapa, Andirá e Marau analisaram interpretaram e construíram um texto na língua satere que fará parte do caderno de pesquisa Nusoken entregues processualmente a medida que foram desenvolvendo e discutindo os eixos por meio das práticas investigativas desenvolvidas ao longo de 2016 a 2017.

As práticas investigativas foram: LIS014 -O que é educação para o povo sataré-mawé?, Quais os resultados da educação Escolar para o povo Satere-Mawé? Como deve ser a educação escolar para o povo Satere-Mawé? e oficinas de Oficina de produção de tecnologias educacionais em língua indígena, Oficina de Produção de Vídeos Educacionais. Quanto aos resultados, foi produzido um vídeo sobre as histórias satere-Mawé que está sendo finalizado, livros com ilustrações e animações cuja meta e distribuir nas escolas; encontros pedagógicos com professores por microrregião foram realizados e elaboração de um calendário para discussão do PPP para as escolas satere-mawe.

Ressalta-se que o povo Satere-Mawé é pioneiro na discussão da educação escolar indígena mas até o momento não conseguiram aprovar seu porantim e no wara cuja forma própria de aprendizagem é aprender fazendo, na prática e que essa escola



imposta é colonizadora e está destruindo a forma de organização social, política e cultural e que está conseguindo atingir até as lideranças pois uma boa parte não quer a educação diferenciada mas a educação ocidental. Neste sentido, ressaltaram que o processo colonizador e civilizatório está vencendo após 500 anos de resistência, mas ainda tem aqueles que acreditam e querem manter as tradições culturais mas agora dentro de uma educação intercultural pois o contato foi feito e não tem como voltar atrás. Equilibrar os dois conhecimentos e não deixar que os conhecimentos da sociedade ocidental sejam superiores e hegemônicos nas escolas e comunidades sateré-mawé.

REFERÊNCIAS:

<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>

DEMO, Pedro. Video Educar pela Pesquisa e Aprender Bem.

https://www.youtube.com/watch?v=IRhoBE_ZrC

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educar Pela Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

FARIA, Ivani Ferreira de (org). **Anais do Workshop Nas Trilhas e redes do Saber: universidade e ensino superior indígena**. Manaus: EDUA, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FARIA, Ivani; OLIVEIRA, Gilvan. Ensino Superior Indígena Bilíngue: princípios para autonomia e valorização Cultural na região do Alto Rio Negro/AM. IN: **Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (PLATÔ)**. V.1, N1, Cidade da Praia; Cabo Verde, 2012.

SAHLINS, Marshall. "O Pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção". **Mana**. V.3 n.1. Rio de Janeiro/Museu Nacional, abril de 1997.



Práticas Investigativas

LIS 014- O Que É Educação para o Povo Sataré-Mawé?

Plano De Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Sateré 2014

SIGLA: IH37

Etapa: Janeiro 2016/2

Período: 3°

Pesquisa: III – LIS011 - Por que a educação atualmente está inadequada para o povo Sateré-Mawé?

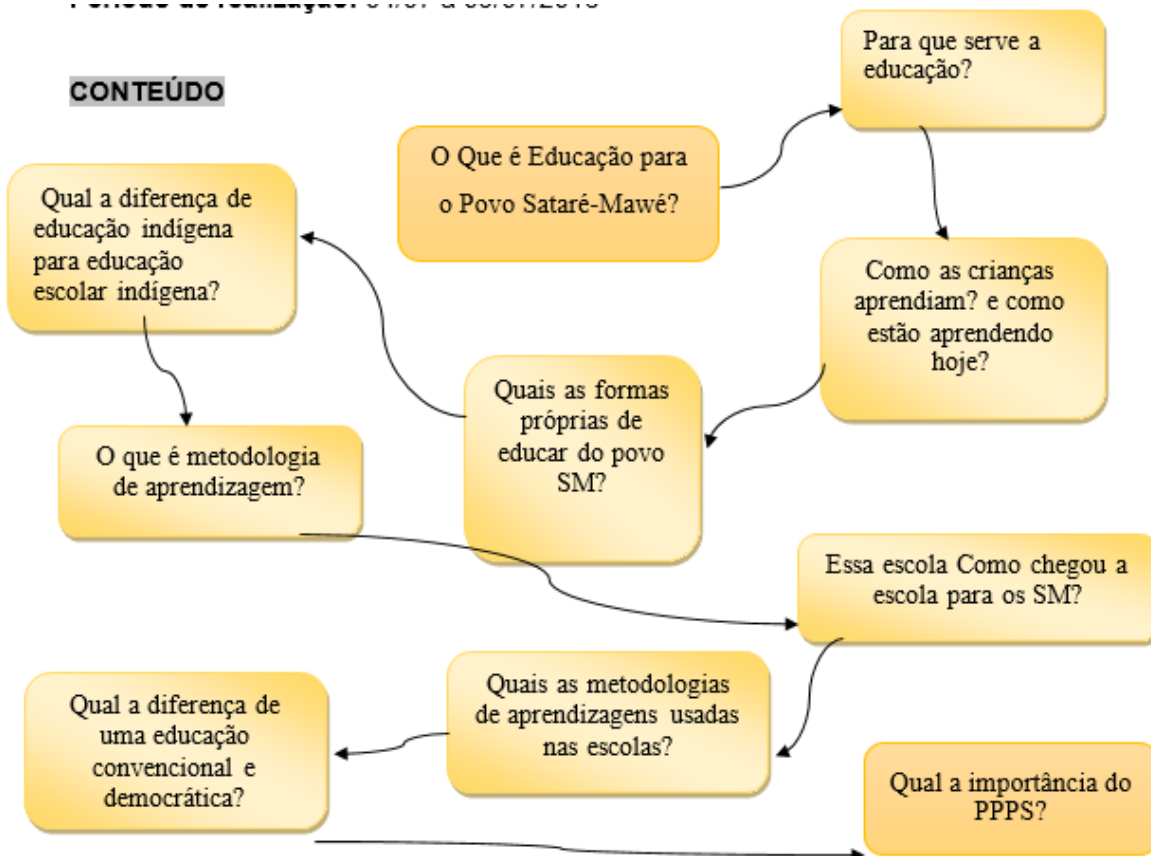
Componente Curricular/Prática investigativa: Lis 014- O Que É Educação para o Povo Sataré-Mawé?

Carga Horária: 60

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Ivani Ferreira de Faria

Período de realização: 04/07 a 09/07/2016





META E RESULTADOS

A meta discutir o que é educação para o povo satere analisando como a educação própria está sendo praticada nas escolas e comunidades.

Resultado: produzir um texto para os cadernos de pesquisa e realizar um seminário nas escolas para discutir sobre a educação diferenciada e educação satere.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Para discutir a questão da educação indígena e educação escolar indígena convidamos o Prof. Domingos Nobre que já trabalhou com os Satere-mawe na elaboração do Projeto Político pedagógico para as escolas da TI Andira Marau a convite da Associação dos Professores.

Inicialmente houve a apresentação do professor e posteriormente começamos a apresentação dos resultados das pesquisas dos estudantes. Dois estudantes se destacaram, Cristina e Bernardo Alves com a leitura do texto produzido onde demonstraram o que é educação para os satere-mawé e suas formas de aprendizagem e como tem sido esquecida principalmente na escola. Traçaram uma cronologia histórica da chegada da escola para os satere até os momentos atuais. Após a leitura outros estudantes apresentaram seus textos e passou-se a discussão sobre as questões.

Demonstraram que as formas próprias de educar dos satere é na prática, fazendo seja durante o trabalho na roça, pesca, caça e entre a família nos momentos de conversa. Afirmaram que os povos indígenas tem uma educação própria porque cada povo tem suas formas de educar conforme sua cultura e que a educação deve servir para viverem em sociedade e fortalecer a cultura e sua organização social e política. Que a escola chegou para enfraquecer a cultura indígena, integra-los a sociedade nacional e promover o processo de colonização de conquista do território para Portugal no passado e que atualmente não é muito diferente porque o processo de integração continua. Compararam a metodologia do curso, aprendizagem pela pesquisa, aprender fazendo, como uma das formas próprias de aprender e que eles



tem autonomia e o direito de definir a escola que querem. Compreenderam que a escola que sempre lutaram para conseguir é convencional e colonizadora e não está voltando para o fortalecimento da cultura. O PPP que começaram elaborar não foi finalizado e nem posto em prática mas também perceberam que também era convencional com currículo fechado e disciplinar. Propuseram realizar atividades nas escolas para iniciar novamente a discussão do PPP.

Como parte da atividade de compreensão sobre o que é uma educação democrática discutimos o livro de Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia* e do Pedro Demo, *A pesquisa como princípio educativo e científico* que havia sido entregues para eles na etapa de janeiro de 2016 para leitura. Aproveitamos a oportunidade para passar o vídeo *Educar pela Pesquisa* de Pedro Demo para apoiar nas discussões.

Como parte das formas e critérios da avaliação sociointerativa, todas as atividades foram desenvolvidas pelos estudantes com atenção, dedicação e compromisso.

REFERÊNCIAS:

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 2003.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIS012 - Oficina de Produção de Tecnologia educacionais em Língua Indígena

Plano De Trabalho –Oficina

Turma: Wara (Satere Mawé)

SIGLA: IH37

Etapa: julho/2016

Período: 5^o

Problemática/Pesquisa: LIS 011 - Por que a educação atualmente está inadequada para o povo Satere-Mawe?

Componente Curricular: LIS012 - Oficina de Produção de Tecnologia educacionais em Língua Indígena

Carga Horária: 60h

Créditos: 3.2.1

Professor (es): Fernanda Gabriela de Sousa Pires e Carlos Duarte



Período de realização: 11 a 16/07/2016

CONTEÚDO

Como nossos Antepassados se comunicavam? Como são as escolas Satere? As escolas Satere tem materiais que falem da cultura Satere? As histórias dos antepassados ajudam a educar nossas crianças? As histórias antigas estão ficando perdidas? Ainda sabemos contar as histórias que ouvíamos quando éramos crianças? As tecnologias digitais podem ajudar a resguardas as nossas histórias para o futuro? Podemos aprender com os filmes? Aprendemos com as Brincadeiras? quais as formas de contar as histórias?

META E RESULTADOS

As metas realizar a oficina de criação de material didático na língua materna foi verificar a existência de outras formas para produzir materiais com o que se tinha acesso ao invés de depender diretamente da distribuição realizada pela Secretaria Municipal de Educação, bem como utilizar diferentes tecnologias para auxiliar no processo de comunicação.

Resultado: produção de animações digitais a partir das histórias tradicionais.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Em um primeiro momento os estudantes escolheram uma história que considerassem importante para seu povo, ela deveria ter uma mensagem que considerassem importante passar ao seu fim, a tarefa foi individual, mas os estudantes estavam organizados em grupos, mas cada um deles descreveu uma história, e a ilustrou. O próximo momento, foi a narrativa coletiva das histórias selecionadas. Os grupos apresentaram seus trabalhos que foram simultaneamente traduzidos, e criou-se uma discussão sobre as histórias narradas;



O segundo passo, foi a seleção por cada um dos grupos sobre a história que gostaria de animar digitalmente.

O terceiro passo foi a transformação da narrativa em um Script e em seguida em Storyboard para melhor nortear o processo produtivo.

Tiveram como atividades:

- Digitação e formatação dos textos produzidos por sua equipe, que falava sobre processos de comunicação, fizeram fotografias dos materiais apresentados, para assim inserirem nos textos e organizar a formatação.
- Ilustração da história
- Criação de roteiro da história selecionada para animação;
- Criação de Storyboard
- Criação de animação usando *tablets* e a ferramenta FlipaClipe

Resultados Alcançados:

Ao final do processo, os estudantes produziram materiais que podem ser utilizados em duas escolas, com animações digitais usando tablets, foram capazes de criar um modelo colaborativo de produção digital, discutiram os impactos da mensagem de cada uma das histórias coletivamente.

As histórias abaixo foram digitadas e ilustradas manualmente:

- Ahiag puap apyk - O Caminho de Diabo
- Ahiag py'a'u hap etiat - Dois Homens Caçadores
- Ahiagnia ta'oran me - O homem desprezado
- Akawera ehay hap etiat - Cabeça do Diabo
- Apeirutig hawyi sawiuku pakup etiat
- Ariukere we'ag hap etiat - A preguiça e a Onça
- Ase'i kuru etiat - Perca da Fala dos cães
- Aware ehay hik hap etiat
- Awyato Hawyi Pisamã - A Onça e o Gato
- Awyato ywot'i - Onça Pai
- Awyky-wahue wyuwat etiat enoi hap - Guariba e o Macaco Caia



- At Enoi haria - Sinais do Tempo
- Hamuat'e hap irane ehap
- Hanajig wawori etiat - O Desafio da Mucura e do Jabuti
- Humajig Saki'yt etiat - A filha da Raposa
- Humajig Merup'a - A mucura e os genros
- Hunajig wemi'u kat hat'i
- Juma etiat O Juma
- Jun my'awato'i etiat
- Kurum sehay kuap'i hat - Menino Danado
- Menasāra Mulher - Casada
- Mit tukumã ekatup hap etiat - Tucumanzeiro do mal
- Mit yt i'akua-akua irakat etiat
- Mit Kat Hat etiat - O Caçador
- Moi upi'a 'u haria etiat - Os Coletores de Ovos
- Mary'a sa'awy etiat - Origem da Flecha
- Mot pap nug haria
- Motpap wepen hap - Recordação da Cabanagem
- Etiat Tucandira - Origem do mito ritual da tucandeira
- Pi'up Mawe iporenoi rakat
- Rituais do Povo Sateré-Mawé
- Sahu set ok hap
- Sinais de Caça
- Moko'oiat kori - Sinais Negativos
- Suriri pakup etiat - Origem da Água
- Tigk'a etiat - O homem e o Tikg'a
- Tuwiaru etiat - O Bacurau
- Uhyt aipy hawyi mit pa'amikag etiat
- Unia hari iuwão pugha hap etiat
- Uwa ywamia mo'ywat hap etiat - Nação da Flecha



- Wa'asa awyato etiat - Sapo e Onça
- Wantym sa'aqy - Origem da Noite
- Wara Wara
- Weinyt era'aipok hap etiat - Trazendo a irmã de Volta
- Wepy hap ekare'em - Instrumentos Musicais
- Wawori Hawyi Wewato - Jabuti e Anta
- Yty hawyi wawori etiat - O Jabuti e o Veado

As histórias abaixo foram selecionadas para a criação de animações digitais:

1. Ase'i kuru etiat Curupira e a Homem
2. Aware ehay hik hap etiat Perca da Fala dos cães
3. Awyato ywot'i Onça Pai
4. Hanajig wawori etiat O Desafio da Mucura e do Jabuti
5. Menasãra Mulher Casada
6. Mot pap nug haria
7. Tigk'a etiat O homem e o Tikg'a
8. Ariukere we'ag hap etiat A preguiça e a Onça
9. Weigki'a hawyi Nari Nari As formigas e o
10. Yty hawyi wawori etiat O Jabuti e o Veado
11. wo'osen-wo'osen hap Pega Pega

Oficina: LIS 015- Como Produzir Vídeos Educacionais?

Plano De Trabalho – Oficina

Turma: Sateré 2014

SIGLA: IH37

Etapa: Janeiro 2016/1

Período: 4º

Pesquisa: III – LIS011 - Por que a educação atualmente está inadequada para o povo Sateré-Mawé?

Componente Curricular/Oficina: LIS 015- Como Produzir Vídeos Educacionais?

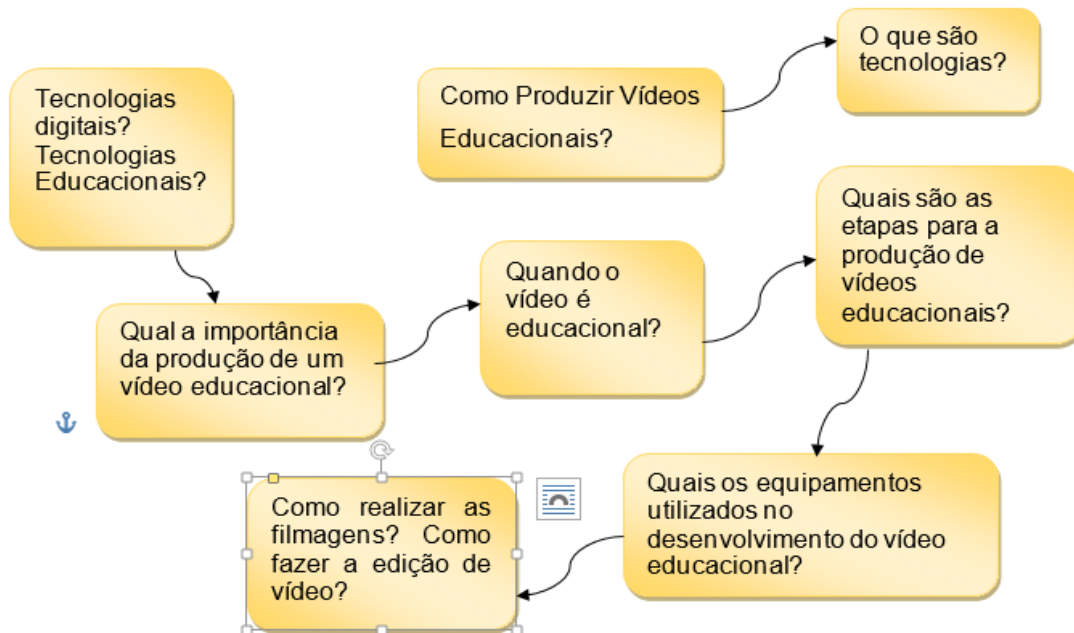
Carga Horária: 90

Créditos: 3.0.3

Professor (a): Lilia Valessa Mendonça da Silva, Fernanda Pires e Josinei Porto Santos

Período de realização: 08/02/2016 a 13/02/2016

CONTEÚDO



META E RESULTADOS

A meta é oportunizar aos discentes, o conhecimento metodológico para pré-produção, produção e pós-produção de vídeo educacional, estimulando seu envolvimento ético e técnico na condução dos trabalhos.

Resultado: produção de pequenos vídeos educacionais.



PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Para o desenvolvimento da oficina e atingir as metas e resultado foram realizadas reflexões sobre a utilização vídeos na escola; Projetos de vídeo; Desenvolvimento; e Produção. A apropriação destas ferramentas e técnicas proporcionam o registro dos saberes tradicionais e geram tecnologias educacionais que priorizaram o respeito à identidade social, a política e a cultural do povo indígena.

No primeiro momento foram discutidos aos estudantes alguns conceitos: Tecnologias; Tecnologia Educacional; Meio digital; Vídeo; Vídeo Educacional. Em seguida criou-se uma discussão sobre a utilização desses produtos educacionais e a sua importância em sala de aula, como poderiam registrar os saberes tradicionais.

No segundo momento foram apresentados exemplos de vídeos educacionais de outras culturas. Assim como o Projeto de vídeo (Desenvolvimento: roteiro, script, *storyboard*, técnicas de enquadramento; Equipamentos que são utilizados na produção de mídia audiovisual (celular, filmadora, gravador, câmera fotográfica digital, microfones, iluminação, Computador, projetor, pendrive, televisão, caixa amplificadora) e planejar locais de filmagem, cenários, objetos, figurinos etc.). Além da produção de vídeo (Filmagem: etapas de gravação do vídeo, seguindo o que foi definido nas etapas anteriores. Definir elementos como enquadramento, foco, iluminação, captação de áudio, etc.)

Em seguida solicitamos aos estudantes que escolhessem uma questão para um projeto de vídeo educacional, dentro dos seus contextos sociocultural e do cotidiano. Dividimos os estudantes em dupla ou trio, para iniciarem o projeto escrito. Esse projeto foi, desenvolvido e executado até o fim da disciplina.

No terceiro momento mostramos como ocorre a Edição de vídeo (os softwares de edição de vídeo disponíveis enfatizando os softwares livres). Aplicou-se exercícios de desenvolvimento de vídeo, diante das duplas ou trios, foram passados vídeos para executar a edição no programa (Incluir o nome, autores do vídeo; colocar efeitos, animações, transições; Legendas; Editar: cortar, colar; adicionar música; Adicionar créditos finais).

Ao fim, diante do seu projeto educacional, filmaram e editaram o vídeo.



No fim da prática investigativa, os estudantes atingiram a meta, conhecendo os conceitos de tecnologias digitais, vídeo educacional, além da importância dessa ferramenta em sala de aula e executaram, produziram vídeos educativos que foi apresentado a todos.

Essa oficina foi importante subsistir a elaboração dos produtos das pesquisas I, III, IV, V, VI e dos TCC dos estudantes.

Como parte das formas e critérios da avaliação sociointerativa, todas as atividades foram desenvolvidas pelos estudantes com atenção, dedicação e compromisso.

REFERÊNCIAS:

DUBOIS, P. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac y Naif, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva. v.14, n.2, p.3-11, 2000.

ARTIS, A.Q. **Silêncio! Filmando**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

LIS 019 - Quais Os Resultados da Educação Escolar Indígena?

Plano De Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Sateré 2014

SIGLA: IH37

Etapas: Janeiro 2017/2

Período: 5º

Pesquisa: III – LIS011 - Por que a educação atualmente está inadequada para o povo Sateré-Mawé?

Componente Curricular/Prática investigativa: Lis 019 - Quais Os Resultados da Educação Escolar Indígena?

Carga Horária: 60

Créditos: 3.2.1



diferenciada e para os cursos de formação de professores indígenas. conheceram a partir da discussão sobre os direitos e leis sobre a educação que os municípios tem que fazer concurso diferenciado para professor indígena e que são uma categoria; que os PPP devem por lei fortalecer a cultura e projetos societários dos povos indígenas como uso tanto nas aulas como na produção de material educacional na língua materna e verificaram que o sistema educacional brasileiro não respeita as leis pois forçam os indígenas por meio da secretarias municipal e estadual a terem uma educação convencional com metodologia instrucionista que não promove a aprendizagem e nem fortalece a cultura mas ao contrário para enfraquecer.

Entenderam que o nosso curso é importante porque trás uma reflexão crítica não apenas do sistema educacional mas da sociedade envolvente utilizando a metodologia participante e inclusiva, fora para dar visibilidade aos seus conhecimentos epistemologias próprias.

REFERÊNCIAS:

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Video escolarizando o mundo.

LIS 020 - Como deve ser a Educação Escolar para o povo Satere-Mawé?

Plano De Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Sateré 2014

SIGLA: IH37

Etapa: Janeiro 2017/2

Período: 5°

Pesquisa: III – LIS011 - Por que a educação atualmente está inadequada para o povo Satere-Mawé?

Componente Curricular/Prática investigativa: Lis 020 - Como deve ser a Educação Escolar para o povo Satere-Mawé?

Carga Horária: 60

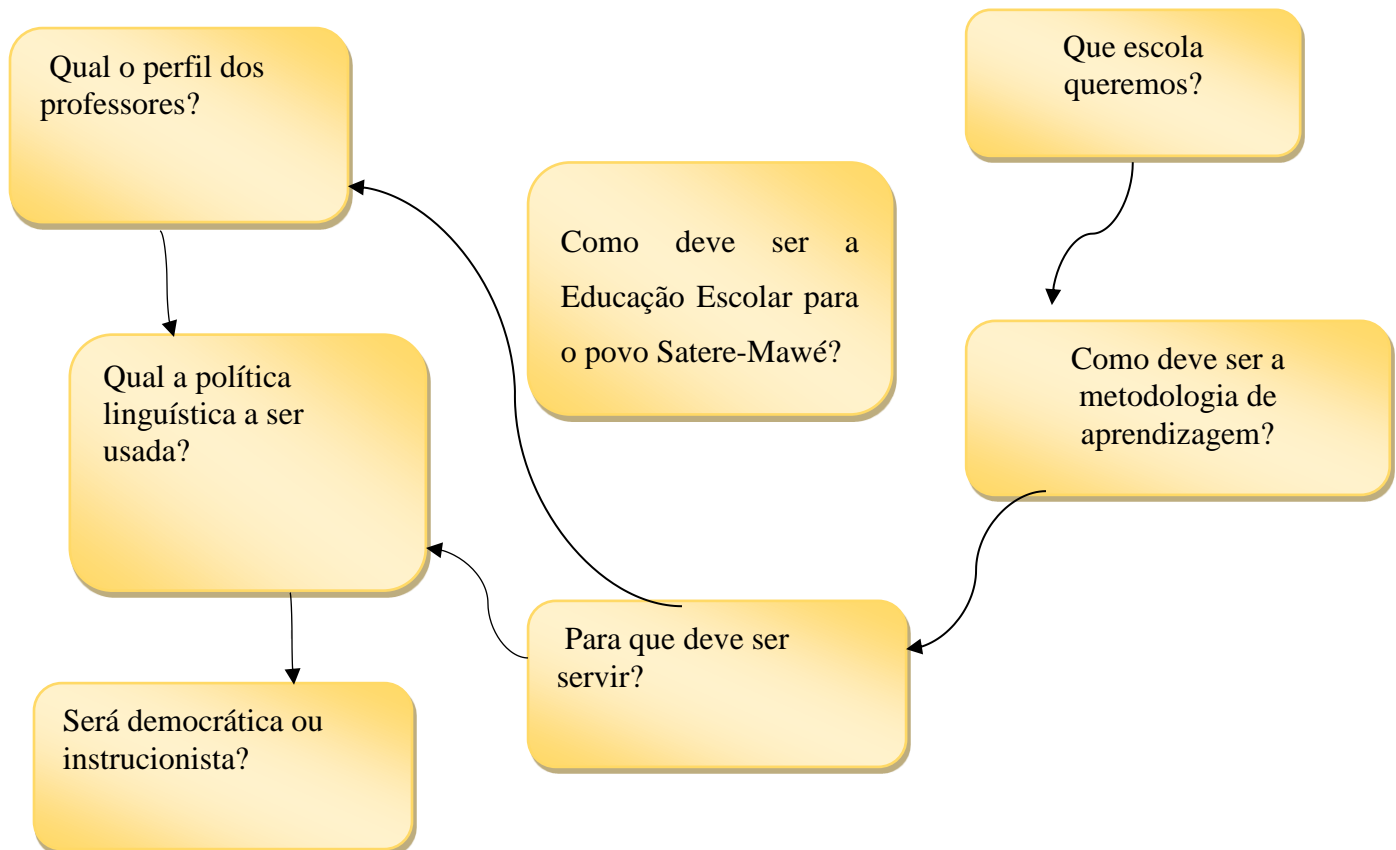
Créditos: 3.2.1



Professor (a): Ivani Ferreira de Faria

Período de realização: 17 a 22/07/2017

CONTEÚDO



META E RESULTADOS

A meta é discutir a educação e escola que queremos e como resultado elaborar um roteiro de discussão do PPPI.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Iniciamos as atividades com o vídeo quando sinto que já sei que apresenta exemplos de escolas democráticas que usam diversas metodologias de aprendizagem. A ideia foi fazer que percebessem que existem muitas escolas diferentes e que não são



indígenas mas querem sair desse modelo instrucionista convencional e que dá certo. Para não temerem o diferente quando saem da zona de conforto. Um dos problemas encontrados está na própria formação dos professores que foram ensinados a ensinar e não conseguem fazer nada fora do padrão. Aceitaram bem o vídeo e ficaram surpresos da quantidade de escolas democráticas no Brasil. As perguntas do mapa conceitual na verdade era para nortear uma discussão sobre o PPPI antes para entenderem como elaborar e as formas de discussão. Conseguimos elaborar um roteiro de discussão do PPPI e ficaram de articular seminários e reuniões para iniciar os trabalhos. Discutimos novamente a diferença de uma educação tradicional, convencional e intercultural.

Afirmaram que querem uma escola democrática que fortaleça a língua materna, a cultura; que seja intercultural; com professores falantes da língua; com utilização de materiais educacionais próprios, gestão compartilhada com currículo flexível.

Roteiro para elaboração de PPPI por escola (Documento)

- Introdução ou apresentação

Histórico de construção do PPPI. Quantas oficinas, quando, onde, quem participou, de quais comunidades, etnias, o que foi discutido em cada reunião e oficina, como foi o processo de discussão.

Resumo do projeto aprovado.

1 – Origem do povo

(como era organização social, política e cultural? quais e como eram as formas e espaços próprios de aprendizagem, Como foi o contato? quais as consequências? como está a sociedade indígena hoje? como se organiza politicamente hoje? (papel dos tuisa, nagnia, capitão, professores, AIS? associações, objetivos etc)

2 – Como estão as Comunidade(S) hoje?.

(localização da comunidade e Mapa da comunidade com seus limites). Qual terra indígena pertence? História – quando foi criada, quais foram as primeiras famílias que chegaram? Quantas famílias existem? Qual o número de pessoas (adultos/crianças)?



Quais etnias/clas? Quais línguas faladas? Qual é a mais falada? Como vivem? Em que as pessoas trabalham? O que produzem? Quais os benefícios recebidos pelo governo?

3 – Histórico da Escola (passado – início da escola na comunidade)

Quem trouxe a escola e porque – como a escola chega para o povo; quando e como a Escola chegou na comunidade? Quem trouxe? teve alguma mudança desde a sua criação? Quem e quais foram os primeiros professores? Qual a formação destes professores? Etnias? Como funcionava (ciclos/séries, ano, ensino fundamental completo ou incompleto? Qual a estrutura da escola? Quais os conteúdos que eram aprendidos? Como era a metodologia usada pelos professores? Qual o tipo de educação? (convencional, tradicional, intercultural)

– Diagnóstico da Escola (como a (s) escola(s) é (estão) hoje? Como funciona(m)?)

*Com quais modalidades de Ensino (infantil/creche, fundamental, médio, EJA)?

Ciclo ou Série? Em qual língua (s) é a alfabetização? Como é feita a Alfabetização (metodologia usada pelos professores)? Tem funcionado, os estudantes estão aprendendo? A Escola é bilíngue?

*Como é a estrutura administrativa? (equipe - gestor, secretaria, pedagogo)

*Quais são os professores? Formação, que língua fala e escreve, etnia, quantos anos trabalham como professor ou com educação?

*Qual a estrutura física da Escolar? Quais materiais (recursos) didáticos, eletrônicos etc têm? Tem biblioteca?

* Quem são os estudantes? Quantos? Em quais Séries ou ciclos? De quais comunidades? Qual etnia?, Idade', língua que fala e escreve?

Quais os problemas encontrados na escola e com a educação escolar indígena? (Fraquezas e ameaças)

5 – Justificativa (Porque queremos a escola? Quais as causas da criação da escola? Como queremos a escola?)

6 – Fundamentos éticos, políticos e pedagógicos

*Que satere-Mawé queremos como cidadão do futuro?



Como deve ser os povos indígenas do futuro? Quais conhecimentos devem ter seus filhos, netos e bisnetos para serem satere-mawé etc??? o que é viver bem? Que tipo de estudantes queremos formar? Para que?

*O que é educação? Para que serve a educação para os satere-mawé? Quais as diferenças entre educação indígena, educação não indígena, educação escolar indígena e educação diferenciada indígena?

*Que escola queremos?, como deve ser a escola que queremos?

Qual o tipo de educação deve orientar a metodologia de aprendizagem a ser usada na escola?

- quais os princípios e valores que devem orientar as formas de avaliação e organização da escola?

- Como deve ser o professor da escola indígena?

- Qual deve ser o perfil do gestor e do pedagogo da Escola?

*quais as leis que amparam a educação escolar indígena

7 – Objetivo Geral (para que querem a escola?)

Objetivos Específicos

8 - Aspecto pedagógico do funcionamento e organização da escola)

* **qual a organização da educação básica** (quantos anos será a formação básica? Quais as fases? será de acordo com a proposta do MEC ensino fundamental e médio, ciclo ou seriado ou outra proposta?

***Qual ou quais as metodologia de aprendizagem a serem usadas na escola? qual o princípio de aprendizagem?**

* **como se estrutura o currículo?** (Quais os conhecimentos ou conteúdos a serem trabalhados no processo de aprendizagem no ensino fundamental e médio ou outra forma de organizar a educação básica do povo). Será por carga horária ou por dias letivos (200 dias ou 800 h)? por módulos, etapa, bimestre etc? Fechado, aberto, flexível?

Quais os espaços de aprendizagem (só sala de aula?)

Forma de ingresso: em qual idade o estudante deve entrar na escola? quem pode se matricular na escola?



***Quais as formas e critérios de avaliação?**

* **calendário** (Quantos dias seletivos semanais? início e final ano letivo, quais os tempos (carga horaria diária), Início e final da aula diária.

Datas comemorativas da comunidade, nacional, estadual e municipal, recesso escolar e férias, atividades culturais, econômicas, sociais que devem fazer parte do calendário)

9 - Política linguística

Qual a língua de instrução e de alfabetização?

Qual a primeira e segunda língua da escola?

A escola será bilíngue? Quais as metodologias de aprendizagem da língua a serem usadas na escola? Qual a importância da língua materna e da língua portuguesa?

Quais os tempos de uso da Língua?

OBS: a divisão dos tempos de uso da língua depende da importância das 2 línguas e do nível de enfraquecimento da língua materna. EX. se a língua estiver em risco ou quiserem fortalecer a língua materna, os estudantes podem até determinado ciclo estudar só na língua materna e depois será dividido. Primeiro 100% língua, depois do 1 ciclo, 70% língua materna e 30% língua portuguesa, no terceiro ciclo, 50% língua materna e 50% língua portuguesa.

Ensino médio 50% língua materna e 50% língua portuguesa. Deverá ser dividido nos dias letivos.

10 – Avaliação do PPPI

Quem pode avaliar o PPPI?

Como será o processo de avaliação? (Reuniões, assembleias etc)

De quanto em quanto tempo o PPPI será avaliado? (Anual, bianual etc)

Anexos: atas de reuniões e decisões, estatuto das associações, planta da escola, calendário letivo, plano de ação do gestor

REFERÊNCIAS:



DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Video Quando sinto que já sei.

LIS 008 - Quais Metodologias podemos usar na Aprendizagem de Libras pelo Povo Sateré-Mawé?

Plano de Trabalho

Turma: Sateré-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: fevereiro 2016

Período: 3º

Componente Curricular: LIS 008 - Quais Metodologias podemos usar na Aprendizagem de Libras pelo povo Sateré-Mawé?

Carga Horária: 60

Créditos: 3.2.1

Professor: Marlon Jorge Silva de Azevedo

Período de realização: 15 a 20/02/2016

CONTEÚDO :

Histórico, Legislação E Surdez: História da Educação de Surdos

Lei Nº 10.436 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras

DECRETO Nº 5.626 – Regulamenta a Lei 10.436/2002 e o Art. 18 da Lei 10.098/2000

Da inclusão da Libras como Disciplina Curricular

O SER SURDO

A cultura surda A comunidade surda

As identidades surdas.

O movimento surdo

OLHANDO A SURDEZ

Aspectos Clínicos

Aspectos Educacionais

Aspectos Sócio-antropológicos



CONVERSAÇÃO: PRATICANDO A LIBRAS

Alfabeto Manual
Datilologia
Sinais e Palavras
Frases
Libras em contexto

META E RESULTADOS

Meta: Instrumentalizar LIBRAS; compreender como usar a língua sateré-mawé em LIBRAS

Resultado: oficinas pedagógicas

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Cine-fórum; Atividades individuais e em grupos; Leitura e discussão de textos; Aulas expositivas e dialogadas; Palestra sobre a temática indígena Sateré Mawé; Trabalhos em grupos; Oficinas pedagógicas; dramatização.

O resultado foi satisfatório visto que o curso de libras preencheu uma lacuna de informações que ao longo dos anos foram de barreiras linguísticas.

Os acadêmicos indígenas foram capazes de apresentar e contar histórias de sua língua, sua cultura e crença através da língua de sinais.

REFERÊNCIAS:

- FELIPE, Tânia A. Libras em contexto Brasília MEC/SEESP Nº Edição: 7, 2007
- PERLIN, Gládis. As Diferentes Identidades Surdas. Revista da Feneis. Rio de Janeiro, ano 4, nº 14, p. 15-16, abr. 2002.
- QUADROS, Ronice Muller. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos Porto Alegre, Artmed, 2004
- SÁ, Nídia Limeira. Cultura, Poder e Educação de Surdos. Manaus: EDUA, 2002.



SACKS, Oliver W. Obra: Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos São Paulo

Editor: Companhia das Letras Nº Edição: Ano: 1998

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre. Mediação, 1998

STROBEL, Karin Lilian; DIAS, Sylvania Maria Silva. Surdez: Abordagem Geral. Curitiba:

APTA-gráfica e editora, 1995. 87 p.

PESQUISA IV

LIS016 - Por que os professores Satere mawe não ensinam a escrita na língua materna?

Plano De Trabalho – Pesquisa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: janeiro/2017

Período: 4º

Problemática/Pesquisa: III – LIS016 - Por que os professores Satere mawe não ensinam a escrita na língua materna?

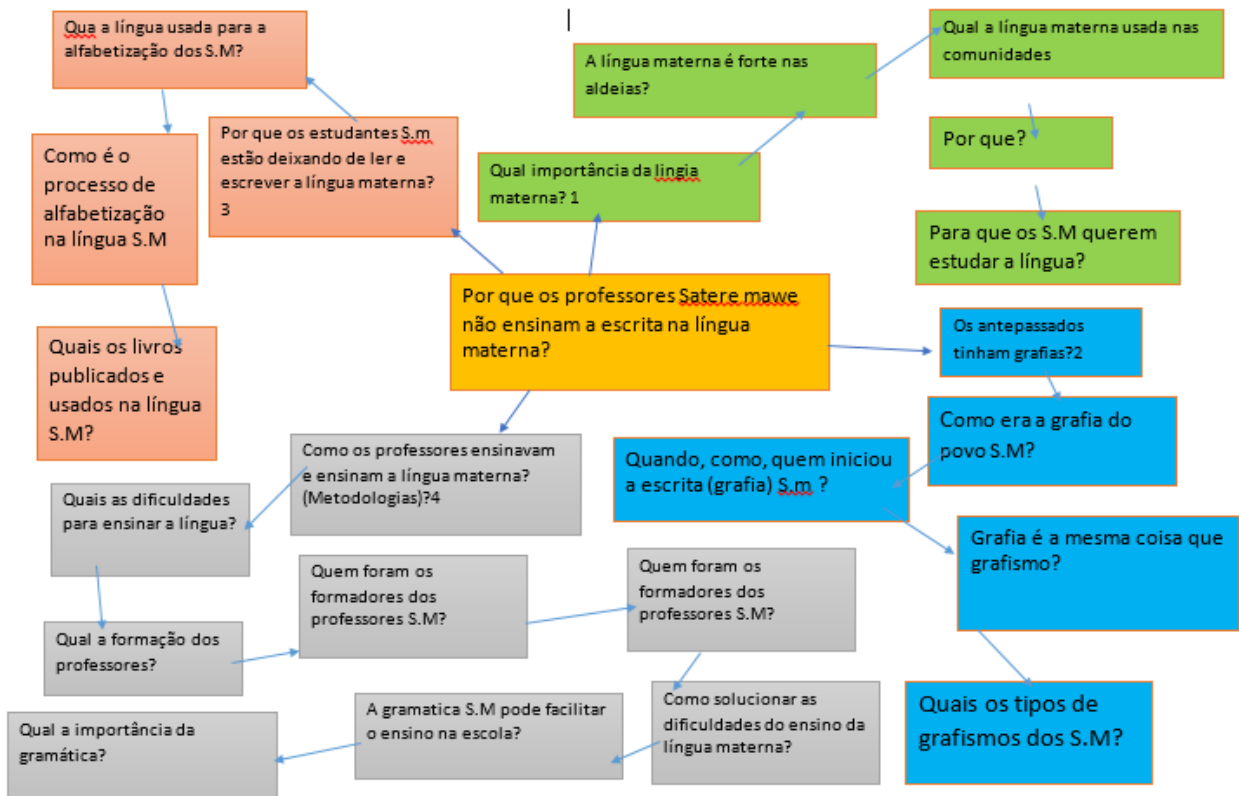
Carga Horária: 150 h

Créditos: 5.0.5

Professor (a): Karina Thomaz

Período de realização: janeiro a julho de 2017.

CONTEÚDO

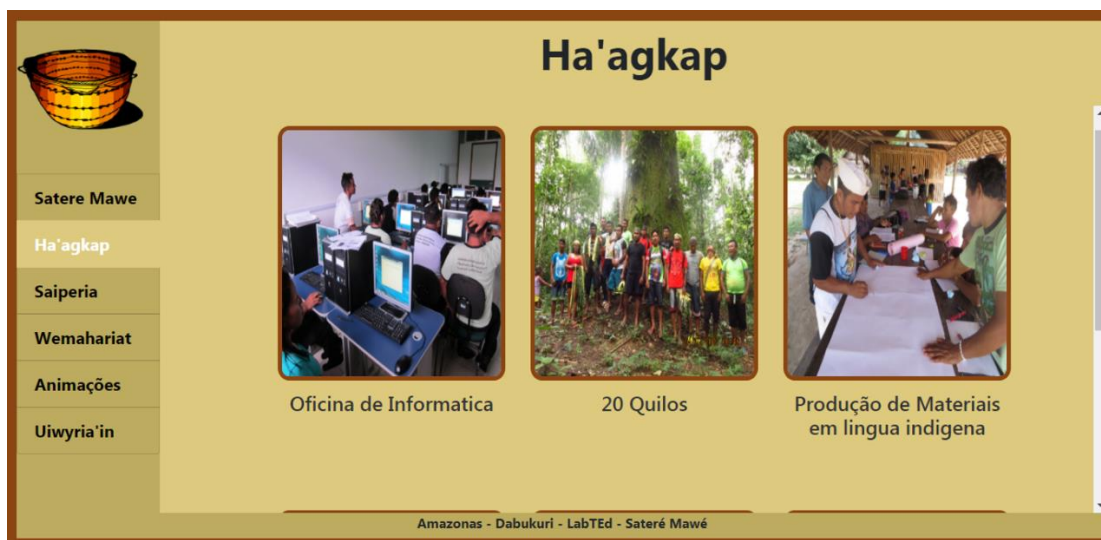
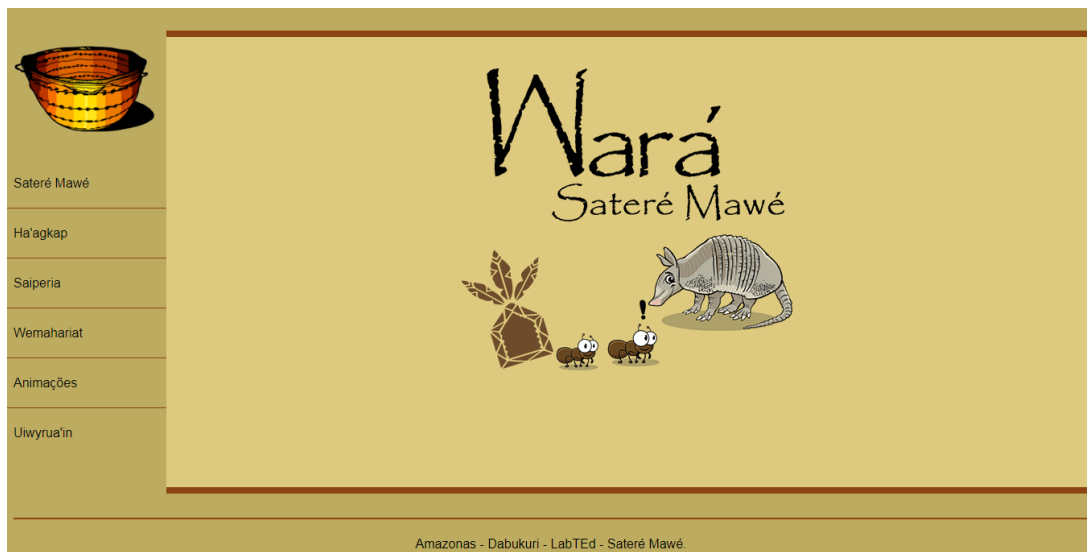




META E RESULTADOS

Fortalecer a língua Sateré Mawé nas escolas e comunidades

Produzir matéria na língua Sateré de forma escrita e oral como vídeos articulando com a pesquisa III sobre a educação que deu origem ao repositório digital contendo todos os trabalhos e atividades realizadas por eles que convergem qse todas as problemáticas.





Produção de Material em lingua Indigena









Amazonas - Dabukuri - LabTEd - Sateré Mawé

Nova America-Parintins

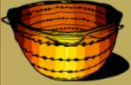
Julho de 2017



Sateré Saiperia etiat

					
Sateré Mawé					
Ha'agkap					
Saiperia					
Wemahariat					
Animações					
Uiwyria'in					

Amazonas - Dabukuri - LabTEd - Sateré Mawé



Sateré Mawé


Portugues

Inug Haria:

Erison
Gibeon
Jefeson

Nova Esperança,
Fevereiro, 2018

WARA



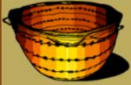
Wara

Waratunugkáp ti Puratig etiat musuerete ehay poreokosap hop. Musuerete ti ase, i wasiri tihay won sat Mesuempo ppyke, ahiagnia piat tomue wontym hap tote, mi, i muso ti wakuat yn ihay nug mit, in sem kape. Peratig ete mye, yem musu ase, i tiwon. Ma, ato ti wentup yn musu wakuat, Musuerete yn, rakine wuat musetiru haeayi weitoi ahig pytyp ti moron kawiat musu ka, i ne, i ra, yn. Tupono ut naku, I wate Wara turon watipytig moity, i moran kawiat sehay ka, i wywo. Musutiru mi, i turan ihay nug sehay sa'ag yn mit, in kape, weita ahig nug wo, o ehay tupap yn.

Mi, i tupono nimo Puratig won mowempap turon, nagnia tiky, esat, i moran kawiat imorem hap. Mio te ti nagnia, in tiky, esat, i Wara popuat suwete-suwete ehat mit, moko, o iat no sehay pysaty Wara popuo i'atu'e I'ywa kuap haria.

Pyno ti mimontypot sése waratenukáp, i, ywá kuap haria yn ni Wara ehay ampo sat te, en-te, en, to, o pyoitytek-pyoitytek tate nagnia to, o pyoitytek-pyoitytek.

Amazonas - Dabukuri - LabTEd - Sateré Mawé



Satere Mawe

Ha'agkap


Saiperia


Wemahariat


Animações

Uiwyrria'in

Wemahariat Digital







Amazonas - Dabukuri - LabTEd - Sateré Mawé

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

Para entender a importância da língua para o povo Sateré-Mawé os estudantes conversaram com os nagnia, paini e tui'sa sobre, registraram apenas de forma escrita e fizeram uma discussão em sala de aula e afirmaram que a língua é muito importante porque faz parte da cultura e um elemento que os identifica como povo. A língua é uma forma de compreender e entender a cultura. Existem muitas palavras que eram faladas pelos nagnia que não são usadas hoje e as vezes apenas nos rituais que muitos não sabem o significado. E que muitos sateré que migram para a cidade acabam



esquecendo a língua e até tem vergonha de falar por causa do preconceito próprio achando sua língua feia e sem utilidade e pelos não indígenas.

Também observação direta e participante nos domínios sociais (igreja, escola, trabalho, família, reuniões e lazer) para verificar se a língua está sendo usada nas comunidades. Como resultado verificaram que nas igrejas a língua usada é o português, na escola português e sateré mas a língua portuguesa é dominante e nas reuniões assembleias, família e trabalho na roça prevalece a língua sateré. Nos últimos domínios sociais a língua está forte onde as relações e tradicionais e culturais são mais fortes e expressas.

E por fim, fizeram reuniões por região e calha de rios com professores para saberem se suas dificuldades em usar a língua na sala de aula. Dentre as dificuldades encontradas estão falta de materiais educacionais produzidas na língua; o currículo imposto pelas secretarias que aboliu a língua indígena e depois inseriu novamente na estrutura curricular das escolas que não são diferenciadas; falta de uma política linguística para as escolas, a maioria das aulas são feitas na língua portuguesa e pelo fato de alguns professores não saberem falar a língua sateré, principalmente nas escolas de Waicurapá.

Alguns trouxeram materiais escritos na língua sateré, produzidos pelo curso de magistério indígena, Piraiawara mas que não tem na maioria das escolas. São chamadas cartilhas feitas para a alfabetização apenas.

Discutimos também o que é uma escola bilíngue e chegaram a conclusão de apesar de alguns professores usarem a língua materna em algum momento das aulas, não significa que a escola seja bilíngue. Entenderam que para uma escola ser bilíngue tem que ter uma política linguística com definição de tempos e espaços de aprendizagem e o grau de importância das duas línguas de acordo com o nível de aprendizagem das séries ou ciclos.

Sobre a questão do grafismo e grafia conseguiram entender muito bem a diferença e trouxeram como exemplo o grafismo nos tecumes, corporais tanto sateré



como de outros povos. E grafia o que está grafado no Porantin. O mais interessante foi descobrir uma grafia antiga no porantim que apenas alguns nagnia conseguem ler.

A grande questão levantada era se ao aprender o português e inserir o alfabeto romano na língua escrita estavam ou não desvalorizando a grafia original e também porque a tradição linguística deles é oral.

Por fim, entenderam que apesar da introdução do alfabeto romano na língua escrita sateré, isso não representava uma desvalorização da língua mas somava para que nesse mundo globalizado possam acompanhar melhor os desafios e faz defenderem seus direitos. Entenderam que aprender outras línguas não é ruim, mas ao contrário, ajuda na compreensão das questões e articular os movimentos sociais.

Ressaltaram a importância da elaboração da gramática pela profa Dulce Franceschini com apoio do professores José de Oliveira e Bernardo Alves no fortalecimento no processo de alfabetização.

Como resultado efetivo dessa pesquisa vários estudantes resolveram fazer seus TCC sobre a questão linguística: palavras técnicas usadas pelos nagnia; histórias contadas pelos pelos nagnia com registro apenas de áudio em formato CD, sobre as metodologias de alfabetização etc e a oficina de Análise e produção textual na língua sateré-Mawé.

Todas as atividades da pesquisa foram realizadas com ampla discussão em sala durante as etapas e os resultados alcançados conforme demonstrado acima.

REFERÊNCIAS:

FRANCESCHINI, Dulce (Coord.). Sateré-Mawé pusu agkukag (Gramática da Língua Sateré-Mawé). Manaus: EDUA, 2005.

FRANCESCHINI, Dulce. Valores da voz média em sateré-mawé. In: CABRAL, Ana Suely A.C.; RODRIGUES, Aryon D. (Org.). Línguas e Culturas Tupi. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2007. v.1, p. 309-315

Conversas com nagnia, professores, Tui'as e paini



LIS 018 – Quais as dificuldades dos professores para ensinar a língua materna?

Plano de Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapas: julho/2017

Período: 4º

Problemática/Pesquisa: III – LIS016 - Por que os professores Satere mawé não ensinam a escrita na língua materna?

Prática Investigativa: LIS 018 – Quais as dificuldades dos professores para ensinar a língua materna?

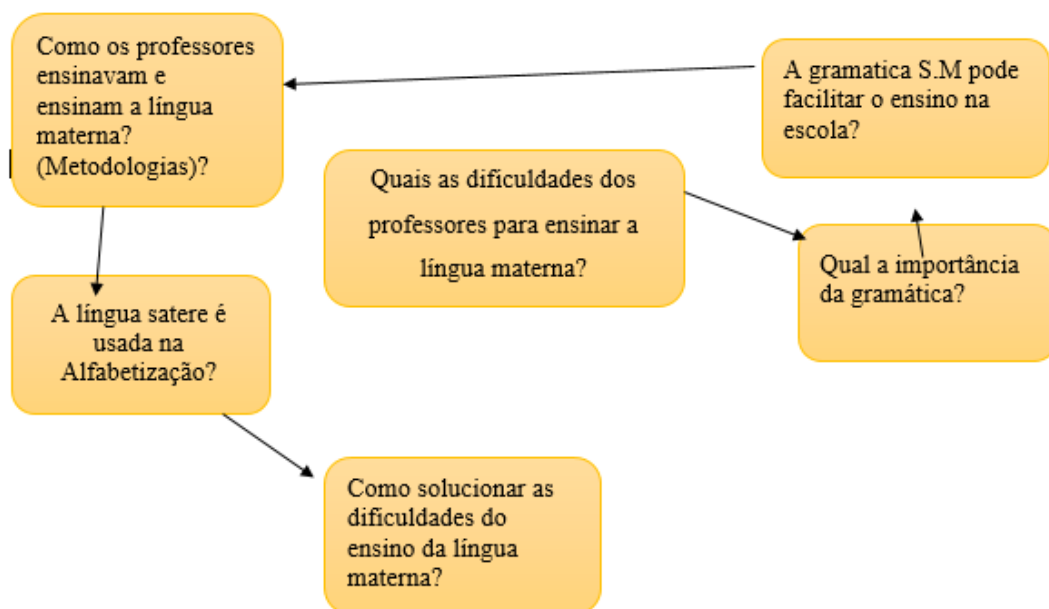
Carga Horária: 60 h

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Karina Thomaz

Período de realização: 15 a 20/05/2017

CONTEÚDO



META E RESULTADO:

Discutir a importância da alfabetização na língua materna como estratégia de valorização cultural.



Debate

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa prática investigativa vem contribuir nas discussões iniciadas em janeiro de 2017 e finalizar a pesquisa apontando algumas sugestões de como resolver as dificuldades de aprendizagem da língua materna na escola.

Para chegarmos as respostas das perguntas e outras os estudantes promoveram um debate em sala de aula pelos grupos com presença do prof. José de Oliveira para entender a importância e como foi elaborada a gramática e como podemos usar a língua materna na alfabetização

A gramática da Língua Satere-Mawé foi elaborada pela profa. Dulce Franceschini e pelos linguistas maternos José de Oliveira, Bernardo Alves entre outros e veio para fortalecer o processo de alfabetização pois a maioria das escolas, mesmo as denominadas indígenas, são monolíngues e usam o português na alfabetização.

Os poucos professores que alfabetizam em Satere, ainda o fazem usando metodologias de aprendizagem da língua portuguesa com ditado, completar palavras, figuras associadas a palavras, e muitas vezes pela sonorização das palavras. Outros utilizam brincadeiras e jogo de futebol para iniciar as primeiras palavras.

Sobre as dificuldades encontradas pelos professores um dos aspectos que levantaram é falta de cursos de preparação específicos para a alfabetização. Muitos que passaram pelo magistério indígena piraiawara aprenderam algumas metodologias e passaram a usá-las nas aulas. Outros não.

Discutimos muito se é preciso ou não cursos de metodologias para alfabetização, se precisam de fórmulas próprias ou receitas para se alfabetizar.

O resultado foi que todos os professores sabem e conhecem metodologias de alfabetização na língua materna mas não usam porque o português é mais fácil porque tem material produzido e que para alfabetizar não precisam de cursos e nem de matéria porque nas comunidades existem todos os recursos e materiais para alfabetizar.



Sobre as dificuldades apontaram a falta de materiais educacionais produzidas na língua; o currículo imposto pelas secretarias que aboliu a língua indígena e depois inseriu novamente na estrutura curricular das escolas que não são diferenciadas; falta de uma política linguística para as escolas, a maioria das aulas são feitas na língua portuguesa e pelo fato de alguns professores não saberem falar a língua sateré, principalmente nas escolas de Waicurapá.

As sugestões de como resolver os problemas inicialmente propuseram cursos de gramática de língua sateré para professores; oficinas para produção de materiais com os estudantes; discussão do PPPI e da política linguística para escolas; realizar seminários para discutir a importância da língua e conscientizar os professores para alfabetização na língua materna.

REFERÊNCIAS:

- FRANCESCHINI, Dulce (Coord.). Sateré-Mawé pusu agkukag (Gramática da Língua Sateré-Mawé). Manaus: EDUA, 2005.
- FRANCESCHINI, Dulce. Valores da voz média em sateré-mawé. In: CABRAL, Ana Suely A.C.; RODRIGUES, Aryon D. (Org.). Línguas e Culturas Tupi. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2007. v.1, p. 309-315
- Conversas com nagnia, professores, Tui'as e paini

LIS 021 – Análise e produção textual na língua Sateré-Mawé?

Plano De Trabalho – Oficina

Turma: Sateré-Mawé

SIGLA: IH37

Etapas: julho/2017

Período: 6º

Problemática/Pesquisa: III – LIS016 - Por que os professores Sateré mawé não ensinam a escrita na língua materna?

Prática Investigativa: LIS 021 – Oficina Análise e produção textual na língua Sateré-Mawé?



Carga Horária: 60 h

Créditos: 2.0.2

Professor (a): José de Oliveira

Período de realização: 24 a 29/07/2017

CONTEÚDO

Quais as regras gramaticais da gramática satere-Mawé? Qual a importância da gramática? Como fazer as traduções para a língua satere-Mawé ou para o português? como construir textos na língua materna?

META E RESULTADO:

Essa oficina pretende contribuir com a aprendizagem da produção de textos na língua satere-Mawé. Fortalecer o uso da gramática satere e contribuir na elaboração e correção dos textos produzidos nas pesquisas anteriores que vão para os cadernos de pesquisa Nusoken

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa oficina foi solicitada pelos estudantes para aprofundarem os conhecimentos sobre a gramática satere-Mawé elaborada pela profa Dulce Franceschini com a minha ajuda porque observaram que muitos ainda têm deficiência na escrita da língua materna e sua necessidade para a elaboração e na correção dos textos porque estão em um curso universitário. Essa deficiência não é apenas dos estudantes da LICEN mas de outros professores das escolas e estudantes de forma geral. Isso porque a escrita é uma tecnologia nova para nós e desde que a gramática foi criada não houve muitos cursos para fortalecer o seu uso.

As perguntas do conteúdo foram elaboradas pelos estudantes no início da oficina quando perguntei quais as dificuldades e o que esperavam da oficina.

Os trabalhos foram realizados com base na correção de 2 textos produzidos na pesquisa I – Porque os Satere-Mawé têm dificuldades de se organizar socialmente e politicamente? e pesquisa III – Porque a educação está inadequada para os satere-Mawé? e também da pesquisa IV.

Os estudantes apresentaram os textos produzidos no Datashow para que todos pudessem acompanhar a escrita e elaboração textual, primeiro da pesquisa I. Após a



leitura, os estudantes foram divididos em grupos para cada um reelaborar as partes do texto e explicar as modificações. A mesma coisa aconteceu com o texto das outras pesquisas. Conforme os grupos iam apresentando a nova redação também íamos explicando as regras da gramática, como concordância, uso dos verbos e construção das frases.

No final, os 2 textos foram lidos novamente e aprovados pela turma. Os estudantes trabalharam bem nos grupos e a participação foi grande devido ao interesse deles em aprender melhor a gramática e como elaborar os textos de forma que todos possam entender.

Partes dos textos:

HENOI HAP

Mesuwat motpa#p nug) hamo ti mi'atu apo-apo puruweiria, tu'isaria, nagnia, Tupana ehay enoi haria, ny'in, y'y eropa#t haria, puruweiria erohik haria hawyi wemu#'e haria, i'ewyte ti wy mekewat mimuesaika puruweiria wo'opuentiap we tawa "Nossa Senhora de Nazaré" Marau hy tote, i'ewyte tawa Waikurapa piat "São Francisco de Assis" ehap tote. Mesuwat motpap ti tuwesa'awynug 2016 e'akaiu pyi waty "julho" pe, tawa "Nova América" Haki'i hy piat pe. Mimoma ti 2017 e'akaiu pe waty "julho", mantumye (8) e'at pe tawa Guaranatuba tote.

Pyno mesuwat ikat'i-kat'i hap wuo pyi mipuenti kat pote wo'omu'e haria yt te'eropotmu'e'i hap. Katpote ti nimo pyi kahato tu#t tuerut-tuerut, wentup upiat pote ti yt te'eruwepyi'i mi'ita#), katupono ta'atumu#'e sa'awy'ite wuat hap esaika#p tira'yn meketã hogmy'at.

Mi'i turan ni mu'etap wiat wo'omu#'e hanuaria mi'atumu#'e karaiwa pusu ete ti# tira'yn, karaiwaria ehay puo pyi ti Mawe rag)kat pykai hepap wan'i-wan'i ehap, imowempa#p hap, imorania hap ko'i, yt ajjumpe hin'i Mawe pusu kaipyi tira'yn mi'atusepa#p.



Mi'i hap tote pyi ti karaiwa ehay puo yn ni awyran torania wahepa#p kuap ehap, wanentup tuwemuesaika kahato maweria j)eitupyhu pe. Mi'i hap wywo Satere-Mawe pusu weuka'iap wo ne'i ra'yn toine'en.

Korã ika#t'i-ka#t'i hap wuo pyi mej)ewat herep tote se#se ra'yn toine'en, mi'i tupono waku meketan hap apyityk hap etiat motpap muesaika hamuat rote torania Maweria tukupte'en.

Kat Poteig Wo? Omu?E Haria Maweria Yt Te? Erepotmu?E? I Ta? Atupusu Wan Hap Ete? Kat Hamoig) Waku Satere-Mawe Pusu ?

Aipusu ti waku ahehay-hehay hamo, kat ko'i-kat ko'i set nug hamo, aiwempowat hamo. Kat pote ti aito aipusu puat sehay ko'i yn watikuap hot'ok wo tira'yn, mi'i pykai irania'in pusu watikuap yt hot'ok wo'i.

Mi'i tupono ti yt waku'i aipusu watiwaure, i'ewyte pi'ig) ehap ko'i sa'awy'i wuat ahenag)nia mi'atuiat ahepiat ko'i, i'ewyte ahe'ywampakuptia piat miporerokosap te'en-te'en nuat.

Aipusu eko kuap'i hap kaipyi ti mimuesaika kuap'i. Mi'i hap kaipyi ti miwaure ky'e ra'yn mesup tupuo ai'yawania pusu. Kat pote ti yj)an me te yt uwe'i topotmohot'ok korã wuat ewy aipusu muesaika hap ete, mi'i turan ni ahiag)peria to'okyry'i kahato aipusu ete ta'atuetama pe ra'yn hawyi. Hawyi ti mi'ita# tiran paig watu'e aiwanentup hawe aiwat aipusu ran karaiwa'in wekyryap mo sese ne'i tiran watu'e hap kaipyi ti mesup tupuo aiwanentup hawe toig ra'yn aiwemomperup aipusu muesaika hamo. Mi'itã hap tuerut-tuerut ri mesup tupuo aiwo'ope-wo'ope pykai wato'omonte'e-monte'e tuerut-tuerut ne'i ra'yn, i'apopyt nug me ne'i ra'yn ahehay mesup tupuo hawyi ti yt watikuap'i ra'yn uwe ihay ahegku tote pyi. i'ewyte aiwyria'in egku tote pyi hap, sio tapy'ya, sio ahiagpe hap yt watikuap'i ra'yn .

Aipusu ti misu'a#t kahato te tira'yn tawa ko'i upi, nagnia, ihainia'in, haryporia'in, hirokaria torania ti Mawe pusu puo tira'yn i'atuehay. Karaiwa pusu ti asuwe kahato



misu'at mesuwe, ma'ato keig) wy hemy kawianuat gupte'en haria po'og) hu'at ahiagperia pusu ne'i ra'yn. I'ewyte ika'iwaria õ'e turan, torania wa'atunug turan, sehay ka'iwaria wywo yn ni misu'at. Ma'ato kue sese ti yt misu'at'i tira'yn, aipusu puo yn nira'yn sehay-sehay, aiwat ra'yn tupono. Yt kat hamo'i ra'yn watehay mogko'i-mogko'i Aitoria aiwo'ope-wo'ope ne'i watehay mogko'i-mogko'i ti aiwepyi sese ne'i yt kat ai'e haype'i, i'ewyte wahu'at pon aiwat pote tira'yn aipusu.

Pyno ti sese hesaika kahato te aipusu, ma'ato keig tawa hemy kawiararia po'og yt hu'at kahato'i ra'yn aipusu. Mi'i pykai tawa ihy'apo kawiararia ti hu'at mawe pusu tira'yn torania netap we som miowat ahehay ti ra'yn po'og misu'at, hirokaria pyi nagnia kape.

Aipusu ti watat'i-tat'i pote yn iwato rakano toine'en kuap i'ewyte hesaika rakano toine'em ma'ato yt pote ti aikotan me kuap'i resaika.

Watemu'e ti watiwan kuap hawyi watimowempap kuap aipusu hamo, hirokaria, nagnia torania aitoria ti wahepap hu'at hap yn, watuwemu'e'i pote yt watiwan kuap'i. Nimo yt kat'i mu'etap korã wuat ewy rikat hawyi kora ni turan torania ra'yn meketã watuweha'at hirokaria te'eremu'e, puruweiria te'eropotmu'e. Mi'i hap kaipyi ti mowempap i'atu'e kuap, wan'i-wan'i i'atu'e kuap, aiwat puo tira'yn, wemu'e haria ti ta'atumiwan tira'yn imowempap mi'i pote ti waku kahato watikuap pywo pe tira'yn watikuap. Ma'ato ipuru puat miwan ni yt watikuap kahato pyka'i wahu'at, watimowempap. Mi'i pykai aipusu ti wahu'at kuap hawyi watiwan kuap sese tira yn watuwemu'e pote.

REFERÊNCIAS:

FRANCESCHINI, Dulce (Coord.). Sateré-Mawé pusu agkukag (Gramática da Língua Sateré-Mawé). Manaus: EDUA, 2005.



PESQUISA V

LIS 017 - Como podemos combater o alcoolismo nas aldeias?

Plano De Trabalho – Pesquisa

Turma: Sateré-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: setembro de 2017

Período: 5

Componente Curricular/Pesquisa V – LIS 017 - Como podemos combater o alcoolismo nas aldeias?

Carga Horária: 150 horas

Créditos: 5.0.5

Professor: Justino Sarmiento Rezende

Período: setembro de 2017 a maio de 2018.

CONTEÚDO





OBJETIVOS/METAS:

Demonstrar os problemas do Alcoolismo na T.I A/M

Reduzir o Consumo de Bebida Alcoólica

PRODUTO/RESULTADO:

1. Produzir vídeo documentário para ser discutido nas palestras, encontro pedagógicos e seminários.
2. Vídeos pensados aos Sateré-Mawé.
3. História em Quadrinho

Propor documentário às autoridades para controle, fiscalização da bebida alcoólica.

METODOLOGIA/PLANO DE TRABALHO

1. O que é alcoolismo? E (1F) Levantamento bibliográfico – biblioteca, internet; 1a, b, c, d, e, g conversas com nagnia, tu'isa, ais, aisan, usuários, mães, pais, jovens. Gravar voz ou vídeo. 1H observar nas aldeias, comércios, festas, conversas com os usuários, tirar fotos de tipos de bebidas; 1i conversa como os Tu'isa, Ais, professores e observação, elaborar uma tabela com os usuários por comunidades, depois montar os gráficos por região.
2. Conversa com nagnia e paini. Gravando vídeo ou voz, perguntar se ainda tem bebidas tradicionais. Como era feita? De que era feito? Descrever o processo de fabricação da bebida.
3. Observar barcos de linhas e comerciante. Conversar com o fornecedor; perguntando como ele vende a bebida, e por que vende? Sabe que é proibida a venda de bebida alcoólica? Quem mais compra?

4 e 4B conversar com os AIS

4B conversar com as famílias sobre o que pensam sobre o alcoolismo – análise próprio

4D a 4H conversa com todos.

(O diagnóstico será feito em grupo por região por meio de reuniões nas comunidades com nagnia, professores, pais, jovens, tu'isa, paini, mães, usuários sobre as perguntas 1 (A, B, C, D, E,G) 4 (D,E,F,G,H).

Conversas separadas 1(i), 2, 4,4 (a), 4 (b)

Ao Avaliar a compreensão dos temas através da produção de textos produzidos como resultados das pesquisas e empenho do grupo através de suas discussões todos trabalharam bem com interesse e conseguiram produzir os resultados esperados muito bem.



Professor

Data			Atividade/Conteúdo
23	SÁB	TARDE	Viagem: Manaus a cidade Maués
24	DO M	MANHÃ	Chegada a Maués Viagem: cidade de Maués à comunidade Santa Isabel – rio Marau
		TARDE	Chegada: comunidade de Santa Isabel – rio Marau
25	SEG	MANHÃ	De manhã chegaram os estudantes vindos de barco, de Andirá. 09:00h – Abertura da Etapa com a presença das lideranças. 10:00h – Apresentação dos alunos e professor; fizemos o horário de nossos trabalhos. Início dos trabalhos com a problemática: Quais são as consequências que o consumo do álcool pode trazer ao povo Sateré-Mawé? OBSERVAÇÕES: alguns alunos não haviam chegados (cf. lista de presença). OBSERVAÇÃO GERAL: Todas as falas do professor eram traduzidas com a língua Sateré-Mawé; quando eles falavam, discutiam um assunto, era traduzido em língua portuguesa para o professor; eu gostei muito, pois todos faziam bem esse trabalho.
		TARDE	Continuando com a apresentação do Plano de Trabalho Apresentação das Pesquisas Tradução: Erildo e Zacarias Destaques: 1A – Com que objetivo foi introduzida a bebida alcoólica para povo Sateré-Mawé? Os três grupos apresentaram os resultados de suas pesquisas desse tema. O professor: aprofundamento de alguns conceitos a partir de suas pesquisas: álcool; consumo de álcool. Cada explicação foi traduzida por um estudante em língua Sateré-Mawé.
26	TER	MANHÃ	07:00 – RITUAL DO WARA: Deoclides e Orivaldo Cada um deles fez narrativas daquilo que pesquisaram em suas comunidades sobre a problemática, conforme foi planejado. Disseram que foi um desafio para eles, pois em alguns momentos sentiram inseguros para realizar pesquisas com os jovens. Professor: desenvolveu o tema do que significa sermos indígenas, ser Sateré-Mawé. Autoestima dos povos indígenas. Realizou repasse das informações da Coordenadora do polo sobre os trabalhos que serão realizados até a formatura.



			<p>Trabalhos de Grupos: os três grupos trabalharam para organizaram suas pesquisas, pois cada tinha suas anotações em seus próprios cadernos; outros já haviam começado organizar de forma digitalizada. Foram motivados para discutiram em grupos suas próprias pesquisas.</p> <p>Professor: passou acompanhando em cada grupo.</p> <p>OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Ritual do Wara é muito importante para eles e para quem vai trabalhar com eles. Através dele cada um contribui com aquilo sente dentro do seu ser, sobre a vida, trabalho, preocupações, etc. Cada um era escolhido na hora; pareceu-me que todos já se predispõe a participar desse ritual; eu não vi em ninguém uma resistência em participar; prontamente ia na frente para participar e partilhar seus conhecimentos.</p>
		TARDE	<p>13:30h - Professor: reunidos todos, desenvolvemos um estudo sobre o Controle da entrada da bebida alcoólica na área Sateré-Mawé; fiscalização; leis de controle; papel das lideranças, seu protagonismo.</p> <p>Trabalhos de Grupos: Discutir em grupos sobre os temas desenvolvidos no grupão; confrontar com suas pesquisas.</p> <p>Professor: acompanhou os trabalhos dos grupos, aprofundando os temas.</p> <p>Observação: alguns estudantes ficam muito desligados nesses grupos de trabalho.</p>
27	QUA	MANHÃ	<p>07:00h – RITUAL DO WARÁ: Cledalto e Helito</p> <p>Destacaram a importância de colocar em ação/prática o que aprenderam, sem esperar pelos outros, assim podem servir de exemplo para os outros; eles têm consciência de álcool e seu consumo é prejudicial para as pessoas e comunidades; na educação dos filhos e nas comunidades deve-se falar desses temas; há necessidade de mudar a relação que se estabeleceu entre vendedor, comprador e consumidor; quando nós bebemos, perdemos a moral diante das pessoas; a religião que vivemos deve nos ajudar também; o que estamos estudando visa ajudar a todos nós, adultos, estudantes, jovens, crianças e famílias.</p> <p>Professor: fez aprofundamento do número: 4D – Por que combater o alcoolismo (= entrada da bebida alcoólica) nas aldeias?</p> <p>A partir dessa questão, estaríamos pensando no Bem Viver dos povos indígenas? Refletimos bastante, o que nós indígenas estamos buscando estudando a problemática da bebida alcoólica?</p>



			<p>Trabalho de Grupos: a partir do que foi colocado durante o Wara, aprofundamento do professor, retomar os trabalhos de pesquisas e aprofundar as situações de cada região.</p>
		TARDE	<p>13:30h – aprofundamento do número 4C – Qual é o comportamento das pessoas que consomem o álcool?</p> <p>Professor: como tais comportamentos atingem a vida familiar, vida escolar, vida da comunidade, vida individual e como podemos ajudar quem está no estágio avançado.</p> <p>Trabalho de grupos: retomando as pesquisas aprofundar mais a partir das provocações do professor.</p>
28	QUI	MANHÃ	<p>07:00h – RITUAL DO WARA: Rener e Erison</p> <p>Cada um falou de sua própria história, dos seus estudos, das pesquisas e sobre o estudo da problemática. Destacaram sua importância para o povo Sateré-Mawé; a importâncias de assumirem com seriedade este compromisso de ajudar ao bem do povo S. M.</p> <p>Assunto de interesse de todos: Erildo, colocou uma preocupação com a comida do curso; alguns alimentos não estavam sendo colocados em comum; materiais de merenda, etc. Mas depois seguimos os trabalhos.</p> <p>Professor: explicação sobre os conceitos “TRADIÇÃO INDÍGENA (SATERÉ-MAWÉ) E OCIDENTAL/ORIENTAL”. Todos esses temas eram discutidos entre eles e assim íamos aprofundando.</p>
		TARDE	<p>13:30h - Professor: provocou como podemos pensar num Programa de prevenção e controle do abuso de álcool.</p> <p>Trabalho de Grupos: aprofundar os temas.</p>
29	SEX	MANHA	<p>07:00h – RITUAL DO WARA: Zacarias e Erison</p> <p>Eles destacaram que devem valorizar suas culturas; se não valorizarem sua cultura vai acabar; entendem que a cultura Sateré-Mawé é fonte de conhecimento, através da vivência desses conhecimentos que serão respeitados; há necessidade de expor esses conhecimentos nas comunidades; os estudos da licenciatura os ajudam a conhecerem melhor sua cultura e suas vidas.</p> <p>Professor Euzébio (de Santa Isabel) fez uma homenagem aos estudantes cantando as músicas que ele fez com temas Sateré-Mawé. Ele formado em Ciências Sociais.</p> <p>Professor: Reflexão sobre Políticas Públicas, povos indígenas e a questão da bebida alcoólica em terras indígenas; Movimento Indígena: autodeterminação e Autonomia.</p> <p>INÍCIO DAS APRESENTAÇÕES DOS EIXOS 1 e 2.</p> <p>EIXO 1: 1, 1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 1F, 1G, 1I:</p>



		<p>Região Marau:</p> <p>O que estudamos ficou bem esclarecido; antigamente já existiam nossas bebidas; os “brancos” pensaram que através da bebida alcoólica poderiam acabar com o povo S.M; eles vieram explicar o pau brasil e os S.M. ajudaram a explorar a essa madeira; pagaram com a bebida pelos trabalhos; assim entrou aqui, provocou brigas; fez perder vontade de trabalhar; hoje nós mesmos vendemos e destruimos nossas comunidades; isso é mal para nós; bebida alcoólica substitui nossa bebida tradicional; quando os indígenas gostam bebem sem muito controle, alguns tornam-se dependentes, querem parar, mas não conseguem; quando nós mesmos que vendemos a bebida alcoólica, estamos trazendo benefícios para nós? Hoje em dia não temos o Controle da entrada da bebida alcoólica; temos que pensar como evitar os males, combater; as pessoas que bebem muito não podemos marginalizá-los, devemos ajudar, aconselhando-os; na comunidade evangélica, também nem todos vivem na prática, eles bebem também; as consequências da bebida temos que enxergar; sabemos que ela causa divisão entre as pessoas, comunitários, brigas, gozações; as meninas bebem; acontece a gravidez precoce; não seguem mais as orientações dos pais.</p> <p>Região Waikurapa:</p> <p>A bebida alcoólica pode destruir a vida da pessoa; será que beber social é bom? Cada um pode escolher o seu caminho do bem e do mal; bebida alcoólica pode prejudicar e fazer mal; quem bebe não respeita o pai, mãe; os pais que bebem tornam-se espelhos para seus filhos, não têm moral; da mesma forma as lideranças; essas realidades acontecem nas comunidades; a bebida alcoólica causa desunião entre os moradores de uma comunidade; tanto a bebida lícita e ilícita prejudica a pessoa; são destrutivas para nós; são bebidas “envenenadas”; para nós nenhuma delas (lícitas e ilícitas) são boas para o povo S. M.; mas podemos nos perguntar, também: a bebida alcoólica que não presta? Ou a pessoa que bebe que não presta? Em todas as comunidades, muitas pessoas bebem.</p>
	TARDE	<p>13:30 – CONTINUAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES DE GRUPOS</p> <p>Região Andirá: (EIXO 4)</p> <p>Constatamos cada região é diferente, mas os problemas são semelhantes; nas nossas reuniões constatamos que as mães grávidas consomem bebidas alcoólicas; o feto humano deve</p>



		<p>ficar deformado; a criança que nascerá apresentará problemas em sua formação e mais tarde surgirão outros problemas; as comunidades nos pediram que fizéssemos reuniões formativas, explicar sobre os perigos da bebida alcoólica; nós temos que ter responsabilidade sobre o povo S. M. Os problemas que o consumo da bebida alcoólica traz é problema social; nós temos assumir levar informações para outras regiões, também; precisamos colocar em prática o que estamos aprendendo aqui: não usando o álcool; se só falamos sem prática as pessoas não vão acreditar em nós; o mal exemplo também influencia nos filhos; somos professores e temos responsabilidade sobre as pessoas; estamos estudando bastante, temos que fazer autorreflexão; temos que pensar que hoje somos estudantes e amanhã seremos o que? Temos que pensar em Deus, também; o alcoolismo é uma doença e gera problemas sociais; não podemos colocar culpa somente na mulher gestante que bebe, pois o pai tem também grande participação na vida da criança; muitos acreditam que beber o álcool é normal; exagerar na bebida alcoólica é prejudicial para a pessoa, temos que ter controle sobre a bebida; temos que pensar nisso, pois somos da licenciatura; não vamos proibir, mas devemos ver como ter domínio sobre a bebida; nós nunca fizemos pesquisas como essas antes; por isso, as comunidades querem ajuda com as formações; nesse etapa tivemos boas informações; quando bebemos muito muda o nosso comportamento; temos que perguntar sobre o nosso modo de beber e de viver; temos que assumir valores e não ficar brigando; somos educadores e devemos dar bom exemplo; muitos não bebem nas comunidades, mas quando chegam na cidade bebem; nossos pais dizem que tem remédio natural para quem bebe muito; cachaça e álcool são amigos do mal, por isso, desperta o mal nas pessoas que bebem; a alma má já começa trabalhar na pessoa; a bebida alcoólica mata a pessoa devagar; nas cidades muitos parentes bebem; gastamos muito dinheiro com a bebida; fazemos o que imaginamos fazer quando estamos bêbados; alguns pais não bebem e os filhos bebem, e, isso causa tristeza para os pais; agora sabemos que a doença faz muito mal para nós; alcoolizados podemos fazer mal, bater; temos que mudar; temos que ser fiscalizadores; se outros nos convidam temos que saber dizer: não; não podemos deixar que os outros nos dominem; é muito bom estudarmos sobre as consequências do alcoolismo; nós podemos fazer muitas coisas boas aos nossos parentes; podemos ajudar a pensar diferente, de como</p>
--	--	--



			<p>fiscalizar, ter controle da entrada, etc. as experiências passadas não são boas; vamos aprender a dominar a nossa cabeça, dominar nossa vontade de beber; um avô disse: temos que sensibilizar de que a bebida alcoólica não é boa para nós; alguns vendem bebida alcoólica porque dizem que é uma alternativa para ganhar dinheiro.</p> <p>APÓS A CONCLUSÃO DAS EXPOSIÇÕES deixamos livre para que todos participassem do RITUAL DE TOCANDEIRA. A comunidade já havia programado para esse momento. Alguns estudantes participaram diretamente; outros participaram indiretamente; eu também fiquei assistindo o ritual que não havia conhecido, ainda.</p>
30	SAB	MANHÃ	<p>07:00h – RITUAL DO WARA: Jefferson e Bernardo</p> <p>Avaliaram e falaram da importância do ritual de tocandeira: importante para o povo S.M. Disseram que no curso somos todos iguais; somos um povo; temos o mesmo objetivo: entender o que é alcoolismo; e daqui para frente como vamos construir nossa autonomia perante a questão da bebida alcoólica? Os trabalhos são difíceis, mas fazendo se consegue, precisamos começar para terminar; não podemos impor a ninguém; mas podemos oferecer palavras de fortalecimento, reflexão; essa semana foi proveitosa, com muitas informações; vamos especializar para combater o álcool através dos conhecimentos próprios do povo S.M.; no curso aprendemos para ajudar o povo, defender a família, comunidade; os jovens são ansiosos para fazer alguma coisa nova; nós adultos devemos oferecer-lhes novas alternativas; estamos aqui estudando não somente para receber diplomas, mas para entender os problemas da sociedade com as nossas pesquisas; nas pesquisas recebemos respostas que nos ajudam a refletir, analisar; o curso terá resultados: livros, denúncias e outras aprendizagens; o curso prepara os estudantes para fazer discursos em público, isso é bom para nós, os mais experientes nos encaminham; esse curso prepara para saber fazer perguntas, saber explorar os conhecimentos; através das perguntas podemos descobrir os problemas e buscar soluções; o Wara é o princípio de Conhecimento; Ritual de Tocandeira traz saúde para o povo S.M. Nossos antepassados falavam muito de rituais, respeito, trabalhos. Ela fortalece o povo, refletindo sobre o trabalho para que se faça novo; Wara é uma escola, academia, daqui surge os trabalho; existem várias formas de trabalho para fortalecer; é importante pensarmos nas famílias e</p>



		<p>nas comunidades; precisamos ajudar os outros com nossas pesquisas; as comunidades diziam que a esperança de melhoria das comunidades está nas mãos dos professores; hoje estudamos na universidade, em cima dos problemas da população; conhecendo isso, podemos administrar o nosso povo; nessa etapa estudamos que o alcoolismo não é bom para o povo S.M; precisamos começar com pequenos projetos para as comunidades; o poder divino protegerá nossas famílias e o nosso retorno; que o ANUMA (Deus) nos proteja; agora é hora de pensar noutra etapa grande e nos desafios que virão; todos os discursos estão no Wara e que vai dar forças para enfrentar os desafios.</p> <p>Professor: PENSAR NO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DAS PESSOAS COM DEPENDÊNCIA, que atinge os três níveis: físico, mental e emocional/espiritual.</p> <p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Disseram que o Wara já é uma avaliação.</p> <p>Avaliaram de forma positiva a etapa.</p> <p>Precisa haver mais participação dos estudantes.</p> <p>Os representantes do curso, lideranças da comunidade Santa Isabel realizaram agradecimentos pela presença da licenciatura na comunidade. Agradeceram muito.</p> <p>De minha parte vi que o ambiente, com poucas carteiras também não ajudou muito para que eles sentassem, por isso, ficavam sentados como podiam. Nesse último dia, alguns que foram para Ritual de Tocandeira, beberam e não compareceram na aula conclusiva.</p> <p>Para o almoço o encarregado já havia distribuído para os barcos o material para o almoço e também para quem é da localidade. Também a comida já estava no final. Por volta do meio, concluímos a Etapa.</p> <p>Em seguida os barcos seguiram a viagem de retorno.</p>
--	--	---

Prática Investigativa

LIS 022 – alcoolismo é doença?

Plano De Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Sateré 2014

SIGLA: IH37

Etapas: intermediária maio/ 2018

Período: 5°



Pesquisa: V: Como Podemos Combater O Alcoolismo Nas Aldeias?

Componente Curricular/Prática investigativa: LIS 022 – alcoolismo é doença?

Carga Horária: 60

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Justino Sarmiento Rezende

Período de realização: **03 a 10/05/2018**

CONTEÚDO:

Alcoolismo é doença? Quais são as consequências do alcoolismo nas aldeias Sateré-Mawé? O que pode ser feito para educar o consumo de bebidas alcoólicas nas comunidades.

META/PRODUTO:

Concluir a problemática trabalhada E elaboração de alguns documentos referentes ao tema para serem encaminhadas às autoridades públicas.

Produto: produção de um documentário sobre o alcoolismo; documentos produzidos que serão encaminhados ao DSEI/SESAI.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estavam presentes todos os estudantes, menos alguns que desistiram. A liderança da comunidade Simão I – rio Andirá acompanhou durante toda a semana de estudos. Estavam participando, também alguns jovens que concluíram o Ensino Médio.

O professor Josiney era responsável para instrução das técnicas de filmagem, produção, etc. Mas em pouco tempo disponível conseguimos concretizar e produzir alguns produtos.

Todos os dias os estudantes no início das atividades realizam o ritual de Wara – partilha de seus estudos, sonhos, perspectivas de vida. Em seguida eu desenvolvi alguns temas referentes à prevenção de recaída, isto é, como lidar com a alegria,



tristeza, medo, insegurança, ansiedade, timidez; como lidar com o dinheiro, sucesso, insucesso; racionalização, justificção; como lidar os sentimentos em geral.

Após essa parte os estudantes seguiam seus trabalhos de produção de documentário com o professor Josiney. Ele também realizava as explicações sobre as tecnologias para a realização desses trabalhos. Eu pessoalmente, vi que não é tão simples o manejo das tecnologias. Embora se diga que nessa Licenciatura os estudantes apresentem seus TCCs através de vídeos, documentários. Precisa um investimento melhor e mais tempo para isso.

Quem não estava diretamente envolvido na gravação de documentário realizamos três documentos: 1) solicitação de fiscalização e controle da bebida alcoólica na área indígena; 1) denúncia sobre a invasão da terra indígena Sateré-Mawé, próximo ao estado do Pará; 3) Carta Solicitação para criação de nova turma de Licenciatura Indígena – Sateré-Mawé.

De noite, o professor Josiney continuava explicando o uso de tecnologia. O fato de muitos não possuírem computadores dificulta a aprendizagem e também pela falta de domínio da informática básica.

Dia 10 pela manhã realizamos a avaliação da etapa do curso. A avaliação foi muito positiva por parte dos membros da comunidade que solicitaram que outra etapa seja realizada lá. Muitos moradores participaram da avaliação, principalmente, os professores e estudantes de nível fundamental e médio. Possui grande vontade de estudar e ajudar os estudantes da Licenciatura. Minha avaliação é muito positiva, também, fora o pouco tempo que tivemos para trabalhar.

PESQUISA VI

LIS 023 - O que se deve fazer para melhorar a saúde S.M?

Plano de Pesquisa



Etapa: julho/2017

Período: 6 °

Problemática/Pesquisa: LIS 023 - O que se deve fazer para melhorar a saúde S.M?

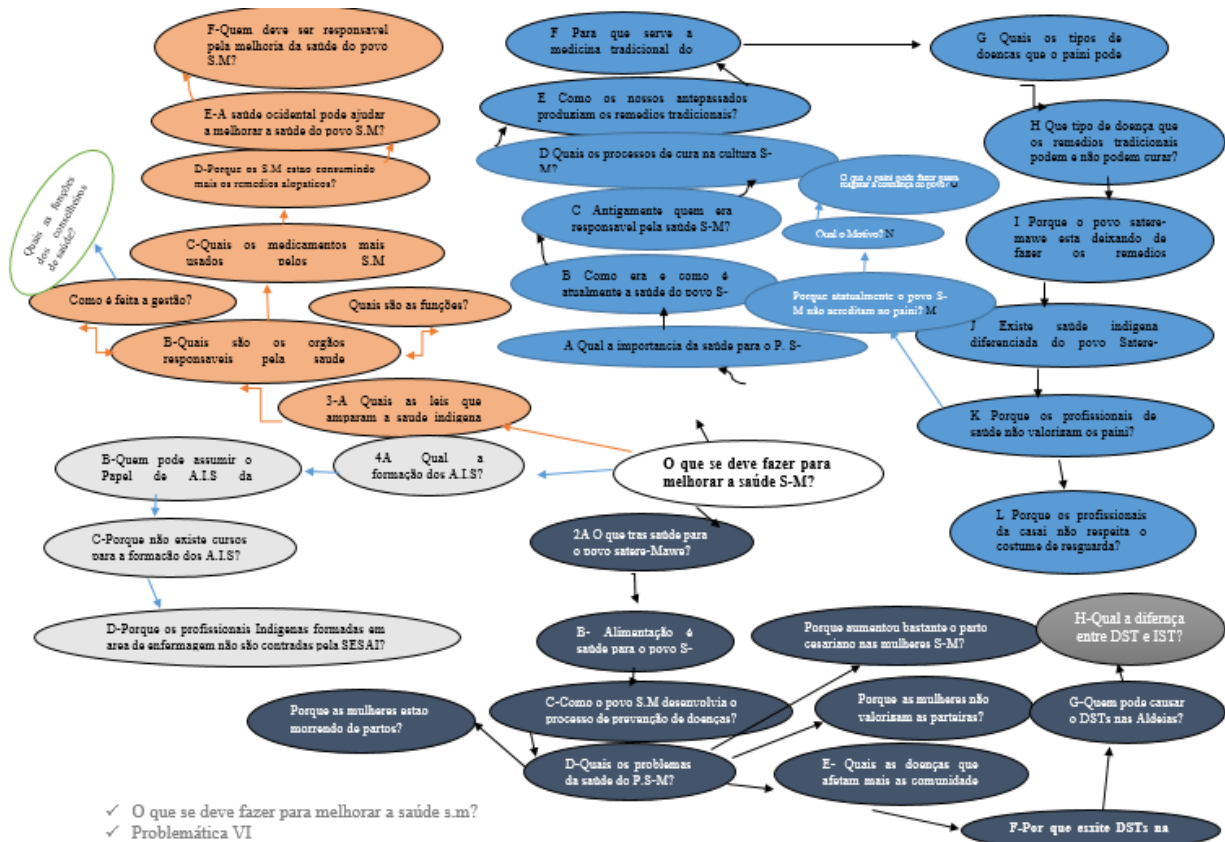
Carga Horária: 150 H

Créditos: 5.0.5

Professor (a): Antonio de Padua Quirino Ramalho

Período de realização: maio de 2017 a janeiro de 2018.

CONTEÚDO (mapa conceitual).



METAS:

Melhorar a saúde S.M

Denunciar o descaso com a saúde S.M

Valorizar os remédios tradicionais



RESULTADOS:

Exposição dialogada dos estudantes em equipes sobre questões relacionadas ao entendimento construído sobre a compreensão da saúde em geral e local

Prática de pesquisa em campo em duplas para encontrar saberes de práticas de saúde relacionadas ao povo Satere-mawe

Assembleia-seminário sobre a situação de saúde do povo Satere-mawe

Carta do Povo Satere-mawe sobre a situação de saúde na Terra Indígena Andirá-Marau.

Registros audiovisuais

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Favorecer o entendimento da possibilidade de integração de saberes tradicionais e científicos no manejo intercultural da saúde dos povos indígenas em respeito às suas crenças e tradições considerando a complexidade da problemática do tema. Oportunizar encontros com as tradições e valores da cultura do povo Satere-mawe territorializando radicalmente as atividades de pesquisa de campo para a maior distensão possível da sala de aula em visitas a pessoas conhecedoras das práticas locais de proteção da saúde e de manejo das enfermidades para a sua recuperação. Proporcionar elementos que possibilitem aos professores em formação estabelecerem diálogos com não indígenas sobre a relevância de considerarem-se os atores e práticas tradicionais da população na formulação de políticas públicas para a saúde. Desenvolver a compreensão e a formação de professores/pesquisadores acerca de aspectos da saúde da população em geral e de especificidades do povo Satere-mawe. Foram realizadas atividades em sala de aula e em localidades da Terra Indígena Andirá Marau. O aprendizado foi produzido com diálogos entre os estudantes, destes com professores responsável e facilitadores da Licenciatura e também com pessoas e lideranças locais.

O conteúdo a ser tratado foi constituído em discussão inicial sobre a importância de trabalhar a problemática envolvida com o enfrentamento da atual situação de saúde



encontrada nas aldeias e no povo Satere-mawe, admitindo-se que esta não se encontra satisfatória além de buscar o aumento da compreensão do significado da saúde para o povo Satere-mawe. As atividades teóricas compreenderam uma série de encontros que contaram também com a participação de pessoas de referência nos territórios, em que os temas da problemática foram tratados de forma coletiva. Para ampliar o conhecimento pedagógico e político do professor indígena, se buscou ampliar a compreensão das práticas de atenção disponíveis no território e dos recursos existentes em outros níveis de atenção, enfatizando-se a importância do saber local, ampliando sua capacidade crítica sobre a prática de desterritorialização do cuidado. Foram levantadas em rodas de conversa, questões que favorecessem a abordagem de crenças e valores do povo Satere-mawe relacionados à saúde. Potencializou-se conhecimento dos professores para favorecer o seu envolvimento em processos sociais e educativos que melhorem a qualidade de vida do povo discutindo-se questões relativas ao Controle Social na área de saúde. Confrontou-se a concepção de que o melhor cuidado é o que está mais distante contra o que pode logo ser alcançado, onde ficou enfatizada a relevância de retomar e fortalecer uso das plantas medicinais. Os diálogos também evidenciaram o desprestígio a que estão submetidos os cuidadores originais e os saberes tradicionais por parte das equipes de saúde que atuam nas aldeias. Foi trazido o tema do contexto urbano, as dificuldades de adaptação os seus impactos sobre a qualidade de vida dos povos indígenas. Debateu-se o modelo de atenção centrado na atenção hospitalar e o que pode ser baseado na comunidade tratando-se da complexidade da organização da atenção à saúde e dos interesses que há por parte da indústria que atua na produção de bens e de serviços de saúde.

Foram anotados aspectos considerados relevantes e feitos registros fotográficos e gravações em vídeo das atividades para utilização posterior.

Utilizaram-se recursos audiovisuais e de desenhos e arranjos esquemáticos para favorecer a apresentação e a compreensão de aspectos da problemática.



Os estudantes, divididos em equipes, por escolha própria, apresentaram as compreensões e os conteúdos levantados sobre a problemática e dialogaram sobre as mesmas.

As atividades foram avaliadas sob a perspectiva socio-interativa. Os estudantes demonstraram aprendizagem decidindo, inclusive, por escreverem uma Carta-manifesto sobre a situação de saúde do povo Satere-mawe.

Práticas de aprender fazendo pesquisa em campo: Encontros com pessoas reconhecidas pelo povo como detentores e praticantes de saberes tradicionais que atuam em favor da saúde da população e com trabalhadores da saúde indígena por meio da dispersão da turma, em duplas, para aldeias e localidades dentro da Terra Indígena Andirá-Marau. Diálogos em rodas de conversa sobre as considerações feitas pelos entrevistados; Encontros com lideranças, anciões, cuidadores tradicionais, professores e trabalhadores da saúde (Tui` sás, nagnia, Painis);

Documento escrito sobre a situação de saúde, posicionamento e reivindicações do povo Satere-Mawe.

Assembleia/Seminário com a presença da gerencia do Distrito Sanitário Especial Indígena de Parintins, responsável pela implementação da política de saúde indígena para apresentar às lideranças e ao povo, a análise da situação de saúde encontrada e as considerações.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. Controle Social na Saúde Indígena. Acessível em: <http://portalms.saude.gov.br/saude-indigena/controle-social/controle-social-na-saude-indigena>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas.

BRASIL. Saúde Indígena. Acessível em: <http://portalms.saude.gov.br/saude-indigena>

COIMBRA JR., CEA, SANTOS, RV and ESCOBAR, AL., orgs. Epidemiologia e saúde dos povos indígenas no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de



Janeiro: ABRASCO, 2005. 260 p. ISBN: 85-7541-022-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

FERREIRA L. O Osório P, organizadores. Medicina tradicional em contextos. Anais da I Reunião de Monitoramento – Área de Medicina Tradicional Indígena. Brasília: Fundação Nacional de Saúde; 2007.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GARNELO, Luiza (Org.). Saúde Indígena: uma introdução ao tema. / Luiza Garnele; Ana Lúcia Pontes (Org.). - Brasília: MEC-SECADI, 2012. 280 p. il. Color. (Coleção Educação para Todos)

LEVY, Pierre – As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2004.

TEIREIRA, Carla C. et. Al. Controle social na saúde indígena: limites e possibilidades da democracia direta. Revista Tempus. Catas de Saúde Coletiva. Pags. 97-115. Acessível em:

<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/viewFile/1420/1197>

Prática Investigativa

LIS 024 – O que é Saúde para o povo Satere-Mawe?

Plano de Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Sateré 2014

SIGLA: IH 37

Etapa: julho/2018

Período: 6º

Problemática/Pesquisa: LIS 023 - O que se deve fazer para melhorar a saúde S.M?

Prática Investigativa: LIS 024 – O que é Saúde para o povo Satere-Mawe?

Carga Horária: 60 H

Créditos: 3:2:1



Conhecer e (reconhecer) costumes e práticas tradicionais que promovem e sustentam a saúde do povo Satere-mawe.

Resultados:

Registros visuais; Carta do Povo Satere-mawe

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

O conteúdo tratado foi constituído em discussão inicial sobre a importância de compreender o significado da saúde para o povo Satere-mawe. As atividades teóricas compreenderam uma série de encontros que contaram também com a participação de pessoas de referência nos territórios, em que os temas da problemática foram tratados de forma coletiva. Para ampliar o conhecimento pedagógico e político do professor indígena, se buscou ampliar a compreensão das práticas de atenção disponíveis no território e os recursos existentes em outros níveis de atenção, enfatizando-se a importância do saber local, ampliando sua capacidade crítica sobre a prática de centralização da atenção à saúde na área urbanas. Foram levantadas em rodas de conversa, questões que favorecessem a abordagem de crenças e valores do povo Satere-mawe relacionados à saúde. Potencializou-se conhecimento dos professores para favorecer o seu envolvimento em processos sociais e educativos que melhorem a qualidade de vida do povo discutindo-se questões relativas ao Controle Social na área de saúde. Confrontou-se a concepção de que o melhor cuidado é o que está mais distante contra o que pode logo ser alcançado, onde ficou enfatizada a relevância de retomar e fortalecer uso das plantas medicinais. Os diálogos também evidenciaram o desprestígio a que estão submetidos os cuidadores originais e os saberes tradicionais por parte das equipes de saúde que atuam nas aldeias. Foi trazido o tema do contexto urbano, as dificuldades de adaptação os seus impactos sobre a qualidade de vida dos povos indígenas. Debateu-se o modelo de atenção centrado na atenção hospitalar e o que pode ser baseado na comunidade tratando-se da complexidade da organização da



atenção à saúde e dos interesses que há por parte da indústria que atua na produção de bens e de serviços de saúde.

Foram anotados aspectos considerados relevantes e feitos registros fotográficos e gravações em vídeo das atividades para utilização posterior.

Utilizaram-se recursos audiovisuais e de desenhos e arranjos esquemáticos para favorecer a apresentação e a compreensão de aspectos da problemática.

Os estudantes, divididos em equipes, por escolha própria, apresentaram as compreensões e os conteúdos levantados sobre a problemática e dialogaram sobre as mesmas.

As atividades foram avaliadas sob a perspectiva socio-interativa. Os estudantes demonstraram aprendizagem decidindo, inclusive, por escreverem uma Carta-manifesto sobre a situação de saúde do povo Satere-mawe.

Rodas de Conversa: Diálogos sobre as questões da saúde indígena em uma perspectiva diferenciada e intercultural; Encontros com lideranças, anciões, cuidadores tradicionais, professores e trabalhadores da saúde (Tui`sás, nagnia, Painis) identificando e valorizando as práticas territoriais de proteção, promoção e recuperação da saúde de modo a fortalecer a cultura;

Levantamento inicial para a elaboração de documento escrito sobre a situação de saúde, posicionamento e reivindicações do povo Satere-mawe.

Exposição dialogada com desenhos e laminas de papel pelas equipes de aspectos considerados relevantes sobre a problemática.





Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas.

BRASIL. Saúde Indígena. Acessível em: <http://portalms.saude.gov.br/saude-indigena>

COIMBRA JR., CEA, SANTOS, RV and ESCOBAR, AL., orgs. Epidemiologia e saúde dos povos indígenas no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2005. 260 p. ISBN: 85-7541-022-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

FERREIRA L. O Osório P, organizadores. Medicina tradicional em contextos. Anais da I Reunião de Monitoramento – Área de Medicina Tradicional Indígena. Brasília: Fundação Nacional de Saúde; 2007.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.



PESQUISA VII

LIS 027 - Pesquisa VII - Como podemos cuidar da nossa Terra?

Plano De Trabalho – Pesquisa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: 2018/1

Período: 7º

Problemática/Pesquisa: LIS 027 - Pesquisa VII - Como podemos cuidar da nossa Terra?

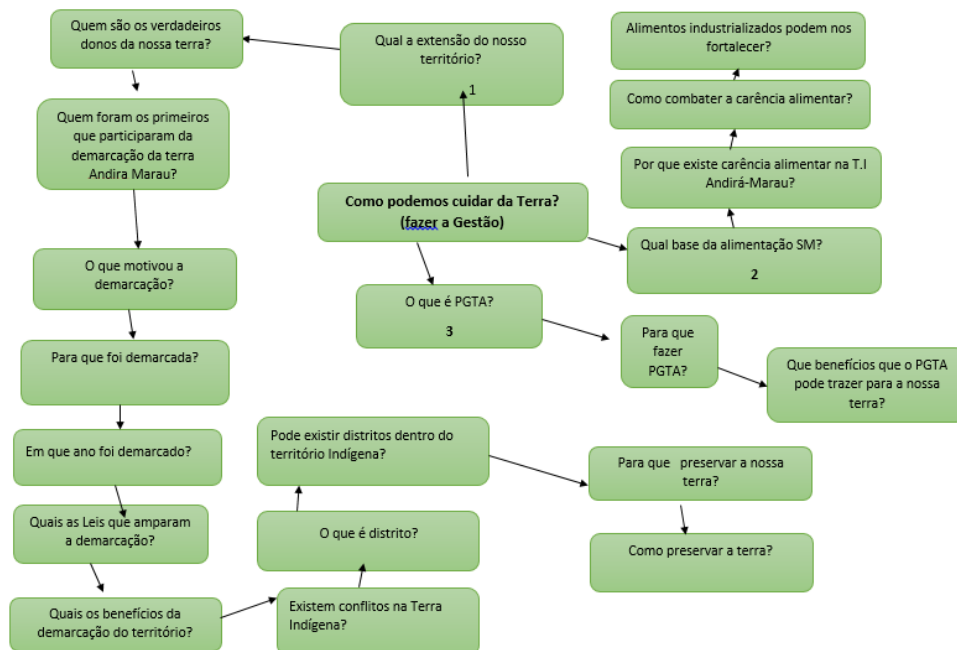
Carga Horária: 150 h

Créditos: 5.0.5

Professor (a): Ivani Ferreira de Faria
 de 2018.

Período de realização: março a julho

CONTEÚDO





META E RESULTADOS

Discutir a importância da demarcação da TI em 1986 e o que fazer para sobreviver após a demarcação mantendo a autonomia do povo Sateré-Mawé sobre o território.

O resultado alcançado foi a realização do seminário com Sonia Lorenz e Tuchau Donato Vaz e debate para contribuir para elaboração do PGTA.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Nos procedimentos proposto para dar resposta ao eixo os estudantes conversaram com as pessoas de suas comunidades sobre Quais os Benefícios e vantagens da demarcação da terra? e sabem quando a terra foi demarcada, quem participou da demarcação e se a demarcação foi boa para o povo Sateré-Mawé e porquê. Também buscaram documentos sobre a demarcação da TI com o CGTSM e FUNAI local e na internet.

Fizeram observações e descreveram os conflitos territoriais existentes na comunidade ou região como (minha casa minha vida, luz para todos, ramal, invasões de madeireira ou não indígenas etc) que foram discutidos em sala de aula em forma de debate apontando no mapa, os lugares de conflitos. Uma das questões destacadas que é um conflito velado e que eles não haviam percebido antes dessa discussão na oficina sobre direitos indígenas foi a criação pelas prefeituras municipais de distritos dentro da TI que põe em contradição a autonomia dos povos indígenas sobre as terras demarcadas bem como a jurisdição pois Terra Indígena é demarcada no âmbito federal e registrada na SPU. Para sabermos onde e porque os distritos foram criados os estudantes Bernardo Alves, Enison Miquílies, Erildo Batista fizeram um levantamento documental na Câmara de Vereadores dos municípios de Maués Barreirinha Parintins com discussão e debate em sala de aula. Souberam que houve a criação do distrito de Ponta Alegre em Barreirinha e tentativa de criar novos distritos nas comunidades do Simão, Vila Nova no Andira e Molongotuba no Pará que como já dito, fere a autonomia deles em relação a gestão do Território.



Os resultados desse eixo foi apresentado no período de 04 a 09 de julho, prática investigativa O Que Motivou A Demarcação Da TI Andirá e contou a participação da profa antropologia Sonia Lorenz do Centro de Documentação Indígena/CTI que participou do processo de demarcação da TI Andirá Marau nos anos de 1980, e o tuxaua Donato Vaz que culminou em um seminário com a presença de várias lideranças da comunidade do Simão e de outras vizinhas como Obadias Garcia para desenvolveu posteriormente a prática investigativa Como Combater a Carência Alimentar Na TI Andirá Marau?

Durante as discussões foram passados vídeo Sangue da Terra, e fotos do arquivo pessoal da profa Sonia Lorenz da época do processo de demarcação da TI Andira Marau e o conflito com a Elf Equitane.

No eixo 2, fizeram uma lista dos alimentos produzidos na roça /industrializados (ou outros comprados) com observação dos tipos de plantas da roça, cujo trabalho desenvolvido pelo prof. Mauricio Adu Schwade na pesquisa 1, catalogo de planta comestíveis ajudou t na elaboração da lista. A prática investigativa Como Combater a Carência Alimentar Na TI Andirá Marau? desse eixo foi orientada por Obadias Garcia discutindo porque os Satere-Mawé estão deixando de fazer as roças e ao mesmo tempo porque existe apenas na sua maioria, roça apenas de macaxeira. Verificaram que os benefícios sociais governamentais tem contribuído em parte porque preferem comprar os produtos industrializados do que fazer roça, devido a desvalorização dos produtos agrícolas nas feiras municipais e a questão do transporte. A base alimentar dos Satere-Mawé são os produtos como cará, macaxeira, batatas, açaí, pataua, frutas silvestres regionais, peixes e o guaraná, usado não apenas como alimento no dia a dia mas como produto de exportação do projeto de Etnodesenvolvimento realizado pelo CGTSM e CPSM.

Discutiu-se também, a origem do projeto de etnodesenvolvimento, as dificuldades encontradas e que é um projeto coletivo que compõe a rede de economia solidária no mercado internacional.



Quanto ao eixo 3, a profa Sonia Lorenz, coordenadora do PGTA, apresentou o que é PGTA e como foi discutido o processo de criação e as metodologias e resultados prévios das atividades já realizadas.

A discussão pairou em torno da importância do PGTA para a autonomia do povo Sateré-Mawé sobre a TI e alternativas possíveis do uso do território na atualidade com a conservação das tecnologias sociais próprias e outras que primem pelo cuidado e conservação da terra. A relação dos sateré-Mawé com Terra, é muito forte devido a sua origem como filhos do Guaraná. Quando questionados porque a Terra Indígena está demarcada nesse atual território, com redução do tamanho do território original, a resposta foi que nesse território está a mãe do guaraná e o Nusoken.

REFERÊNCIAS:

- LORENZ, Sonia. **Sateré-mawé os Filhos do Guaraná**. São Paulo: CTI, 1992.
- Alvarez. **Gabriel O.** Política Sateré-Mawé: do movimento social à política local. www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/.../Artigo-1-Gabriel-Alvarez.pdf
- PIZZA, Cosimo; RASTRELLI, Luca; TOTARO, Katia; DE SIMONE, Francesco; FRABONI, Maurizio .- **Dossier: Guaranà no santuário dos Sateré-Mawé** acesso: www.nusoken.com/livre-academia-do-wara/terceira-seccao-estudos-sobre.../c-04.
- FIGUEROA Alba Lucy Giraldo Guaraná, a máquina do tempo dos Sateré-Mawé Guaraná, the time machine of the Sateré-Mawé, Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 11, n. 1, p. 55-85, jan.-abr. 2016. www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v11n1/1981-8122-bgoeldi-11-1-0055.pdf
- [Rezas e rituais entre os Sateré-Mawé 3: o projeto Waraná - Amazônia ...](http://amazoniareal.com.br/rezas-e-rituais-entre-os-satere-mawe-3-o-projeto-warana)
- amazoniareal.com.br/rezas-e-rituais-entre-os-satere-mawe-3-o-projeto-warana
- Video Sangue da Terra. CGTSM, 2015.



Práticas Investigativas

LIS 028 –Direitos Indígenas e autonomia

Plano de Trabalho – Oficina

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: janeiro/2018

Período: 7º

Prática Investigativa: LIS 028 – Oficina Direitos Indígenas e autonomia

Carga Horária: 60 h

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Chantelle Teixeira
14/02/2018

Período de realização: 10 a

CONTEÚDO

Quais os nossos direitos? Quando começou a luta pelos nossos direitos? Quais as leis que prejudicam e ameaçam os nossos direitos? Quais as leis que amparam a educação, saúde e nosso território? O que é consulta prévia? A consulta prévia ajuda na defesa dos nossos direitos?

META E RESULTADO:

A meta é contribuir para o melhor entendimento dos direitos e a legislação existente e dar suporte as pesquisas anteriores II, III, IV e VI e VII
Elaborar um vídeo com os resultados das discussões sobre os direitos e legislação

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

A Oficina foi desenvolvida durante 7ª etapa do curso tendo como diretriz partes dos mapas conceituais das pesquisas II, III, IV, VI, que trataram da autonomia, educação, língua materna, saúde e a pesquisa VII que trata da demarcação da terra que foi acompanhada pela coordenadora da turma profa. Ivani Faria.



Inicialmente, perguntamos aos estudantes quais as dúvidas e perguntas que tinham sobre as leis e seus direitos que deu origem as questões do conteúdo que foi trabalhado nessa semana.

A partir das perguntas, organizamos grupos de estudos para um debate a priori e posteriormente, cada grupo fazia a contextualização com exemplos reais.

Sobre as leis que estão ameaçando os direitos foi destacada a PEC 2015. Desenvolvemos por meio da problematização a diferença do que é direito, dever e leis e tipos de instrumentos jurídicos que podem ser um decreto, resolução, emenda parlamentar, emenda constitucional e outros atos como PEC e emendas parlamentares.

Foram discutidas a legislação sobre a educação, direitos linguísticos e a autonomia sobre o território fundamentados nos artigos 231 e 232 da Constituição Brasileira. Entenderam que o direito a terra é nato e que o processo de demarcação é meramente um ato administrativo do Estado para sua proteção.

Um fato corrido com um dos estudantes satere, Renner, preso em Barreirinha chamou a atenção dos estudantes sobre os direitos coletivos e individuais, civis e se a polícia civil teria direito de fazer a prisão. Esse fato gerou uma discussão na turma quando desenvolvemos o caso, como uma peça jurídica, travando um debate em defesa dos direitos do estudante e os motivos que levaram a sua prisão. Acabamos por explicar o que é um *Habeas Corpus*, como é feito, porque e quem pode fazer. Esclarecemos que o *Habeas Corpus* não precisa ser feito por um advogado e é uma ação judicial com o objetivo de proteger o direito de liberdade de locomoção lesado ou ameaçado por ato abusivo de autoridade. Debateram se houve abuso de autoridade, quem denunciou, porque denunciou e como a prisão foi feita.

No final das discussões elaboraram um *Habeas Corpus* para soltura do estudante assinado por parte da turma. Alguns concordaram com o ato do denunciante e outros não, que assinaram o documento. Entenderam que essa



questão é cultural e não deveria ter sido denunciada na polícia comum mas resolvida no âmbito familiar e das lideranças indígenas.

Essa discussão oportuna que vem tratar de um problema real enfrentado no cotidiano dos povos indígenas que na sua maioria desconhecem seus direitos e os instrumentos jurídicos apropriados, porém, não conseguimos finalizar a discussão sobre a consulta previa e a edição do vídeo que ficou para etapa de julho de 2018.

Mas as metas e resultados da oficina foram alcançados com o envolvimento de todos os estudantes nas atividades. A elaboração do habeas Corpus foi um instrumento de avaliação e produto final da oficina porque não conseguimos editar o vídeo.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988.

_____. Projeto de lei 1610, de 1996.

_____. Projeto de lei 2057. Estatuto dos Povos Indígenas, de 2009.

_____. Resolução Nº 5/2012 – CNE/CEB 22 de julho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

_____. Resolução Nº 1/2015 – CNE/CEB, janeiro de 2015.

Parecer jurídico sobre o APL de mineração em terras indígenas. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acesso: maio de 2008.

Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

Decreto nº 6.861/2009 em seus artigos 2º, 9º § 1º que dispõe sobre a Educação Escolar indígena.

Resolução n.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** 2007

SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira.** Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.



LIS 034 - O que motivou a demarcação da TI. Andirá Marau?

Plano De Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37

Etapa: intensiva julho 2018/2

Período: 8º

Problemática/Pesquisa: LIS 027 - Pesquisa VII - Como podemos cuidar da nossa Terra?

Prática Investigativa: LIS 034 - O que motivou a demarcação da TI. Andirá Marau?

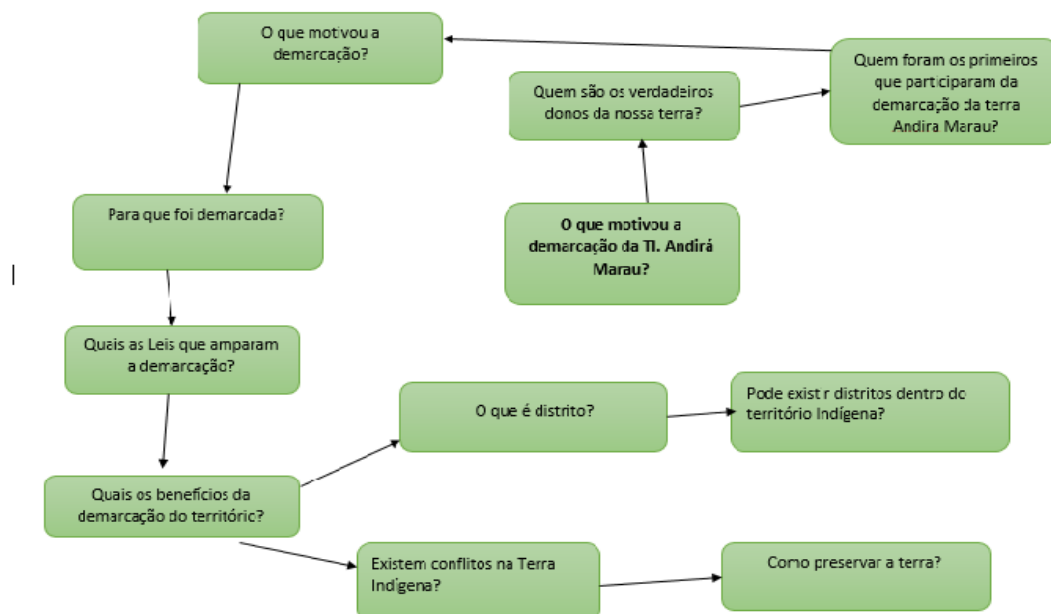
Carga Horária: 60 h

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Ivani Ferreira de Faria
de julho de 2018

Período de realização: 04 a 09

CONTEÚDO



META E RESULTADOS

Discutir a importância da demarcação da TI e as vantagens do processo de demarcação.



O resultado alcançado foi a realização do seminário com Sonia Lorenz e Tuxaua Donato Vaz e debate para contribuir para elaboração do PGTA.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Nos procedimentos proposto para dar resposta sobre Quais os Benefícios e vantagens da demarcação da terra? e sabem quando a terra foi demarcada, quem participou da demarcação e se a demarcação foi boa para o povo Satere-Mawe e porquê, os estudantes conversaram com as pessoas de suas comunidades Também buscaram documentos sobre a demarcação da TI com o CGTSM e FUNAI local e na internet.

Fizeram observações e descreveram os conflitos territoriais existentes na comunidade ou região como (minha casa minha vida, luz para todos, ramal, invasões de madeireira ou não indígenas etc) que foram discutidos em sala de aula em forma de debate apontando no mapa, os lugares de conflitos. Uma das questões destacadas que é um conflito velado e que eles não haviam percebido antes dessa discussão na oficina sobre direitos indígenas foi a criação pelas prefeituras municipais de distritos dentro da TI que põe em contradição a autonomia dos povos indígenas sobre as terras demarcadas bem como a jurisdição pois Terra Indígena é demarcada no âmbito federal e registrada na SPU. Para sabermos onde e porque os distritos foram criados os estudantes Bernardo Alves, Enison Miquilies, Erildo Batista fizeram um levantamento documental na Câmara de Vereadores dos municípios de Maués Barreirinha Parintins com discussão e debate em sala de aula. Souberam que houve a criação do distrito de Ponta Alegre em Barreirinha e tentativa de criar novos distritos nas comunidades do Simão, Vila Nova no Andira e Molongotuba no Pará que como já dito, fere a autonomia deles em relação a gestão do Território. Discutiu-se também a diferença entre Terra e território e porque a Constituição brasileira não reconhece o termo território Indígena.

Os resultados desse eixo foi apresentado no período de 04 a 09 de julho, prática investigativa O Que Motivou A Demarcação Da Ti Andirá e contou a participação da profa antropóloga Sonia Lorenz do Centro de Documentação

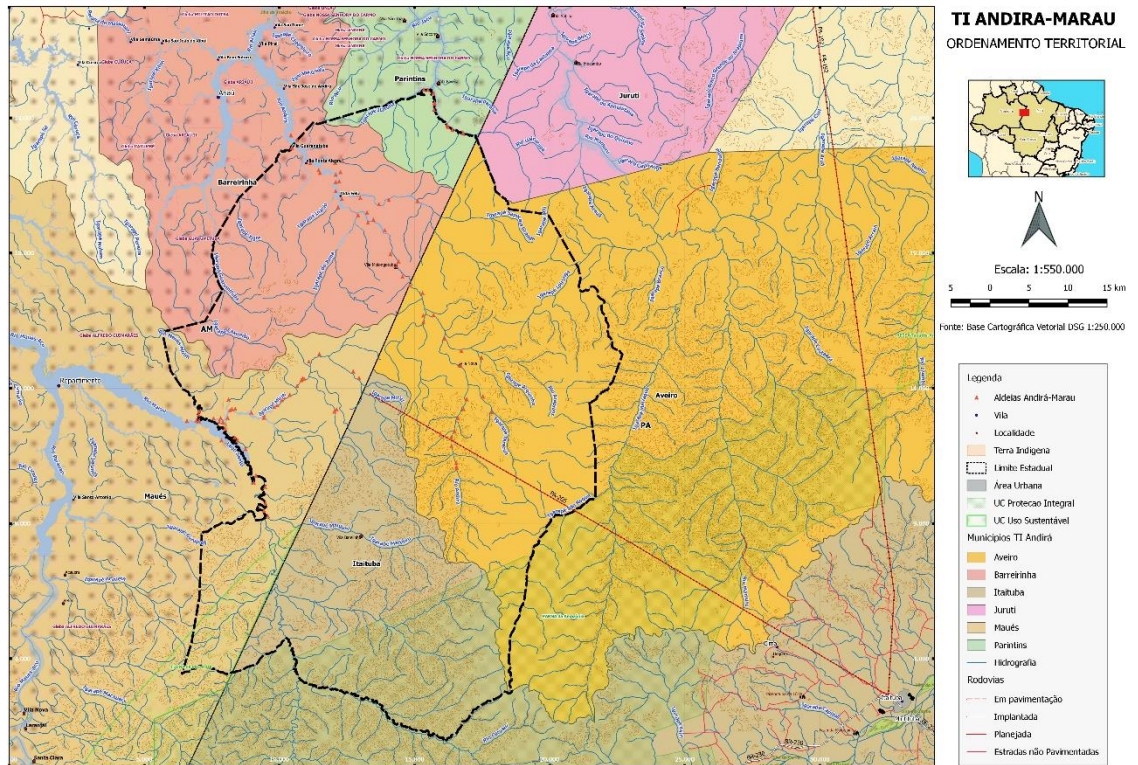


Indígena/CTI que participou do processo de demarcação da TI Andirá Marau nos anos de 1980, e o tuxaua Donato Vaz que culminou em um seminário com a presença de várias lideranças da comunidade do Simão e de outras vizinhas como Obadias Garcia para desenvolveu posteriormente a prática investigativa Como Combater a Carência Alimentar Na TI Andirá Marau?

Durante as discussões foram passados vídeo Sangue da Terra, e fotos do arquivo pessoal da profa Sonia Lorenz da época do processo de demarcação da TI Andirá Marau e o conflito pela invasão da Elf Equitane que motivou as lideranças Satere-Mawé inicialmente a fazer a denúncia por invasão e solicitarem a demarcação da Terra.

Na oportunidade, a profa Sonia Lorenz, coordenadora do PGTA, apresentou o que é PGTA e como foi discutido o processo de criação e as metodologias e resultados prévios das atividades já realizadas.

A discussão pairou em torno da importância do PGTA para a autonomia do povo Satere-Mawé sobre a TI e alternativas possíveis do uso do território na atualidade com a conservação das tecnologias sociais próprias e outras que primem pelo cuidado e conservação da terra. A relação dos Satere-Mawé com Terra, é muito forte devido sua origem como filhos do Guaraná. Quando questionados porque a Terra Indígena está demarcada nesse atual território, com redução do tamanho do território original, a resposta foi que nesse território está a mãe do guaraná e o Nusoken. Sobre as vantagens da demarcação da Terra destacaram a proteção do território, o acesso as políticas públicas diferenciadas de educação e saúde assegurados pelo direito a autonomia e por serem os primeiros habitantes dessas terras.



REFERÊNCIAS:

LORENZ, Sonia. **Sateré-mawé os Filhos do Guaraná**. São Paulo: CTI, 1992.

Alvarez. **Gabriel O.** Política Sateré-Mawé: do movimento social à política local.
www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/.../Artigo-1-Gabriel-Alvarez.pdf

PIZZA, Cosimo; RASTRELLI, Luca; TOTARO, Katia; DE SIMONE, Francesco; FRABONI, Maurizio .- **Dossier: Guaraná no santuário dos Sateré-Mawé** acesso: www.nusoken.com/livre-academia-do-wara/terceira-seccao-estudos-sobre.../c-04

Vídeo Sangue da Terra. CGTSM, 2015.

LIS 035 - Como Combater a Carência Alimentar qã Ti Andirá Marau?

Plano De Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Satere-Mawé

SIGLA: IH37



Etapa: intensiva julho 2018/2

Período: 8º

Problemática/Pesquisa: LIS 027 - Pesquisa VII - Como podemos cuidar da nossa Terra?

Prática Investigativa: LIS 035 - Como Combater a Carência Alimentar qa Ti Andirá Marau?

Carga Horária: 60 h

Créditos: 3.2.1

Professor (a): Obadias Garcia

julho de 2018.

Período de realização: 10 a 15 de

CONTEÚDO

Qual a base da alimentação SM? Por que existe carência alimentar na T.I Andirá-Marau? Quais são os alimentos industrializados e os naturais consumidos atualmente? Porque? Alimentos industrializados podem nos fortalecer? Como surgiu o projeto de etnodesenvolvimento do guaraná e seus resultados?

META E RESULTADOS

Compreender a relação da nossa alimentação que produzimos e consumimos com o cuidado com terra. Conhecer o projeto de etnodesenvolvimento do guaraná. Fazer uma listagem com produtos orgânicos e industrializados consumidos.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Durante essa semana os estudantes fizeram uma lista dos alimentos produzidos na roça e industrializados (ou outros comprados) usando como metodologia a observação na roça dos tipos de plantas que são plantadas, usando também o trabalho feito pelo prof. Adu na pesquisa 1, catálogo de planta comestíveis que ajudou t na elaboração da lista. Foi discutido porque os Satere-Mawé estão deixando de fazer as roças e porque existe apenas nas roças, apenas o plantio de macaxeira e não é variada como as roças dos antepassados. Verificaram que os benefícios sociais governamentais tem contribuído porque preferem comprar os produtos industrializados do que fazer



roça, devido a desvalorização dos produtos agrícolas nas feiras municipais e a questão do transporte. A base alimentar dos Satere-Mawé são os produtos como cará, macaxeira, batatas, açaí, pataua, frutas silvestres regionais, peixes e o guaraná, usado não apenas como alimento no dia a dia mas como produto de exportação do projeto de Etnodesenvolvimento realizado pelo CGTSM e CPSM. No passado as roças dos satere-Mawé era rica e diversificada com produtos e eram integradas com a coleta da mata como açaí, frutas, extração de cipós e fibras para confecção dos tecumes e plantas medicinais e passaram a ser plantadas mais nos quintais das casas.

Discutiu-se também, a origem do projeto de etnodesenvolvimento, as dificuldades encontradas e que é um projeto coletivo que compõe a rede de economia solidária no mercado internacional. O O projeto começou com a iniciativa que chamamos de 20 quilos, porque naquela época houve a doação de 20 k de guaraná pelos produtores para começar a produção para comercialização Falamos que no início houve problemas com a embalagem e escoamento do produto porque não estávamos habilitados a comercializar nenhum produto, mas conseguimos financiamento internacional e compramos os barcos e criamos o consórcio CPSM. Mas recentemente o problema foi a certificação do guaraná que começamos a fazer porque é um protocolo necessário para a exportação internacional e no comercio justo. O consórcio paga de 25 a 30, 00 o quilo de guaraná para seus associados e o produto clonado, no mercado de Parintins e Maués é comprado de 7 a 10,00 o quilo.

Devido a questões as questões dos valores dos produtos satere serem produzidos de forma orgânica e com certificação, o preço aumentou muito no mercado internacional e o consórcio passou a trabalhar com o guaraná cabloco que é mais barato.

Mas ainda temos muitos desafios e um deles é a questão da nossa produção e por causa disso estamos desenvolvendo um curso em nível técnico com o IFAM Maués em agroecologia e outros de slow food.

É importante para o povo satere-mawé ter uma boa alimentação e manter a harmonia com a natureza para melhor cuidar dela. Atualmente alé do



Guaraná em pó, o consórcio comercializa também outros produtos como guaraná em bastão, copaiba, mirantá, extrato de guaraná, folha de crajiru, própolis, andiroba.



REFERÊNCIAS:

FIGUEROA Alba Lucy Giraldo Guaraná, a máquina do tempo dos Sateré-Mawé
Guaraná, the time machine of the Sateré-Mawé, Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi.
Cienc. Hum., Belém, v. 11, n. 1, p. 55-85, jan.-abr. 2016.

www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v11n1/1981-8122-bgoeldi-11-1-0055.pdf

[Rezas e rituais entre os Sateré-Mawé 3: o projeto Waraná - Amazônia](http://www.amazoniareal.com.br/rezas-e-rituais-entre-os-satere-mawe-3-o-projeto-warana)

www.amazoniareal.com.br/rezas-e-rituais-entre-os-satere-mawe-3-o-projeto-warana

Vídeo Sangue da Terra. CGTSM, 2015.

PESQUISA VIII

LIS 036 - Porque o Povo Sateré-Mawé deve combater a Destruição da Terra?

Plano De Pesquisa

Turma: Sateré 2014

SIGLA: IH 37

Etapa: julho/2018

Período: 8 °



Problemática/Pesquisa: LIS 036 - Porque o Povo Sateré-Mawé deve combater a Destruição da Terra?

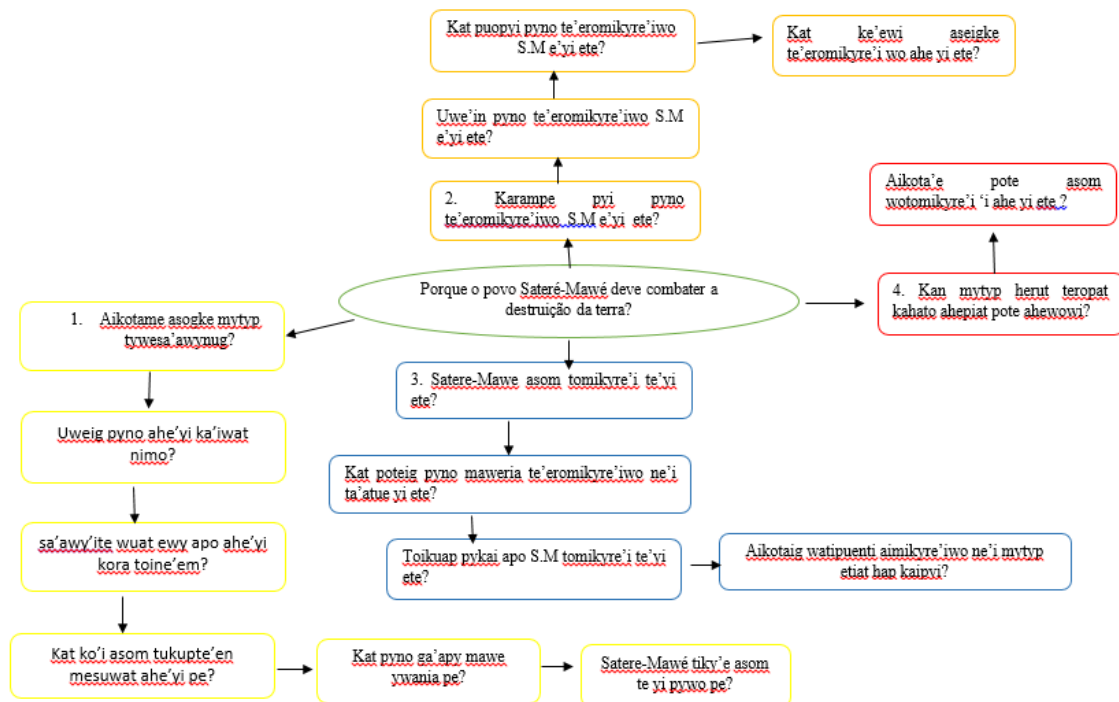
Carga Horária: 150 H

Créditos: 5.0.5

Professor (a): Rinaldo Sena Fernandes

Período de realização: maio a dezembro de 2018.

CONTEÚDO (mapa conceitual).

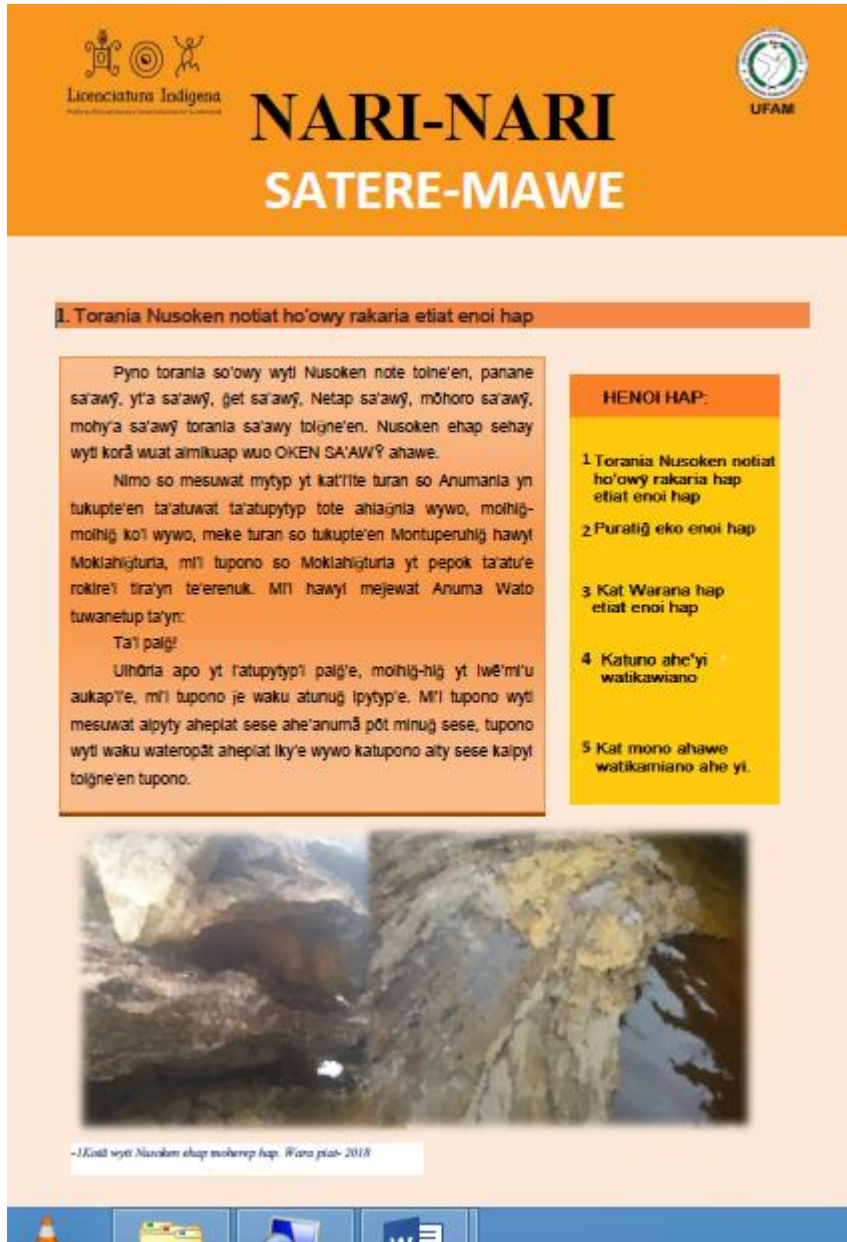


META E RESULTADOS

Como resultado da pesquisa, os grupos de estudantes elaboraram o Boletim informativo Nari-Nari s com objetivo de divulgar a cultura sateré. Da mesma forma, redigiram o texto final da problemática com finalidade de publicação nos cadernos de pesquisa para servir de fonte de consulta protagonizada pelos próprios licenciandos .

Inicialmente, o mapa conceitual trouxe na problemática, o entendimento que para proteger a terra Andirá-Marau e conseqüentemente evitar sua destruição é necessário conhecer os recursos naturais presentes, tanto

aqueles conhecidos e ainda utilizados pelo povo, bem como os recursos ainda desconhecidos e que podem se tornar potenciais fontes de exploração nos projetos de etnodesenvolvimento geridos pelo povo Sateré-Mawé.



Licenciatura Indígena

**NARI-NARI
SATERE-MAWE**

1. Torania Nusoken notiat ho'owý rakaria etiat enoi hap

Pyno torania so'owý wyti Nusoken note tolné'en, panane sa'awý, yt'a sa'awý, jet sa'awý, Netap sa'awý, mōhoro sa'awý, mohý'a sa'awý torania sa'awý tolgne'en. Nusoken ehap sehay wyti korá wuat aimikuap wuo OKEN SA'AWÝ ahawe.

Nimo so mesuwat mytyp yt kat'ite turan so Anumania yn tukupte'en ta'atuwat ta'atupytyp tote ahiaignia wywo, moihig-moihig ko'i wywo, meke turan so tukupte'en Montuperuhig hawý Mokiahigutria, m'i' tupono so Mokiahigutria yt pepok taratu'e rokire'i tira'yn te'erenuk. M'i' hawý mejewat Anuma Wato tuwanetup ta'yn:

Ta'i paigi!

Uihria apo yt ratupytyp'i paigi'e, moihig-hig yt lwe'mi'u aukap'ye, m'i' tupono je waku atunug'ipyty'e. M'i' tupono wyti mesuwat alpyty ahepiat sese ahe'anumã pôt minuñ sese, tupono wyti waku wateropát ahepiat lky'e wywo katupono aity sese kaipyi tolgne'en tupono.

HENOI HAP:

- 1 Torania Nusoken notiat ho'owý rakaria hap etiat enoi hap
- 2 Puratig eko enoi hap
- 3 Kat Warana hap etiat enoi hap
- 4 Katuno ahe'yi watikawiano
- 5 Kat mono ahawe watikamiano ahe yi.

-Jkotã wyti Nusoken ehap moherap hap. Wara piat- 2018

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Para registrar o pensamento dos povos indígenas sobre a terra indígena sateré, os estudantes ficaram encarregados ainda de procurar os sábios para entrevistá-los e assim registrar a percepção dos velhos sobre a



Origem da Terra. Neste caso, foram entrevistados o nag Brito, tu'isa Donato e Nag Bernardino.

Para realização das entrevistas junto as instituições representantes das associações Sateré e da Funai, foram criados os grupos de alunos para coleta de informações sobre a atuação das mesmas na defesa da terra indígena.

Foram realizados trabalhos em grupos e rodas de discussão para elaboração coletiva de conceitos abordados na problemática. Neste momento foram utilizados textos e vídeos a medida que a discussão chegava a uma complexidade necessitando de embasamento teórico para melhor compreensão de temas como meio ambiente, etnodesenvolvimento, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.

Foi realizado levantamento bibliográfico sobre os conflitos na terra indígena Andirá - Marau para entender as possíveis ameaças ao povo sateré. Foram utilizados vídeos que tratam de conflitos indígenas, religião, território.

REFERÊNCIAS

FIEDLER, N.C.; SOARES, T.S.; SILVA, G. F. Produtos Florestais Não Madeireiros: Importância e Manejo Sustentável da Floresta. Revista Ciências Exatas e Naturais, Vol.10 nº 2, Jul/Dez 2008

VERDUM, R. 2002. Etnodesenvolvimento e mecanismos de fomento do desenvolvimento dos povos indígenas: a contribuição do subprograma Projetos Demonstrativos (PDA). In: SOUZA LIMA, A.C. e BARROSO-HOFFMAN, M (orgs) Etnodesenvolvimento e políticas públicas bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa. Pp. 87-105

FIGUEROA, A. L. G. **Guaraná, a máquina do tempo dos Sateré-Mawé**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 11, n. 1, p. 55-85, jan.-abr. 2016.

Práticas Investigativas

LIS 037 - Quais as consequências da Destruição da nossa Terra

Plano De Trabalho – Prática Investigativa



Turma: Sateré 2014

SIGLA: IH 37

Etapa: julho/2018

Período: 8°

Problemática/Pesquisa: LIS 036 - Porque o Povo Sateré-Mawé deve combater a Destruição da Terra?

Prática Investigativa: LIS 037 - Quais as consequências da Destruição da nossa Terra?

Carga Horária: 60 H

Créditos: 3:2:1

Professor (a): Rinaldo Sena Fernandes **Período de realização:** 15 a 21/07/2016

CONTEÚDO (mapa conceitual).

Qual a origem da terra? Quais os conflitos existentes na nossa terra? Porque estamos desvalorizando a nossa Terra? O que pode promover a destruição da terra? Qual a diferença de Etnodesenvolvimento para desenvolvimento Sustentável?

META E RESULTADOS

Elaboração do boletim informativo Nari Narii demonstrando os conflitos e como a terra pode ser destruída.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS:

Foram realizados trabalhos em grupos e rodas de discussão para elaboração coletiva de conceitos abordados na problemática. Neste momento foram utilizados textos e vídeos a medida que a discussão chegava a uma complexidade necessitando de embasamento teórico para melhor compreensão de temas como meio ambiente, etnodesenvolvimento, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.


Foi realizado levantamento bibliográfico sobre os conflitos na terra indígena Andirá - Marau para entender as possíveis ameaças ao povo sateré.



Foram utilizados vídeos que tratam de conflitos indígenas, religião, território. E na sequência as discussões sobre quais as consequências da destruição da terra. Entre os motivos da destruição são: invasão por madeireiros e mal uso de algumas famílias dos recursos naturais porque permitem a vinda de moradores da cidade para pescar sem controle.


As discussões sobre os projetos que estão sendo desenvolvidos se eles contribuem ou não na conservação dos recursos naturais e se seguem as regras do manejo e de gestão territorial que estão no Wara e no Nusoken.

Afirmaram que todos os projetos até a plantio da roça deve levar em consideração a conservação com sistema de consórcio de espécies. Outra forma de destruição da terra é pelos conflitos entre comunidades devido a problemas sociais, econômicos e o contato intenso com a sociedade ocidental que enfraquecem a forma de pensar e usar a terra de acordo com a cultura do povo sateré.


 Licenciatura Indígena

NARI-NARI

SATERE-MAWE


 UFAM

1. Torania Nusoken notiat ho'owiy rakaria etiat enoi hap

Pyno torania so'owiy wyti Nusoken note tohe'en, panane sa'awiy, y'ta sa'awiy, jet sa'awiy, Netap sa'awiy, mōhoro sa'awiy, mohy'a sa'awiy torania sa'awiy tolgne'en. Nusoken ehap sehay wyti korā wuat aimikuap wuo OKEN SA'AWY' ahawe.


Nimo so mesuwat mytyp yt kat'ite turan so Anumania yn tukupte'en ta'atuwat ta'atupytyp tote ahiagnia wywo, mohiḡ-mohiḡ ko'i wywo, meke turan so tukupte'en Montuperuhig hawyt Moklahigturia, m'i' tupono so Moklahigturia yt pepok taratu'e rokire'i tira'yn te'erenuk. M'i' hawyt mejewat Anuma Wato tuwanetup ta'yn:

Ta'i paig'e!

Uihdria apo yt ratupytyp'i paig'e, mohiḡ-hig yt iwe'm'u aukap'e, m'i' tupono je waku atunug ipytyp'e. M'i' tupono wyti mesuwat alpyty ahepiat sese ahe'anumā pōt minuḡ sese, tupono wyti waku wateropāt ahepiat lky'e wywo katupono aity sese kalpyt tolgne'en tupono.

HENOI HAP:

- 1 Torania Nusoken notiat ho'owiy rakaria hap etiat enoi hap
- 2 Puratiḡ eko enoi hap
- 3 Kat Warana hap etiat enoi hap
- 4 Katuno ahe'yi watikawiano
- 5 Kat mono ahawe watikamiano ahe yi.



-Kōā wyti Nusoken ehap moherap hap. Wana piat- 2018

REFERÊNCIAS

FIEDLER, N.C.; SOARES, T.S.; SILVA, G. F. Produtos Florestais Não Madeireiros: Importância e Manejo Sustentável da Floresta. Revista Ciências Exatas e Naturais, Vol.10 nº 2, Jul/Dez 2008

VERDUM, R. 2002. Etnodesenvolvimento e mecanismos de fomento do desenvolvimento dos povos indígenas: a contribuição do subprograma Projetos Demonstrativos (PDA). In: SOUZA LIMA, A.C. e BARROSO-HOFFMAN, M



(orgs) Etnodesenvolvimento e políticas públicas bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa. Pp. 87-105

FIGUEROA, A. L. G. **Guaraná, a máquina do tempo dos Sateré-Mawé**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 11, n. 1, p. 55-85, jan.-abr. 2016.

LIS 038 – Quais os interesses sobre a nossa Terra?

Plano De Trabalho – Prática Investigativa

Turma: Sateré 2014

SIGLA: IH 37

Etapa: dezembro/2018

Período: 8°

Problemática/Pesquisa: LIS 036 - Porque o Povo Sateré-Mawé deve combater a Destruição da Terra?

Prática Investigativa: LIS 038 – Quais os interesses sobre a nossa Terra?

Carga Horária: 60 H

Créditos: 3:2:1

Professor (a): Rinaldo Sena Fernandes **Período de realização:** 14 a 18/12/2018

CONTEÚDO (mapa conceitual).

Quais os produtos e recursos que temos que são de interesse das empresas e de outras pessoas? Porque tem interesse? Quais usos podem ser dados a esses recursos?

META E RESULTADOS

Elaboração de texto na língua Sateré-Mawé sobre os interesses sobre a terra.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Foram realizados trabalhos em grupos e rodas de discussão para elaboração coletiva dos recursos naturais existentes na TI Andira Marau que seriam de interesse comerciais pelas empresas ou pelas outras pessoas. Na



sequência foram divididos em grupos quando cada um ficou responsável em listar esses recursos primeiro em naturais e beneficiados. Os naturais poderiam ser da roça (guaraná e outros), pescados, produtos de extrativismo madeireiro e não madeireiro (como açaí, pataua, bacaba, muru muru, unha de gato, copaíba, andiroba pau rosa, cedro etc); caça (viado, onça, anta, mutum, etc) e o petróleo e gás natural. O resultado foi apresentado pelos grupos e o texto foi corrigido coletivamente contendo uma lista desses interesses e por que. Ressaltaram que tem receio da exploração mineral de gás e petróleo devido as pesquisas feitas pela Petrobrás e a equidade no passado e a recente descoberta do usos de planta como andoriba, copaíba e muru muru promoverem a cobiça de outros e comecem a invadir e desmatar a terra. Nesse produto foram reunidos resultados de outras pesquisas e da prática investigativa anterior quando se discutiu os conflitos e os tipos de invasão da terra.

Yi ka'iwaria sése

Mesuwat yi ka'iwaria sése ti aitoria tí tira'yn. Ahiagpot'uria yt ò'e ite turan watukup te'en ní ra'yn meimempuo. Ga'atpo'i pyi ra'yn ti ahiagpot'uria tõe mi'i rokire ne'i ti ahe'yi ko'i ete aikotã-aikotã iatu'e mesuwe, sése ra'yn ti ta'atusat iwato kahato ahe'yi ai'atuka –atuka rokine ahediat te'eromikyry'i popuo. Ase'i Emílio ehay pusupuo mesup yi "Aiwat rí ra'yn'e". Pa'iria put'ok i'atu'e turan pon meimempuo tí ra'yn aitoria. Ma'ato ti wy miotã are, kopuat wanentup pote ti, yt aiwat'i mesuwat yi, ma'ato morekuat wato wat ne'i i'atu'e ahiagpot'uria. Meigmuewat yi ka'iwat sa'awy aitoria tira'yn, tapy'yiaia, aito tí mesuwe sa'awy'i watoigne'en. Ma'ato kahu mi'i hawyi yt watikawiano kuap'i mesuwat ahe'yi aikotã aiwat aiweropat kuap hamo. Kat pote ahe'ase'i pót mienoi ahepiari ti ra'yn mesúp ahe'yi. Morekuat Ase'i Su'i ehap ti sio aheropo'ok teran hempype toi nyt ku'uro hap tote pyi, mi'i ahu hemy kaipywiat popyniente, namig wato aipuenti hap kaipyi. Ma'ato so yt watoiat teran'i ahega'apy, watemuente'i-muente'i ne'i kat ywa ko'i ete. Mi'i hap kaipyi miotã' e aiporekuat:

- Waku tirat'e mesuwepyi'o eweikupte'en mejumpe tira'yn' e. Kat pote korã pyi eipopuo ra'yn yi ehap kaipyi ti tapy'yiaia tira'yn te'eropyhu'at mesuwat yi eropat hamo.

Ahepiat Ase'i Su'i mienoi ra'yn tupono, aitoria tira'yn yi ka'iwaria sése. Ma'ato ti korã turan irania'in aherohik rat eharia morekuaria rat uruto eharia te'ero'e, sehay wan "lei" puopyi so eiwat sese'i i'atu'e. Wentu'ok mít DSEI porekuat pusupuo tawa IPakup Ekatur Hap Mohag jum haria wemu'e haria apyhih turan 22/06/18 e'át pe to'e, "eipe ti ehe'yi pe'i eweikupte'en, yt kat'i'i



ehe'yi eopera eikai tupono, meje yi ti ahiagnia porekuat "governo" wat ne'i'e yn nira'yn wo'o'atunug hap nug turania wo tira'yn. Miotã e pote ti uito ehpuo apo are; kat to'e haype a som miotan'e tuereto meimuewaria ahepuo are?

Sa'awy'i wuat ahe yi hawyi korã wuat ahe yi

Nimuarua ti ikoi yne to'osat-to'osat, korã turan ni i'atu'kohit pote yt koi'i'atu'e wato kuap'i ta'atu ahirak-ahirak ne'i ra'yn, nimo koi'i-koi'i ehap kaipyi maweria térekare'en ky'i'at korã turan ni koi i'atu'e'i ra'yn taiuwa i'atu'e po'og ne'i ra'yn, hawyi kat kuap'i ra'yn watey.

Kat pote ti akawerã (SEMED) ywãpowyro ko'i kape tuwehayporokpun yt i'atuko'i hamo tira'yn.

Hawyi y'apo ko'i ta'atuparák pira mi'u ko'i wyuwat hawyi pira ko'i tuwat pya, hawyi mit'in typy'i hap ewy te'ereko nug miat ko'i mi'u ta'atumoma, hawyi go wuk turan pot'u ehawyi totó kui ga'apy toi parak hawyi miat ko'i tuwat pya ra'yn kat pote itotete-itotete sio typy e'akaiu tokosap hawyi tekonug tuereto.

Nimo te sése miat, pira meimempuo yt watikat'i tira'yn, meképe pyi ti miat te'eruweityk, pira te'eruweityk, yt watikuap'i kat pote. Meke turan ni ma'ato meikopuo ti yt kat'i korã wuat ewy tawa ko'i, netap ko'i yt kat'i, ma'ato mio ti meikowat y'y ywop hap oktan na'yn ti netap ko'i, tawa ko'i, mit'in ni sése ra'yn i'atu'yat atu kahato mesúwe, sese aitypy'i, y'y ete'i ti yt kat'i ra'yn ga'apy, gopót yn na'yn ti kui toine'en, mi'i hawyi mit'in ni yt te'erepotpap ira'yn ti hùria nug hap ko'i ete, koi ehap ete. Mani yn na'yn ti ta'atu koi go ko'i pe, mi'i pote yt kat'i ra'yn irania mi'u ko'i.

Ma'ato watopag ne'i meimuewat ahe'yi mo'ahú hap ne'i pote yt wateropat 'i, meketa mote sese aimikyry'i ne'i ahe'yi ete. Korã kahu sése waku wateropat, kat pote ti muempuo mio sése ahe'yi ete i'atuehapot kahu'i kahato ahiagperia, hawyi wy yt waku'i watiparak-parak ne'i ga'apy ko'i, y'apo ko'i, aiweko wuk turan waku aimitumo kahato, mi'i pote wateropat ahe'yi. Ma'ato ti yt torania'i tuwewanentup mekawat kape, mi'i tupono waku korã pyi mu'etap ko'i upí wo'opotmu'e haria hirokaria atumu'e mekewat ete, ta'atukuap mono ta'atuhire pyi ta'atutag hap kape ehawe.

Kat'i'i mi'u ehamo ti yt watunug'i aiwerohik hamuat ko'i hap kaipyi, mi'i tupono ti waku watikuap aikotã pote aru yt aremoso'opot'i, atimoso'opot'i uimempyt'in watu'e.

Korã ti koi'e watu'e hap aimempyt'in miat hap ti sése waku. Ma'ato ti kotã hawyi ti niatpo ra'yn korã turan ahepe, "bomba" hap kaipyi i'atu'e, irania'in uku hynug-hynug hap kaipyi kahu, ýt kahu ehap ho'okup kahato, ma'ato som meimuewat uku pag hap, aitypy'i hap mi'i hawyi sý'at hap yt kat'i ehap pykai'i asuwe-asuwe tuwepytyk pykai'i ra'yn ma'ato wahu'ute pira, miat wy. Aito ikát kuap pote wyti pya ra'yn waho'opuenti kat pote aitypy'i hap ewy ti miat ikahuro te'en-te'en korã.

Nimo ti sése Mawe Ywania e'yi iwato kahato, ta'i Tapaio ehap y'y tote pyi, Aria'yp hy ehap y'y, Nana hy ehap, Hanún hit'i hy ehap, Amana ehap, Solimões meketã ti nimo ahe'yi wato hap meke turan sése aitypy'i aito maweria. Meimuewaria upi-upi aikupte'en turan "22.000"



tykatý oktan aitypy'i hap. Meimue rania ti aitypy'i hap nimo ahiag pot'uria wywuat aiwo'o'atuka-atuka ite turan.

Mi'i hawyi mekepe pyi ti ahiagpot'uria ra'yn ai'atupuenti hawyi i'atuwywo yt wato'osat kahu'i ra'yn, ahete te'eromikyry'iwo ne'i ra'yn mi'i hap tote pyi ti watepero'ok ta'yn meikowo hamuat tuky'ewi. Mi'i hawyi mio ti ahe'yi já'ag hap 788.528,3930 oktan, yt iwato'i ra'yn ahe'yi, nimo te wuat oktan'i ra'yn.

Ahe'yi etiat aipohari hap kaipyi wahentup ahe'yi já'agkap tek hap mi'i hap kaipyi mitek ta'yn ahe'yi aikupte'en hamuat, mi'i pe hít mesup wate'erukupte'en.

Aitoria tisiokue Satere-Mawe ywania sa'awy'ite watukupte'en y'y wato hyempeke muempuo te turan, korã turan nuat Pernambuco, Bahia, Ilha de Vera Cruz, Rio de Janeiro toine irania'in. Itote pyi wate'eropopy ga'apypuo wato'ohã to'ohã awyato pot'uria pupi, mantuwekát "60" e'akaiu pe put'ok'e watu'e aria'yp hy hawyi tapajun'aria e ga'apy pe, mi'ite kupte'en watu'e. Meimuempuo aheine'en turan aipuenti ira'yn awyato pot'uria, aria'yp hy puruk haria ira'yn, meimuewat ahiagpot'uria ti Ataíde Teivid potpo'ororia. Mi'iria ti te'eromikyry'iwo, ta'atu'atuka-atuka hepámo Mawehít ko'i. Ahe'ase'iria ti mekewat e'át pe ta'atu'so'o'ma'at-ma'at no ta'atuerepo'ok i'atumempyt'in ihainiahít ko'i. "Ewetum no eimempyt'in urumi'atumu'e wo" i'atu'e te'eremu'e hawyi mono te'erekawiano kuap mono i'atu'e, ma'ato ti y'y wato piat ta'atumiatuka wo ne'i. Mi'i hap kaipyi ti nagnia'in te'erepusunug to'iro wati atueruwepyk aimempyt'in i'atu'e. Mejempe pyi ti tuwehyt'ok ta'yn wu'uka wato nug hamo "cabanagem" 1830 pyi 1835 e'akaiu kape.

Wu'uka wato saipe sése ahenagnia'in ta'atu so'omohup'i kahato. Mi'i hap kaipyi wyti aheropo'ok meimempuat Haki'i hy, Marau hy, Urupat'i hy, Aigpetu'i hy upiat aheine'en hamuat tuke'ewi ra'yn. Pya ra'yn watuwemig aiwepe i'atupupi, ma'ato aipuenti te ne'i awyato pot'uria mi'ite mikyry'iwo po'og ne'i ahete, aikupte'en hap ga'apy ete, aiwã ete, aheko ko'i ete. Mejempe pyi ti aiporekuaria teruwepusu nug ahe'yi popy tek hamuat kape ra'yn.

Maweria e'yi piat kat ko'i toig rakaria etiat enoi hap

Ny ra'yn hap ewy ti wuat'i tutum tomempyt'in me, tutum ywa ko'i, y'y, mohag, miat, netap wuat ko'i, wema'atap wuat ko'i, wemokahu hamuat ko'i torania, yt kat re'ym'i tisom yt tutum re'ym ahepe airania pe. Mi'i pote ti waku wateropát iký'e hap wywo waku mesuwat ahe'yi.

Miat ko'i	Miat apope	Miat ywaitiaria
Yty wato	Junkan uato	Ariukere we hit
Yty hít	Hirau	Mau'a
Hamaut uato	Pesik'i	Kuxiu
Hamaut síg	Awok'i	Wahue
Pay hún'i	Wiawu	Musi
Pay kyt'a	Mury	Wakiu'i wato



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL



	Ukuru'a wato	Wakiu'i hit'i
Sahu mun'a	Ukuru'a hit'i	Awyky
Sahu kyt'a	Myju pot	Hanuan hup
Sahu peryp	Myju hit	Urukut e'hanuan
Atry wato	Ure	Hami'i
Atry'i	Hyi'i hún'i	Kutiere wato
Henegke	Hyi'i kyt'i	Kutiere hit
Wawori hup'a	Pykasu	Huere
Wawori kyt'a	Sawuwa	Ariukere
Wawori pik'i	Ypeka	Kutiere pisig
Hanún e'wawori (y'y puat)	Urit'i wato	Toro
Aperem (y'y puat)	Urit'i hit'i	Át ehapiri
Mata-mata (y'y puat)	Wāhut'i	Pyryk
Wawori pa'amikag	Tuwiri	Marau
Wawori namog (bicho)	Awiwi	Hunajig
Akuri hup'a	Urit hup	Ju'i
Akuri kyt'a	Hek-hek'i	
Akuri hún'i	Ahut uato	
Hapiri ajig	Ahut pinái	
Hunajig	Hanún	
Wewato hun'i	Karu	
Wewato kyt'i	Pirikito	
Himpa	Marakana wato	
Awyato asap	Marakana hit'i	
	Myryhu wato	
	Urit'i ahup	
	Pot poi	
	Urit'i hun'i	
	Mukut'a	
	Paturi	
	Huripe'i	

Mohag ko'i	Mohag ko'i	Mohag ko'i
Camomila	Hamaut uato jaig	Mopy'akag'a
Alho	Kupido jaig	Soko boi ehay



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL



Urit'i pyran	Musi yhop	Turi-tu'i ehay
Vai vem	Wa'asa sy'a	Aigpetu'i py'a
Kia'i	Tereira kap	Ariramba py'a
Piom roxo	nék syt	Ut ki'ã
Manga	Umiri ype	Anehu powiwi
Uruwa	Wã hop	Weita ehát'at'i
Kinarana	Mani yhop kag	Aria'yp pik piat ut
Saware hít	Tukunare eharan	Súhu ytyk
Caferana	Man ype kag	Kuwe hít
Apyempo	Azeitona ype	úwi jun
Tucuxi jag	Motyk	Wa'asa kag
Wése	Myrawe kap	Kag sap
Nana aku'uwa	Santo eharan	Awyky e'yt
Pohosa hy	Súhu ran	Samã ehay
Ariukere ämytym	Ahig ekoró'i	Ariukere e'moi
Hanu'an kap	Mokiu wiri ype	Móhoru ypy'i
U'i moig	Muruci ype	Ariukere wê hit akag
Parít	yty egkuran	Húriempo
Ytyk hé' ypy'i	Abacate ykop, há'yig	My asusa
Côco	Karupyat'i	Ihainia sa'ape
Tupari	Kakay eha hy	Tucuxi hup
Aney	Aipe	Jaraki upi'a
a hy	Pay akag	Pay koho hap
Wirataia	Pay sy'a	Maztro sopen
Mamão já'ayi	Apyempo	Pira wempokhap
Wewo nem'i	Húna nig akag	Apít
Mangaratai	Akuara ape hy	limão ja'yig, i'yhop
Katawiri	Pem kyt hy	wegki'awatopu'ap
ani hy	Jirimu ape hy	kuwi-kuwi
Piom hyryp'i	Ok-ok	moi wato jum
Amogkiusu	Waipaka wei hap	wewo og'i
Yi hup	Mory'ywat	kumaru yhop ogkyt
Moi wato suwaipo	Myryky'ynha ype	huripe'i sok
Mani'ay ku'i	Hywi wato eha hy	sahu a'arawa
ui'a pohýt	Kumaru hít	cidreira yhop
Upip sé	Akai yhop, i'ype, yptek	pirampót'isap



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL



Molongo ype	Mi hy	uku sapo
Wasa'i	Wiriwa yhop	tukumã já 'yig wuk
Apuig ype hy	Warana hypit	yty pyehã nem'nan
Tukuma akyt hy	Wa'akap	hu wato sát
Ma'ate ype	Wewo um'ap upiat	Anít
Hyri agkyt	Musé tirim yhop	Tucupi
Kumarú	Aria'yp emun'a	kumaná okpekytsey
Man pohy	Sy	Kytyire
weita jun aran	Arraia usa	aware hun'i
Kunã ype	Akuri po	huwý sey
Samã akag nan	Át uhop	akuri egku
Musi ahit	Tukai ku'i	mani'augaray
Awyky suwaipo	Himpa sap	karauri hun'i
Kek-kek'a	Ju'i sap	mo siok siok
Ananpuru ype	Cururu	okipy ywytip hap
Yhaporop	Suana py'a	haki'i sú
Wewo tag	Atry'i we'ã	tisa e'yhig, moryp
Wewo teneg	Ýryt akag	awyato pu'uja ran
Wewato amyntym	Waipaka pysok pe	sukuriu ewewo
Ywyrup	Arawe	surukuku pe
Wãhút	Hanu'aa ahit ran	Ahiãg
Asap	Wewato ahit	Moi wato pe
Nuru	Awyky ewori'a	Aria sapue kytyt
Murui	Karawót	Mi'u pú'i pyre
Nupi'a	Aran ype	Man agkupy e'ut
Mururé	Awi'a we'ok	Fáva já'aig
Pem kyt'i	Sahu suwaipo ampy	ytyk yp'ype
Arawa sopen	Paturi py'a	Arirampa hit akag
Hirakat purum'a	Muruhi hup	Si'ã = ahit
Wawori ahup akag	Apehúri agkukag	Aria yp aipok
l'aman pohy atat	Waipaka sup	Banana yhop gag
Kuiru'a yhop	Kamasau'a	Aperu'a yhop
Át apyk hap	Kasi-kasi	Hamaut asuwai haig
Sakaka	Muruite ytyk	Waipaka upi'a
Wawori enupuk	Wegki'a pore'i hot'ok	Mata paz yhop
Wegki'a wato	Wasére yp	Quebra pedra yhop



Awyato yhop	Mory'awat as saity	Myju e'kon'a sok pe
Piraruku pe	Akan'a	Cebola wato
Surukuku kag	Puraque we'ã hãwit	Kunanig ka'a
Yrypo akag	Moi akag	Waiawa kyt'i akyt
Sari kag	Myrawe ypy	Pakui'a ran ype hy
Mukaray upia	Akuri ok py nem	Murukui'a wato
Já'ampe yhop	Pay jaig	Múhara ypy'i 2
Kumana ran	Awyky enupi'a	Sawite ype
Tiapi'i yhop	Humpy yp	Manga wato ype
Awisé	Kana py'ã	Mesa pit-pit
Xicória	Súhu ampo	Toalha

REFERÊNCIAS

FIEDLER, N.C.; SOARES, T.S.; SILVA, G. F. Produtos Florestais Não Madeireiros: Importância e Manejo Sustentável da Floresta. Revista Ciências Exatas e Naturais, Vol.10 nº 2, Jul/Dez 2008

VERDUM, R. 2002. Etnodesenvolvimento e mecanismos de fomento do desenvolvimento dos povos indígenas: a contribuição do subprograma Projetos Demonstrativos (PDA). In: SOUZA LIMA, A.C. e BARROSO-HOFFMAN, M (orgs) Etnodesenvolvimento e políticas públicas bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa. Pp. 87-105

FIGUEROA, A. L. G. **Guaraná, a máquina do tempo dos Sateré-Mawé**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 11, n. 1, p. 55-85, jan.-abr. 2016

PRÁTICA PROFISSIONAL

LIS 025 – Prática Profissional I

Plano de Trabalho

Turma: Satere-Mawe

SIGLA: IH37

Etapa: 2017/1

Período: 6º

Componente Curricular: LIS 025 – Prática Profissional I



Carga Horária: 120 h

Créditos: 4.0.4

Professor (a): Ivani Ferreira de Faria
junho de 2017

Período de realização: março a

Conteúdo

A Prática profissional I, pretende realizar uma reflexão das experiências nas escolas indígenas, além da observação e análise de experiências em escolas não-indígenas, no ensino fundamental e médio, objetivando, assim, um confronto e interação entre distintos projetos pedagógicos e a produção de novas pedagogias e metodologias de aprendizagens de acordo com a contexto sociocultural e territorial da região.

Meta e Resultados

Meta: por em prática a metodologia da APP.

Resultado: Aplicação da metodologia da APP nas escolas desenvolvendo uma problemática com os estudantes e refletir sobre as habilidades de um professor pesquisador indígena.

Procedimentos Metodológicos:

Todos os estudantes desenvolveram em suas escolas a prática profissional I, cujas descrições encontram –se em seus relatórios individuais. Usaram a metodologia proposta pelo curso APP com abertura de problemática com os estudantes com todas as suas fases desde a sistematização a ordenação por prioridade, abertura do mapa conceitual e Plano de Trabalho.

LIS 026 - Prática Profissional II

Plano de Trabalho

Turma: Satere-Maw'w

SIGLA: IH37

Etapa: 2017/2

Período: 6 °

Componente Curricular: LIS- Prática Profissional II

Carga Horária: 150 h

Créditos: 5.0.5



Professor (a): Ivani Ferreira de Faria **Período de realização:** agosto a dezembro de 2017

Conteúdo

Prática profissional II - consiste no desenvolvimento de atividades com a comunidade escolar (professores, estudantes, gestores, pais etc.). Pode ser exibição de filmes com discussão, palestras, reuniões e oficinas com assuntos definidos por eles bem como aplicar novamente uma pesquisa na Escola.

Meta e Resultados

Desenvolver atividades com a comunidade educativa a fim de por em prática as habilidades propostas pelo curso desde pedagógicas acadêmicas, a organização de assembleias, reuniões, oficinas, palestras, elaboração de projetos etc.

Procedimentos Metodológicos:

As atividades realizadas pelos estudantes constam do relatório individual e cada um e estão descritas em síntese no seminário de prática profissional II. Todas as apresentações foram seguidas por comentários, sugestões e perguntas, todos os estudantes utilizaram a metodologia da APP nas suas atividades.

LIS 029 - Prática Profissional III

Plano de Trabalho

Turma Satere-mawé

SIGLA: IH37

Etapa: 2018/1

Período: 7º

Componente Curricular: LIS 029 - Prática Profissional III

Carga Horária: 150 h

Créditos: 5.0.5

Professor (a): Ivani Faria e Karina Thomaz

Período de realização: março a junho de 2018.

Conteúdo



Prática profissional III - Consiste na realização de um conjunto de atividades com a comunidade. Oficinas, palestras, seminários etc.

Meta e Resultados

Desenvolver atividades conforme as habilidades propostas pelo curso para a formação do professor pesquisador indígena.

Procedimentos Metodológicos:

As atividades constam do relatório individual dos estudantes e a descrição sucinta no componente curricular seminário de prática profissional II.

.....

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

LIS 030 - TCC – Ciências Humanas e Linguagens

LIS 031 – TCC – Ciências da Natureza e Linguagens

LIS 032 – TCC – Linguística e Linguagens

LIS 033 – TCC – Artes e Linguagens

Carga Horária: 90 h Créditos: 3.0.3 Período: 8º

Conteúdo:

Componente curricular obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Indígena, que definirá a área do conhecimento e atuação (Ciências Humanas e Linguagens; Linguística e Linguagens; Artes e linguagens; Ciências da Natureza e Linguagens e Ciências Exatas e linguagens) e constará apenas no histórico do egresso.

DEFESAS PÚBLICAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA LICENCIATURA INDÍGENA

O curso de Licenciatura Indígena: Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável convida a todos do distrito de Cucuí para as defesas públicas dos trabalhos de conclusão de curso da Satere-Mawé 2014.

Local: Centro Comunitário de Terra Nova – Rio Marau - TI Andirá Marau – Maues.

Período: 7 a 16 de dezembro de 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL





Trabalhos de Conclusão de Curso Defendidos

Estudante	Pesquisa (Satere)	Pesquisa (Português) Produto	Componentes da Banca	Orientador Co-orientador	Área do conhecimento
Ednelmar Batista	Maweria apo iekowat ta'atuwari wemu'e hap?	O povo Satere-mawe está usando a metodologia de aprendizagem própria nas escolas? Informativo Nari Nari	Bernardo Alves Ivani Faria Luzia alves	Mauricio Adu Schwade Ivani Faria	Ciências Humanas e Linguagens
Lonaldo da Silva Menezes Arinaldo de Oliveira Batista	Kat pote Satere-Mawe Ywania yt henoi te'em-te'en ira'yn saipe ko'i?	Porque o povo Satere-mawe está deixando de contar suas histórias? CD	Zacarias De Souza Ferreira Luzia Alves Antonio de Pádua	Ivani Faria	Ciências Humanas e Linguagens
Eraldo Oliveira de Souza	Tawa Haki'i Hy ypy kiaria apo imuesaika te'em-te'em Mawe pusu su'at hap hawyi iwan hap?	As comunidades do baixo Andirá estão valorizando a fala e a escrita da Língua Satere-Mawe? Video	Bernardo Alves Luzia Alves Ivani Faria	Karina THomaz	Ciências Humanas e Linguagens
Valmira Oliveira da Paz	Kat poteig tawa Simão piaria i'ekowat kahato suhu?	Por que na comunidade Simão estão usando muito Cigarro? Video	Maria Madalena Alves Bernardo Alves Antonio de Padua	Mauricio Adu Schwade	Ciências Humanas e Linguagens
Erildo Batista	Kat poteig ywa pakuptia i'atuiat te'em-te'em aipusu?	Por que os joven da vila batista estão deixando a lingua satere-mawe? artigo	Maria Madalena Alves Zacarias De Souza Ferreira Ivani Faria	Karina Thomaz Ivani Faria	Ciências Humanas e Linguagens



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICA, ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Bernardo Alves Cristina Santos de Souza Benito da Paz Miquiles	Mawe ywania porekuat muesaika hap?	Porque as lideranças Satere Mawe estão perdendo a autonomia? artigo	Otoniel Gastão Zacarias de Souza Ferreira Ivani Faria	Co- orientador Lino João de Oliveira Neves	Ciências Humanas e Linguagens
Gibeon Ferreira Batista	Kat poteig Waikurapa hy totiat aipusu etiat motpáp hap niatpo?	Quais as dificuldades de aprendizagem da Língua Satere Mawe nas Escolas do Uaicurapa? Curso/artigo	Aristides Michiles Zacarias De Souza Ferreira Ivani Faria	Karina Thomaz Ivani Faria	Linguística e Linguagens
Franciel Cecilio Batista Erison Michiles de Souza	Kat poteig pyno mawe ywania yt tikuap kahato'i ra'yn womat piat wepy hap ko'i?	Por que o povo sateré-Mawe não conhece mais as cantorias do ritual da tucandeira?	Zacarias De Souza Ferreira Bernardo Alves Antônio Tibúrcio Neto	José de Oliveira Co-orientadora Ivani Faria	Ciências Humanas e Linguagens
Jeferson Santos dos Santos	Aimewat Satere-Mawe ywania pohag ko'i mikoi kaipywiat tawa Ipakup Ekatup hap piaria miekawat?	Quais são as plantas medicinais usadas na comunidade Nova Esperança? Catálogo	Antônio Tibúrcio Neto Miriam Alencar Aristides Michiles	Antônio de Pádua	Ciências da Natureza e Linguagens
Zeurenilson da Silva Menezes	Kat hap kaipyi haki'i piaria tiwaure kahatote'yi piat mohag ko'i?	Porque o povo Satere-Maw do baixo Andirá está deixando de praticar o remédio tradicional? Catálogo	Antônio Tibúrcio Neto Miriam Alencar Aristides Michiles	Antônio de Pádua	Ciências da Natureza e Linguagens
Dealdo Miquiles de Castro	Kat hap kaipyi haki'i tiwaure kahatote'yi piat mohag ko'i?	Porque o povo Satere-Mawe da região do Andirá está deixando de praticar os remédios tradicionais? Catálogo	Antônio Tibúrcio Neto Miriam Alencar Aristides Michiles	Antônio de Pádua	Ciências da Natureza e Linguagens



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICA, ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Cris dos Santos Sousa	Satere-Mawe pusu apo purueiria Marau hy piaria timuesaika te'em-te'en?	Os professores do rio Marau estão fortalecendo a língua satere-Mawe? Artigo	Antônio Tibúrcio Neto Maria Madalena Alves Ivani Faria	Karina Thomaz	Ciências Humanas e Linguagens
Cledalto Pereira Coelho Aliomar Santos de Oliveira	Satere-mawe pusu mu'e hap tawa wato piat hap.	A aprendizagem da língua satere-mawe na sede do município de Maués. curso	Aristides Michiles Bernardo Alves Otoniel Gusmão	Karina Thomaz Ivani Faria	Ciências Humanas e Linguagens
Rodrigo Lopes Nascimento	Kat ko'i asom asiogpot'uria mimohey herut Satere-Mawe ywani eko pe?	Quais os conflitos que a Religião do Branco trás para a cultura Satere-Mawe? artigo	Antônio Tibúrcio Neto Zacarias de Souza Ferreira Ivani Faria	Ivani faria	Ciências Humanas e Linguagens
Raquel Pereira Michiles Rosineide Michiles Lopes	Aimeig nimuaria mikoi ywa ko'i?	Quais são os produtos plantados nas roças? catálogo	Antônio Tibúrcio Neto Zacarias de Souza Ferreira Ivani Faria	Ivani faria	Ciências Humanas e Linguagens
Adalto Ferreira Garcia	Aikotã epoteig Satere-Mawe timesaika kuap topot wan ko'i?	Como fortalecer o grafismo Sateré-Mawé Banner	Antônio Tibúrcio Neto Toniel de Oliveira Tibúrcio Bernardo Alves	Helena Lima Ivani Faria	Ciências Humanas e Linguagens
Zacarias de Souza Ferreira	Kat poteig wepit pakup e mit in tiwauare ahenagniaria mikoi nimuat ko'i?	Porque a população de Nova alegria está deixando de plantar os cultivos dos antepassados?	Bernardo Alves Maria Madalena Alves Antônio Tibúrcio Neto	Mauricio Adu Schwade	Ciências Humanas e Linguagens



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICA, ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

		Artigo			
Rener Trindade Miquiles	Kat pote Satere-Mawe ywania tiwaure te'em-te ta'atuwat ta'atwe'eg hap sese ko'i?	Porque o povo Satere-Mawe stá deixando de praticar a educação tradicional? artigo	Zacarias de Souza Ferreira Bernardo Alves	Mauricio Adu Schwade	Ciências Humanas e Linguagens
Ismael Santana de Oliveira	Kat tuponoig womat waku Satere Mawe ywania pe?	Qual a importância do ritual da tucandeira para o povo S.M? Video	Antônio Tibúrcio Neto Zacarias de Souza Ferreira	Helena Lima	Ciências Humanas e Linguagens
Bernardo da Paz Miquiles	Tawa Mamuru hy upiaria upi apo satere Mawe pusu misu'at re?	Nas aldeias do rio Mamuru a Língua Satere é falada? artigo	Zacarias de Souza Ferreira Antônio Tibúrcio Neto Aristides Michiles	Karina Thomaz Ivani Faria	Linguística e Linguagens
Darcinildo Miquiles de Castro	Kat poteig tawa ehy'akag Piatria timuesaika'í pi'íg'e hap?	Porque as comunidades do alto rio Andirá deve fortalecer o trançado tradicional? Catálogo	Bernardo Alves Antonio de Padua Zacarias	Helena Pinto Lima	Ciências Humanas e Linguagens
Thomaz Amancio de Oliveira	Aime-aime asom pyno satere-mawe ywania piat miat jag ko'i?	Quais são os tipos de remédios tradicionais para atrair as caças? Catálogo	Bernardo Alves, Zacarias de Souza, Antônio de Padua	Antônio de Pádua	Ciências Humanas e Linguagens
Rosenildo Sergio Silva da Silva	Aikotaig tawa tote wo'erohik hap?	Como é a organização política da comunidade? artigo	Bernardo Alves Luzia Alves Rinaldo Sena Fernandes	Ivani Faria Jesiel Santos dos Santos	Ciências Humanas e Linguagens



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICA, ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Ronaldo Miquiles de Souza	Kat hap kaiypi aseigke Andira hy akag piara te'eruveno'é teran Amazonas esaikap pyi Pará kape?	Proque o povo Satere-Mawé do Alto rio Andira quer sair da jurisdição do Amazonas para o estado do Pará? Video	Luzia Alves Bernardo Alves Rinaldo Sena Fernandes	Ivani Faria	Ciências Humanas e Linguagens
Orivaldo de Oliveira Miquiles	Campo do Miriti piaria mit'in apo í'ekowat re Satere-Mawe esatek nimuat ko'í?	As famílias do Campo do Miriti ainda captura seus alimentos com as armadilhas tradicionais? Video	Maria Madalena Alves Rinaldo Sena Fernandes	Mauricio Adu Schwade	Ciências Humanas e Linguagens
Benedito Batista dos Santos	Kat poteig Satere-Mawe pusu agkukag etiat wo'omu'e hap yt minug te'en-te'em'i um'e tap ko'i puo?	Porque os professores não ensinam a escrita da língua materna nas escolas? Video	Luzia Alves Maria Madalena Alves	José de Oliveira Ivani Faria	Linguística e Linguagens
Andre Santos dos Santos	Aikotã pote aren tawa Santa Maria po'og hesaika Satere-Mawe ywania pusu ete?	O que fazer para a comunidade de Santa Maria fortalecer o uso da língua Satere-Mawé? artigo	Bernardo Alves Rinaldo Sena Fernandes Critina Santos de i haki'isouza	José de Oliveira	Ciências Humanas e Linguagens
Geraldo Lopes da Paz	Kat poteig Satere-Mawe ywania ti'ama'am ywania werohik warana esaikap ahyt ehay yi Haki'i-Marau pe?	Porque o povo Satere-Mawe criou projeto integrado de etnodesenvolvimento na Terra Indigena Andirá Marau? Artigo	Zacarias de Souza Ferreira Maria Madalena Alves Rinaldo Sena Fernandes	Mauricio Adu Schwade	Ciências Humanas e Linguagens
Edilson da Silva Ribeiro	Aime asom nimuat ahenag'in po'ig ehap ko'í?	Quais os tecumes que os antepassados faziam? Catálogo	Zacarias de Souza Ferreira Maria Madalena Alves	Helena Pinto Lima Ivani Faria	Ciências Humanas e Linguagens



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICA, ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

			Rinaldo Sena Fernandes		
Enison Michiles de Souza	Kat poteig maweria tuweno´en te´en-te´em Tawa wato Barreirinha kape?	Por que acontece a migração Satere-Mawé para a cidade de Barreirinha?	Ivani Faria Antonio de Pádua Geter Correa Cabral Filho	Ivani Faria	Ciências Humanas e Linguagem



PROJETOS ESPECIAIS

Carga Horária: 400 h

Conteúdo:

Tem como objetivo por em práticas as metodologias e desenvolver atividades necessárias a produção do conhecimento e conseqüentemente alcançar as metas estabelecidas pelas pesquisas e pelo curso.

Oficina de Letramento Digital

Data: 07 a 17 de fevereiro de 2015.

Local: Campus da UFAM em Parintins

Carga Horária: 90 h

Professores: Andrew Santos e José Carlos Duarte

Oficina de Língua Portuguesa

Data: 01 a 06 de agosto de 2016

Local: Campus de Parintins

Carga Horária: 60 h

Professora: Hellen Picanço

Oficina de Desenhos para animação

Data: 30 de janeiro a 06 de fevereiro de 2017

Local: Comunidade Guaranatuba

Carga Horária: 60 h

Professores: Ruth Lopes e Jonas Pires

**Oficina de Desenho e foto: ferramentas para editoração de material
Educativo**

Data: 19 a 22 de julho de 2018.

Local: Nova Esperança

Carga Horária: 60 h



Professores: Fernanda Gabriela de Souza Pires, José Carlos Duarte e Josinei Porto Santos

Seminário II Yumuatirisa: Nas Trilhas E Redes Dos Saberes Indígenas

Data: 18 a 21 de abril de 2016.

Local: Maloc da FOIRN - SGC

Carga Horária: 45 h

Seminário de apresentação de Prática Profissional

Data: 04 a 07 de maio de 2018

Local: comunidade do Simão

Carga Horária: 45 h

Professora: Ivani Faria

1.5 – PRINCÍPIOS, PROCEDIMENTOS E FORMA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A forma de avaliação é sociointerativa, contínua e qualitativa que tem como objetivo cuidar para que os estudantes aprendam de acordo com seus contextos socioculturais e territoriais conforme os preceitos de uma educação democrática, intercultural que visa formação de indígenas críticos que contribua para a autonomia de seus projetos societários.

a) **Avaliação sociointerativa Contínua** - contribui com o desenvolvimento do processo de pesquisa e colabora na orientação da mesma. Tem como objetivo fortalecer o interesse do estudante pela pesquisa e pelo conhecimento e não discriminá-lo no processo de aprendizagem. Todos os exercícios escolares ou atividades podem ser avaliadas desde que sejam discutidas e planejadas conjuntamente entre professores/orientadores e estudantes para obtenção dos resultados e metas dos componentes curriculares.

b) **Avaliação sociointerativa qualitativa** - não é realizada com atribuição de notas mas conceitos. A atribuição dos conceitos dependerá do nível de envolvimento e desempenho do estudante nas atividades de acordo com as



metas e resultados esperados e planos de trabalhos propostos conjuntamente (discentes/docentes) das pesquisas e das práticas investigativas, quando são verificadas as seguintes condições quanto aos objetivos/metasp, resultados alcançados:

- **A** (metas e resultados alcançados);
- **AP** (metas e resultados alcançado parcialmente),
- **ED** (em desenvolvimento) e
- **NA** (não alcançados e sujeito a reformulação).
- Não há número mínimo e nem máximo de exercícios/atividades a serem desenvolvidos.

c) Dos exercícios escolares/atividades constam:

- Relatórios de pesquisa;
- Atividades desenvolvidas e praticadas em salas de aula, desde produções escritas textuais às orais, nas línguas de instrução e de trabalho (materna para os boletins informativos e cadernos de pesquisa) e língua portuguesa;
- Documentários e outras produções audiovisuais;
- Debates;
- Seminários em sala de aula;
- Trabalho de campo;
- Dramatização utilizando os instrumentos pedagógicos próprios e definidos conjuntamente;
- Memorial de pesquisa (Portfólio) – auto-avaliação - Partindo de um roteiro, cada estudante irá construindo um portfólio com a memória de seu processo de formação, inclusive com uma produção textual, refletindo este processo.
- Seminário de avaliação da comunidade. No final de cada etapa haverá uma avaliação entre lideranças das comunidades e associações, professores e estudantes, com apresentação das atividades



desenvolvidas, onde será avaliado o desempenho e envolvimento do estudante no curso e no projeto que desenvolve junto a sua comunidade e ao curso.

- d) Os exercícios escolares/atividades podem ser realizados individualmente ou em grupo, conforme definição das pesquisas e dos planos de trabalho elaborados conjuntamente entre estudantes e professores.

Da reprovação e do desligamento do estudante

Será reprovado o estudante que apresentar:

- a) Frequência inferior a 75% e conceito NA em uma etapa e/ou em qualquer componente curricular;
- b) Apresentar desempenho insatisfatório conforme os conceitos da avaliação sociointerativa (NA).
- c) O estudante reprovado por falta ou desempenho, terá direito a fazer plano de estudo, com entrega no semestre subsequente. Caso o estudante não entregue ou obtiver conceito de desempenho (NA e ED) será reprovado e excluído do curso.
- d) O Estudante só poderá ficar reprovado por falta ou desempenho em 01 componente curricular por etapa/semestre.

Será desligado o estudante que:

- a) Obter ausência integral em uma das etapas/semestres;
- b) não cumprir com as normas de comportamento no convívio acadêmico, mediante sindicância e/ou processo administrativo disciplinar.
- c) Apresentar reprovação por falta e por desempenho em 02 componentes curriculares em uma das etapas/semestres.



5. Avaliação do Projeto Pedagógico

O Seminário de Avaliação do curso, com periodicidade bienal, denominado Yumuatirisa (“encontro para discutir alguma questão”, na língua Yêgatu), reunirá estudantes, professores, pró-reitoria de graduação e lideranças das comunidades e das associações, quando avaliarão o desenvolvimento do curso conforme os critérios e princípios, perfil, proposta metodológica e objetivos estabelecidos para este fim.

6- GESTÃO DO CURSO.

A gestão do curso está organizada de forma colegiada e democrática composta pelo Colegiado do Curso formado pelo Conselho Universitário; pelo Núcleo Docente Estruturante; pela Coordenação Geral (UFAM e FOIRN); pelos coordenadores pedagógicos de turma (indígena e não-indígena) e pela coordenação de Comunicação, Design e Multimídia.

I – O colegiado é formado por todos os professores do curso sendo estes efetivos, substitutos e colaboradores e o Conselho Universitário do curso e representantes discentes de cada turma.

- **O Conselho Universitário da Licenciatura** é formado por representantes da FOIRN, UFAM, SEMEC, FUNAI, SEDUC representantes dos discentes das turmas Baniwa, Tukano e Nheegatu, coordenadores indígenas de cada turma, lideranças tradicionais e representantes docentes indicados pelos seus pares e instituições.

Dentre suas atribuições constam:

- Contribuir para o funcionamento pleno do curso de acordo com seus princípios;
- Zelar e fortalecer a proposta pedagógica, metodológica e a política linguística do curso;
- Avaliar o corpo docente e coordenadores de turmas anualmente;



- Apreciar recursos dos discentes e outros;
- Apreciar relatórios das atividades e projetos desenvolvidos pelas turmas e docentes;
- Indicar, sugerir e encaminhar projetos para obtenção de apoio e financiamentos;
- Aprovar a programação do curso por semestre;
- Aprovar e credenciar professores para o desenvolvimento dos componentes curriculares da UFAM e de outras instituições;
- Eleger e definir os coordenadores de turmas e coordenador geral;
- Apoiar a coordenação da avaliação anual do curso junto com as comunidades e na programação das etapas intensivas e intermediárias;
- Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mundo do trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- Propor políticas que fortalecem a proposta pedagógica e metodológica do curso;
- Solicitar concursos públicos para carreira docente efetivo e substitutos com definição de demanda e área de conhecimento para contratação;
- Aprovar turmas especiais conforme demanda dos povos indígenas.

II - Coordenação Pedagógica Geral (UFAM/FOIRN).

A coordenação pedagógica geral será eleita pelo colegiado, designada por meio de portaria.

Atribuições:

- Planejar e organizar os encontros presenciais e atividades complementares;
- Sugerir e orientar o corpo docente e coordenadores de turma quanto à proposta metodológica;



- Zelar pela continuidade da proposta política pedagógica e metodológica do curso;
- Verificar e acompanhar a logística para deslocamento do corpo docente e discente;
- Articular as ações junto a UFAM e demais instituições parceiras;
- Acompanhar o reconhecimento do curso e emissão de diplomas etc;
- Pensar a capacitação permanente do quadro docente dos pólos;
- Divulgar o curso;
- Acompanhar o desenvolvimento das atividades nos pólos;
- Encaminhar os projetos devidamente apreciados pelo colegiado do curso aos órgãos de financiamento;
- Encaminhar a produção intelectual dos estudantes para edição e publicação junto aos órgãos de financiamento;
- Promover o intercâmbio entre estudantes, pesquisas e instituições.

III - Coordenação pedagógica por pólo/Turma:

A coordenação pedagógica da turma será eleita pelo colegiado e designada por meio de portaria.

Atribuições:

- Coordenar e acompanhar a realização dos encontros presenciais das etapas intensivas presenciais e intermediárias;
- Informar e documentar o curso (relatórios e demais documentação necessária ao funcionamento);
- Organizar e encaminhar a produção intelectual dos estudantes durante a etapa e repassar a coordenação geral e a coordenação de Comunicação, Design e Multimídia;
- Promover a avaliação dos cursistas de acordo com os critérios estabelecidos;
- Acompanhar e orientar as atividades dos estudantes nas etapas intensivas presenciais e intermediárias;



- Acompanhar o andamento da logística;
- Receber e encaminhar a coordenação geral os processos, projetos e reivindicações dos estudantes e docentes dos pólos;
- Estimular e incentivar a participação dos docentes e discentes nas atividades dos pólos;
- Zelar pelo funcionamento e manutenção dos equipamentos e estruturas do pólo;
- Solicitar e cobrar os docentes documentos pedagógicos como relatório de atividades, Plano de Trabalho e mapa de avaliação dos discentes;
- Organizar e zelar pelos documentos pedagógicos dos docentes;
- Encaminhar o planejamento e cronograma das atividades a coordenação geral.

IV - Coordenação de Comunicação, Design e Multimídia.

O coordenador será designado pelo colegiado com carga horária de 06 horas, designado por meio de portaria.

Atribuições:

- Apoiar a organização de eventos que envolvam o curso;
- Elaborar material de divulgação do curso (folder, cartazes, Banner etc);
- Organizar, diagramar material para publicação dos cadernos de pesquisa da coleção “Saberes Indígenas” e da coleção “Histórias e Contos Indígenas” elaborados pelos estudantes das turmas pertencentes ao curso e demais materiais literários;
- Elaborar e manter o site da licenciatura atualizado;
- Cuidar da divulgação da licenciatura junto aos meios de comunicação.



V - Núcleo Docente Estruturante

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso:

Atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:

- Os membros do NDE serão indicados pelo colegiado com gestão de 02 anos,
- Contribuir para o funcionamento pleno do curso de acordo com seus princípios;
- Zelar pela proposta pedagógica e metodológica;
- orientar as atividades dos coordenadores de turma e de Comunicação, design e Multimídia;
- Apreciar relatórios das atividades e projetos desenvolvidos pelas turmas;
- Apoiar a coordenação da avaliação anual do curso junto com as comunidades e na programação das etapas intensivas e intermediárias;
- Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- Zelar pela integração curricular entre as diferentes atividades de pesquisa, ensino e extensão, constantes no currículo.

Vale ressaltar que o Curso “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, foi aprovado pela Resolução do CONSUNI nº 028/2007, retificada pela Resolução nº08/2013 - CONSUNI garantindo assim os direitos indígenas assegurados pela Convenção nº169 da OIT, pela Constituição Federal de 1988, pela Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases, em seu Art. 78 e 79 destacando ainda, em seu inciso 1º, que “os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas” e pelo Decreto nº 6.861/2007 .



Desse modo, esta iniciativa coloca em prática um direito dos povos indígenas, assegurado pela Constituição: a participação ativa no planejamento de sistemas alternativos de educação, bem como na produção e divulgação de conhecimentos diferenciados.

7 - RELAÇÃO APRENDIZAGEM, PESQUISA-PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

Em função da proposta metodológica do curso “Aprendizagem pela Pesquisa” e de seus componentes curriculares, o curso envolve processo de aprendizagem pela pesquisa e extensão no decorrer dos 04 anos de sua realização.

Os estudantes podem participar dos programas institucionais da UFAM como de Iniciação Científica PIBIC, de projetos de extensão por meio dos projetos PACE e PIBEX e monitoria.

Os estudantes de graduação são instigados e demandados a participarem em todas as atividades abertas do curso tal como organização e participação nos Seminários Temáticos, nas atividades de campo e nos grupos de estudos e de pesquisas.

A integração também ocorre por meio de trabalhos de campo realizados conjuntamente entre discentes da graduação e pós-graduação dos cursos da UFAM (Geografia, Antropologia, Linguística, etc.) e de demais universidades brasileiras como a UFSC, visando assim introduzir os discentes de graduação nos procedimentos e protocolos do Aprendizagem pela Pesquisa proposto pelo curso.

Os Projetos de pesquisa e extensão envolvem estudantes dos diversos níveis e professores da graduação e pós-graduação tanto do PPGEQG quanto do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade da Amazônia/PPGCASA, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/PPGAS e outros.

O curso pode receber estudantes de mestrado dos programas de pós-graduação da UFAM (PPGAS, PPGCASA, PPGGEO e Sociedade e Cultura na



Amazônia) e outros programas de pós-graduação da UFAM e de outras IES para realização de estágio docência.

Também pode receber estudantes de graduação como monitores de qualquer curso e formação desde que sejam preparados e conheçam a metodologia e proposta política pedagógica do curso antecipadamente.

Os principais grupos de pesquisa estão vinculados aos laboratórios pertencentes ao Instituto de Ciências Humanas e Letras –ICHL:

Grupo de Pesquisa Dabukuri – Planejamento e Gestão do Território na Amazônia que tem como objetivo compreender a Gestão territorial em áreas protegidas, a partir da reflexão dos seguintes temas: diagnóstico socioambiental em Unidades de Conservação; planejamento e mapeamento participativo em áreas protegidas (UC e Terras Indígenas); identidade, cultura e turismo; ecoturismo de base comunitária; gestão do território em terras indígenas; educação escolar indígena e etnodesenvolvimento, geopolítica ambiental e economia ecológica.

Grupo de Pesquisa História, Língua e Cultura Indígena. Tem como objetivo promover a documentação das línguas, cultura e histórias dos grupos indígenas da região. Também objetiva o treinamento de indígenas e não-indígenas para fazer documentação sobre língua e cultura indígenas. Propõem-se também à organização de materiais bibliográficos sobre a história, língua e cultura dos povos indígenas do Amazonas visando ser um centro de referência para consulta e pesquisa nesta área. Compreensão da relação Língua e Sociedade e análise dos processos de territorialização linguísticas dos grupos indígenas que vivem em contextos urbanos.

7.1 INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA

Na sede da UFAM em Manaus, contamos com uma biblioteca Geral, vários laboratórios instalados no Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL, onde funciona a sala de coordenação do curso com 04 computadores



desktop, 06 notebooks, 05 impressoras A4 multifuncional e 04 projetores multimídia.

Laboratórios:

Dabukuri – Planejamento e Gestão do Território na Amazônia – DEGEO/ICHL.

Localização: setor Norte - ICHL/Bloco Geografia História

Capacidade: 15 estudantes em sala e 20 em campo

O Grupo de Pesquisa “Planejamento e Gestão do Território na Amazônia”, mantém no Dabukuri os seguintes equipamentos: 06 computadores desktop pentium 4, 03 impressora laser jet HP A4, 01 impressora laser HP A3, 06 projetores multimídia, plotter com scanner de rolo A0, 01 máquina filmadora JVC profissional, 02 filmadoras Sony, 02 cx de som estéreo, 08 GPS, 16 notebooks, 03 armários de aço, 01 de madeira, bancada para 05 computadores, mesa de madeira, mesa de reunião, 01 geladeira, 04 máquinas fotográficas, 04 impressoras multifuncional HP.

Nas comunidades/polos onde são realizadas as atividades do curso existem computadores notebooks, 03 impressoras multifuncional, 03 projetores multimídia, para uso dos estudantes cedidos pelo Laboratório Dabukuri.

A turma Tukano funciona na comunidade Indígena de Taracuí, rio Uaupés, nas dependências da “Escola Indígena Estadual Sagrado Coração de Jesus”, de propriedade da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, contando com sala de aula, biblioteca, sala de informática, sala de internet com acesso pelo projeto “Pontão da Cultura” do Ministério da Cultura, 01 cozinha, refeitório e alojamento para professores.

A turma Nheengatu funciona na comunidade de Cucui, no rio Negro, denominado “Campus da UFAM em Cucui”, nas dependências da antiga “Escola Estadual Tenente João”, ora denominada “Centro dos Saberes do pólo Nheengatu de Cucui” cuja infraestrutura foi construída pela Secretaria Municipal de Educação. Conta com 04 salas de aula, alojamento para estudantes, alojamento para professores, cozinha (com fogão industrial e freezer), refeitório, despensa, sala de estudos e biblioteca. O acesso à internet



é realizado por meio de Internet comunitária pelo GESAC e Escola Estadual Tenente João.

A turma Baniwa funciona na comunidade de Tunui, no rio Içana, nas dependências da “Escola Indígena Municipal Madzero”. Conta com 02 alojamentos para estudantes, 1 cozinha e 02 palhoças que são usadas as sala de aula e estudos pelos estudantes.

No município de São Gabriel da Cachoeira existe uma biblioteca da UFAM que funciona no mesmo local da biblioteca municipal.

A turma Satere-Mawé iniciou suas atividades no Campi da UFAM em Parintins. Em 2016, por decisão dos estudantes passou a funcionar nas comunidades da TI Andirá Marau em sistema de alternância por etapa. A definição das comunidades é feita pelos estudantes durante as etapas. Via de regra a alternancia é entre comunidades da região do Marau, em Maúes e comunidades do Andirá, em Barreirinha. Em todas as comunidades há alojamentos para professores e estudantes.

7.2 CORPO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

O corpo docente é formado por profissionais de diversas áreas do conhecimento lotados principalmente no Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL da Universidade Federal do Amazonas.

Vale ressaltar que os docentes do curso não têm dedicação exclusiva ao curso pois são lotados em outros departamentos tendo que duplicar sua carga horária para fazerem parte do curso. Há necessidade de contratação, concurso público para carreira docente de pelo menos 05 docentes em diferentes áreas de atuação para que as atividades e sua proposta político, metodológica, pedagógica seja aplicada sem prejuízo ao curso e aos discentes.



Composição, formação e área de atuação do corpo docente

Nome	Função /Formação/área de atuação
Ivani Ferreira de Faria	Coordenadora - Doutora/coordenadora da turma Satere-Mawe Geógrafa/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Rinaldo Sena Fernandes	Docente – doutor/Eng. agrônomo/Ciências Agrárias
Raimundo Nonato Pereira da Silva	/ antropólogo/ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Maurizio Fraboni	Docente – doutor/Cientista Social/ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Antonio de Pádua Ramalho	Docente – Mestre/Médico/Ciências da Saúde
Lino João de Oliveira Neves	Docente – doutor/ antropólogo/ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Justino Sarmiento Rezende	Docente – mestre/doutorando em antropologia/Indígena Tuyuka
Lilia Valessa Mendonça da Silva	Docente e coordenadora de Comunicação, Design e Multimídia – Mestre e doutoranda/Designer/Artes e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Chantelle Teixeira	Docente – advogada/ C
Karina Thomaz	Docente – Mestre/linguista/língua Indígena/ Letras e linguística
Marlon Jorge	Docente – Mestre/linguista/LIBRAS/ Letras e linguística
Fernanda Gabriela de Souza Pires	Docente –doutoranda/Ciência da Computação/Ciências Exatas
José de Oliveira	Docente – Licenciado em Linguística/Língua Indígena/Paini aSatere
Josinei Porto Santos	Docente –Pedagogo/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Mauricio Adu Schwade	Docente – mestre/economista/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Obadias Garcia	Docente - Liderança Satere-Mawé
José Carlos Duarte	Docente – Licenciado em Informática/ Ciências Exatas

Corpo Técnico administrativo

O curso conta com 01 bolsista trabalho, que faz parte do programa da UFAM para apoiar estudantes de baixa renda no turno matutino.



REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.) **Pesquisa Participante. O saber da partilha.** Ideias & Letras: São Paulo, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante.** Brasiliense: São Paulo, 1982.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educar Pela Pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Avaliação Qualitativa.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ivani Ferreira de (org). **Anais do Workshop Nas Trilhas e redes do Saber: universidade e ensino superior indígena.** Manaus: EDUA, 2009.

FARIA, Ivani. **Gestão do Conhecimento e território indígena: Por uma geografia participante.** Manaus: Reggo Edições, 2015.

FARIA, Ivani; OLIVEIRA, Gilvan. Ensino Superior Indígena Bilingue: princípios para autonomia e valorização Cultural na região do Alto Rio Negro/AM. IN: **Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (PLATÔ).** V.1, N1, Cidade da Praia: Cabo Verde, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula.

(Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São. Paulo; Editora Cortez. 2010. 637.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid, Morata, 1987.

ANEXOS

a – Resolução nº 028 de 29 de janeiro de 2007, de criação do curso.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL



- b - Resolução nº018/2013 – CONSUNI, retifica Resolução nº 28/2007.
- c – Resolução nº 034 /2013 – aprova a oferta da Turma Satere-Mawe.
- d – Ata do NDE datada de 21 de janeiro de 2019
- e – Ata do colegiado do curso de Licenciatura Indígena datada de 21 de janeiro de 2019.
- f – Resolução nº 065/2015 – constitui o NDE.