

## Wahuiru Pakup: novo sol na escola indígena Sateré-Mawé

Wahuiru Pakup: a new sun at Sateré-Mawé indigenous school

Wahuiru Pakup: nuevo sol en la escuela indígena Sateré-Mawé

**Marta Castro dos Santos** - Universidade Católica de Petrópolis | Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Contemporaneidade (GRECCA/UCP) | Petrópolis | RJ | Brasil. E-mail: Marta\_santos55@hotmail.com | 

**Debora Breder** - Universidade Católica de Petrópolis - Centro de Teologia e Humanidades | Programa de Pós-Graduação em Educação | Petrópolis | RJ | Brasil. E-mail: deborabreder@hotmail.com | 

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa etnográfica sobre os sentidos da escola para uma comunidade Sateré-Mawé (Maués/AM). A primeira parte do artigo aborda aspectos históricos das lutas travadas pelo grupo para persistir em seus modos tradicionais de existência, afirmando sua identidade étnica, e os percalços até o reconhecimento oficial da escola indígena Wahuiru Pakup (Novo Sol). Já a segunda parte analisa as relações sociais e simbólicas na escola, seus ritos, tempos e espaços específicos, visando compreender as práticas sociais e pedagógicas que nela ocorrem. Por fim, empreende-se uma reflexão sobre o papel da subjetividade durante a pesquisa etnográfica, que demandou uma intensa imersão no campo, com observação participante nas atividades cotidianas locais.

**Palavras-chave:** educação indígena; Sateré-Mawé; etnografia.

**Abstract:** This paper presents partial results of an ethnographic research on the meanings of the school for a Sateré-Mawé community (in Maués, state of Amazonas). The first part of the paper covers historic aspects of the group's struggle to persist in their traditional ways of existence, affirming their ethnical identity, and the obstacles to the official recognition of the Wahuiru Pakup indigenous school (called Novo Sol). The second part analyzes the social and symbolic relations at the school, its specific rites, times, and spaces, in order to understand the social and pedagogical practices taking place there. Finally, we reflect on the role of subjectivity during the ethnographic research, which required an intense field immersion with participant observation during local everyday activities.

**Keywords:** indigenous education; Sateré-Mawé; ethnography.

**Resumen:** Este artículo presenta resultados parciales de una investigación etnográfica sobre los significados de la escuela para una comunidad Sateré-Mawé (Maués/AM). La primera parte del artículo aborda aspectos históricos de las luchas libradas por el grupo para persistir en sus formas tradicionales de existencia, afirmando su identidad étnica, y las luchas que llevaron al reconocimiento oficial de la escuela indígena Wahiru Pakup (Novo Sol). La segunda parte analiza las relaciones sociales y simbólicas en la escuela, sus ritos, tiempos y espacios específicos, con el objetivo de comprender las prácticas sociales y pedagógicas que allí ocurren. Finalmente, se emprende una reflexión sobre el papel de la subjetividad durante la investigación etnográfica, que exigió una intensa inmersión en el campo, con observación participante en las actividades cotidianas locales.

**Palabras clave:** educación indígena; Sateré-Mawé; etnografía.

- Recebido em: 14 de janeiro de 2021
- Aprovado em: 21 de outubro de 2021
- Revisado em: 08 de dezembro de 2022

## 1 Introdução

*Até agora parece um sonho, de ser professor, que agradeço a Tupanã todos os dias. Quero que os parentes consigam avançar nos estudos, tenham um futuro melhor e voltem pra cá, pra ajudar nossa comunidade, porque nós precisa muito que eles não passem pelas mesmas coisas que eu passei.* (Wará, professor da escola Wahuiru Pakup)

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa etnográfica sobre os sentidos da escola para uma comunidade Sateré-Mawé, localizada na Terra Indígena Andirá Marau, no município de Maués, no estado do Amazonas<sup>1</sup>. Durante o trabalho de campo, procuramos empreender uma descrição densa (GEERTZ, 1989) das relações sociais e simbólicas observadas na Escola Municipal Indígena Wahuiru Pakup (Novo Sol), na comunidade Monte Salém. A intensa imersão no campo, entre junho e agosto de 2019, e a observação participante (OLIVEIRA, 1996) nos ritos e práticas cotidianas – da farinha à brincadeiras no rio com as crianças, passando pelo trabalho no roçado e as aulas na escola –, além da escuta ativa (BOURDIEU, 2012) realizada com os interlocutores da pesquisa – o professor, as crianças e seus pais, dentre outros *parentes*<sup>2</sup> –, possibilitou a compreensão dos sentidos da escola para a comunidade.<sup>3</sup>

Em um artigo anterior (SANTOS; BREDER, 2022a), já havíamos apresentado um recorte dessa pesquisa, focando especialmente questões relativas à educação escolar indígena e aos sentidos da escola para os membros da comunidade. Também havíamos abordado a necessidade de considerar a subjetividade do pesquisador durante o trabalho de campo, analisando situações concretas ocorridas na condução das entrevistas. Como já observara Da Matta (1978, p. 7), em seu célebre artigo *O ofício de etnólogo ou como ter “anthropological blues”*, ao recordar sua própria experiência no campo, a intrusão da subjetividade, com os afetos que lhe são inerentes – um “*verdadeiro assalto pelas emoções*” – constitui um dado sistemático do trabalho etnográfico que o pesquisador precisa enfrentar. Defendemos, na ocasião, a necessidade de explicitar esses

---

<sup>1</sup> A Terra Indígena Andirá-Marau foi declarada como área dos Sateré-Mawé por meio da Portaria do Governo Federal N. 1.216/05/1982, D.O.U de 12/05/1982. A sua demarcação como posse imemorial do grupo foi homologada pelo Decreto n. 93.069, D.O.U de 07.08.1986, com a dimensão territorial de 788.528 hectares e perímetro de 477,7 km, abrangendo os Municípios de Maués, Parintins e Barreirinha no Amazonas e ainda os municípios de Itaituba e Aveiro no Estado do Pará.

<sup>2</sup> Usamos o termo *parente* em itálico por se tratar de uma categoria nativa, utilizada pelos povos indígenas entre si, não obstante sua diversidade linguística/cultural, como forma de se reconhecerem coletivamente enquanto indígenas. Não se trata, portanto, de uma referência a laços de consanguinidade.

<sup>3</sup> Os nomes de nossos interlocutores foram alterados para garantir o sigilo ético necessário à pesquisa, que observou os procedimentos recomendados pela Associação Brasileira de Antropologia.

sentimentos e emoções que acompanham o pesquisador, já que estes incidem na construção dos próprios dados de pesquisa (SANTOS; BREDER, 2022a, p. 7, *et seq.*).

Gostaríamos agora, neste artigo, de voltar nossa atenção para os caminhos trilhados pela comunidade de Monde Salém (Maués/AM) para ter acesso à educação escolar indígena e, na sequência, para certos aspectos das relações sociais e simbólicas observadas na escola Wahuiru Pakup (Novo Sol) que iluminam os sentidos da escola para o grupo.

Mas para aceder aos sentidos da escola para a comunidade é preciso compreender, antes, a relação dos povos tradicionais da Amazônia com o *y'y* – na língua sateré, “rio”, “água”, “fonte de vida”.

Para os Sateré-Mawé, os rios são como o sangue que corre em suas veias: as águas são sagradas, pois saciam a sede e fornecem os peixes para o *miú* (comida), são os caminhos que levam aos *parentes* distantes, os caminhos que conduzem à escola [...]. Nos rios fluem os conhecimentos, são transmitidas informações importantes de quando e como plantar as roças. “*Mikoi ko'i atusat, kat hât e'at turan hap ete ta'atu kua, y'y hy pyhuat hap ete wy ta'atu kuat i'ewyte ihy wato as'awy hap ete*” (“os antigos se orientavam pela enchente das águas ou quando os rios começavam a secar”).

No movimento dos rios pulsa o tempo e a vida, promovendo a relação entre o material e o simbólico:

Os rios são os caminhos naturais da Amazônia brasileira. O rio é vida, mas além de ser vida também é caminho e trajetória. Eles são as hidrovias e as estradas reais e imaginárias que integram os povos tradicionais (indígenas, seringueiros, ribeirinhos e quilombolas) à sociedade urbano-industrial. A cadência dos ciclos naturais de vida dos seres humanos, da flora e da fauna, e dos seres da floresta, reais ou imaginários, é organizada a partir da dinâmica de enchente e vazante dos rios. (ARAÚJO, 2010, p. 131).

É essa relação com o *y'y* que conforma a pedagogia dos rios e das florestas, ensinada desde cedo aos *curumins* (meninos) e *cunhantãins* (meninas) sem pressa, pela observação atenta das práticas cotidianas, pela escuta curiosa das histórias e mitos. Esse processo de aprendizagem é bem mais amplo do que o processo formal que ocorre na escola – “uma instituição própria dos povos colonizadores”, como lembra Baniwa (2006, p. 129); mas, ainda assim, fundamental para a apropriação dos conhecimentos considerados “universais”. Conforme salienta, é justamente pela educação escolar indígena, com tempo e currículos definidos, que os povos indígenas se apropriam desses saberes, mas a partir de seus próprios termos:

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (BANIWA, 2006, p. 129).

Quando iniciamos o trabalho de campo, tínhamos como objetivo deixar um registro de memórias e relatos sobre a luta da comunidade Sateré Mawé de Monte Salém (Maués/AM), localizada na Terra Indígena Andirá Marau, para ter acesso à escola.

Neste artigo, que constitui um pequeno recorte dessa pesquisa, apresentamos algumas notas históricas e etnográficas sobre a saga dos Sateré Mawé para ter direito à escola.

Estruturamos o artigo em duas partes, compostas, cada uma, por duas seções. Na primeira parte, abordamos aspectos históricos das lutas travadas pelos Sateré-Mawé para persistir em seus modos tradicionais de existência, afirmando sua identidade étnica, e retraçamos os percalços até o reconhecimento oficial, pela prefeitura de Maués, da escola indígena Wahuiru Pakup (Novo Sol), da comunidade Monte Salém. Já na segunda parte, analisamos as relações sociais e simbólicas na escola: observamos seus ritos, tempos e espaços específicos, visando compreender as práticas sociais e pedagógicas que nela ocorrem. Nas considerações finais – escrita, propositalmente, na primeira pessoa do singular para marcar, no discurso acadêmico, a posição social de indígena da primeira autora deste artigo – empreendemos uma reflexão sobre o papel da subjetividade no trabalho de campo. Ao revisitar memórias e experiências passadas, sem esquivar os “sentimentos e emoções” inerentes à experiência etnográfica, procuramos refletir sobre a pesquisa como um processo, árduo e frequentemente tortuoso, de autoconhecimento.

## ***2 Yi, netap, motpap, seko wakuat enoi-hap: a luta por educação escolar***

*Eu nunca neguei ser Sateré-Mawé mesmo quando fui estudar na cidade. Riam de mim. Mesmo assim eu nunca neguei, nunca fiquei abalado, porque Tupanã me fez Sateré-Mawé e eu tenho orgulho disso. (Karaxué, pai do professor da escola Wahuiru Pakup)*

*Yi, netap, motpap, seko wakuat enoi-hap.* Essas palavras são como um grito de guerra para os Sateré-Mawé: em português, significaria algo como “terra, teto, trabalho, tradição”. São palavras investidas de muito valor simbólico, remetendo à luta histórica travada pelos Sateré-Mawé para manter a própria identidade étnica – uma luta que vem sendo travada cotidianamente pelos povos indígenas desde 1.500, quando suas terras foram invadidas pelos europeus. Esse processo de colonização e de etnocídio dos povos ameríndios foi vivenciado, de forma intensa e

dolorosa, também pelos Sateré Mawé, cujo primeiro contato com os brancos ocorreu através dos jesuítas, na Missão de Tupinabarana, em 1669:

A tribo dos índios Sateré Mawé parece pertencer em vários aspectos à família linguística Tupi-Guarani. O termo Sateré (lagarta vermelha ou de fogo) é nome do clã dos antigos chefes. O termo Mawé (papagaio falante ou inteligente) é o nome mais comum de um dos grupos tribais que conseguiram sobreviver à extinção das numerosas tribos indígenas da ilha Tupinabarana do baixo Amazonas. (UGGÉ, 1990, p. 5).

A luta histórica dos Sateré Mawé contra a dominação, essa insistência do povo de Maués de persistir em seu modo de ser e viver, foi marcada por diversas ações – ora sutis, ora violentas, e por vezes veladas; pequenos focos de resistência, “hora lá, outra cá” [...]. Pois como dizia Foucault (1988, p. 91), a resistência é inerente às próprias relações de poder: “inscrevem-se nesta relação como interlocutor irreduzível”. Da aceitação simulada das práticas religiosas impostas pelos colonizadores ao interdito de falar português às mulheres da aldeia, passando pela insurreição popular dos “cabanos”, os Sateré Mawé usaram as mais variadas estratégias para permanecerem vivos e com sua cultura (SANTOS, 2004; FARACO, 2006; PAIVA, 2018). Esse processo de resistência pode até parecer frágil, porém é contínuo: é como tecer a palha, dando forma, transformando em diferentes objetos o mesmo material. A palha colhida na floresta é essencial, pois é através dela que se constrói a casa, se faz a esteira para dormir, o artesanato, o brinquedo para os *curumins e cunhantãns*. Tecer a palha é como tecer memórias, o sentido das coisas e a história, os modos de existência e resistência.

Dentre as lutas travadas pelos Sateré Mawé para continuar existindo como grupo étnico no interior de um Estado-nação, destaca-se a luta pelo acesso à escola, pois a educação escolar é também uma forma de resistência, uma forma de aprender as artimanhas do branco para continuar existindo como indígena. Mas uma educação escolar que respeite suas formas de organização social e cosmologia – ou seja, uma educação escolar indígena. O Movimento Indígena, como lembra Munduruku (2012, p. 51-52), foi fundamental nesse processo: vinculado ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a organização possibilitou, em plena ditadura civil-militar instaurada após o golpe de 1964, a articulação nacional de várias lideranças locais, de diferentes etnias, vivendo em distintas regiões do país:

[...] a organização começou a acontecer efetivamente no início de 1970, quando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), passou a atuar como idealizador e realizador de assembleias de chefes indígenas. Nelas eram reunidas lideranças de diferentes regiões do país, chegando a mobilizar os mais de 200 povos indígenas. (MUNDURUKU, 2012, p. 51-52).

Essa luta para fazer ecoar as vozes indígenas nas instâncias onde são forjadas as políticas públicas nacionais, resultou, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no reconhecimento do direito à existência dos povos indígenas como grupos étnicos diferenciados. Como ressalta Baniwa (2019, p. 36):

Os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista desses povos em toda história de conquista e colonização europeia. Sem essa conquista, o desaparecimento desses povos teria se concretizado ou ainda estaria rondando as mentes, os imaginários e os planos oficiais e não oficiais. A Constituição Federal de 1988 é um verdadeiro marco divisor existencial para os povos indígenas no Brasil. Os 488 anos de colonização antes da referida Constituição tinham um sabor de pessimismo existencial alimentado pelo dramático processo de massacres, genocídios e etnocídios que fizeram desaparecer centenas ou mesmo milhares de povos, línguas, culturas, tradições e civilizações autóctones do continente e pelo vertiginoso declínio populacional — de mais de cinco milhões de indígenas encontrados em 1500, chegou-se a menos de 100 mil em 1970, portanto, 488 anos após o início da invasão e conquista portuguesa. (BANIWA, 2019, p. 36).

Sancionada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) assegurou aos povos indígenas, em seu Art. 78, o direito à educação escolar que contemple o ensino bilíngue e intercultural visando “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”, bem como “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996). E em 1998 – ou seja, uma década após promulgada a Constituição que marcaria o processo de redemocratização do país –, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998), com propostas curriculares específicas visando o respeito à singularidade das formas de ensino e aprendizagem dos povos indígenas. Em suas diretrizes curriculares, consta a necessidade de contemplar:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (BRASIL, 1998, p. 23).

O RCNEI/1998 representa, inegavelmente, um marco importante na luta pelo direito ao reconhecimento dos modos específicos de organização social e cosmologia dos povos indígenas. O documento, entretanto, não deve ser entendido como um espaço de colonização. Ao contrário: ao assegurar formalmente o direito historicamente negado à educação escolar bilíngue e intercultural, o documento deve constituir uma fonte permanente de questionamento acerca de como deve ser a educação escolar indígena – e na perspectiva dos próprios povos indígenas.

### 3 Na escola Wahuiru Pakup

*Eu guardo na minha cabeça o que meu pai me ensinou, eu aprendi com ele fazer tipiti, paneiro, peneira, canoa, remo, caçar, pescar, colher castanha no mato, fazer farinha, tarubá, caxiri, aprendi tudo que um guerreiro tem que saber. (Paini'i, possuidor do dom da cura)*

Não se estuda “a” aldeia; estuda-se *na* aldeia, pois o *lócus* do estudo, como nos advertia Geertz (1989, p. 33), não pode ser confundido com o objeto de estudo em questão. Para o autor, se a antropologia tem como objetivo último o “alargamento do universo do discurso humano”, o trabalho etnográfico consiste em registrar e interpretar o “fluxo do discurso social”, salvando o “dito” de uma determinada cultura da possibilidade de extinguir-se (GEERTZ, 1989, p. 24 *et seq.*). *Nas* aldeias ou *nas* escolas, portanto, o que estudamos são relações sociais e simbólicas, discursos, práticas e representações sociais; em suma, um determinado sistema simbólico.

Em um artigo recente (SANTOS; BREDER, 2022b) revisitamos os primeiros registros que figuram no caderno de campo, realizados no início da pesquisa etnográfica. Da viagem de barco de Manaus a Maués, que dura entre 16 e 20 horas, aos preparativos para o deslocamento até a comunidade em uma *voadeira*<sup>4</sup> pelas águas escuras do Rio Maués-Açú, passando, ainda, pelas primeiras impressões na aldeia e o “teste de aceitação” na *farinhada*<sup>5</sup>, percebe-se,

<sup>4</sup> Voadeira é um barco veloz feito de alumínio, com motor de popa de 15 HP, utilizado para navegação nos rios Amazônicos. Sua velocidade máxima chega a 40km/h. Para chegar até o *lócus* da pesquisa são percorridos em torno de 80km.

<sup>5</sup> A *farinhada* é um processo complexo que abrange desde a coleta da mandioca no roçado até a preparação da massa, com a extração da goma, do tucupi e a torra da farinha. Mais do que uma mera atividade do cotidiano indígena que envolve relações de parentesco e afinidade, a *farinhada* constitui a celebração simbólica do laço social que sedimenta o grupo.

retrospectivamente, o quão complexo é o início desse processo, repleto de expectativas e incertezas.

Para ter acesso à escola foi necessário passar por uma série de trâmites junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Maués e à Coordenação da Educação Indígena. Durante o processo foi possível observar que não é o coordenador da educação indígena que determina quem entra na aldeia: quem o faz são as próprias lideranças indígenas; são elas que decidem quem entra e sai, quem é aceito ou não. Resolvidos todos os trâmites e tendo obtido o aceite de uma liderança indígena – que ofereceu sua casa para hospedagem na comunidade (e se tornaria, mais tarde, um dos interlocutores da pesquisa) –, embarcamos rumo à comunidade Monte Salém, localizada na margem esquerda do Igarapé do Atuca, rio Pupunhal.

Como descrever a escola dos *curumins* (meninos) e das *cunhantãins* (meninas)?

Imagine uma escola completamente aberta, que não possua paredes, portas, janelas; na qual o chão seja de terra batida; que não tenha banheiros nem energia elétrica... Uma escola que tem o sol como única fonte de luz, lugar onde as abelhas Jataí-da-Terra fixam a sua morada, invadindo um formigueiro abandonado para fazerem dele sua colmeia, bem ao lado das carteiras das crianças... Assim é o *tapiry* (barracão) que abriga a Escola Municipal Indígena Wahuiru Pakup – Novo Sol, da comunidade Monte Salém do Igarapé do Atuca, Rio Pupunhal, no município de Maués/AM.

Um episódio anotado no caderno de campo, ocorrido enquanto o professor explicava o significado dos principais grafismos indígena e em que ocasião utilizá-los, ilustra bem o dia a dia na escola:

*Todos estavam sentados e as crianças tinham os olhos fixos no professor, inclusive a pesquisadora. O som da voz do professor competia com os sons oriundos da floresta ao alcance das mãos: pássaros cantando, os macacos pulando de galho em galho e balançando as árvores, as galinhas cacarejando e os cachorros latindo. Em dado momento uma das crianças observou que havia um gavião a espreita, então levantou a mão, pedindo permissão para falar, e avisou: professor, tem um gavião querendo comer, não sei se os macacos, os pássaros ou as galinhas. O professor falou: presta atenção na aula e deixa o gavião pra lá, e continuou a explicação sobre grafismo indígena. E como num piscar de olhos, o gavião deu um voo rasante arremessando suas garras nas galinhas que ciscavam ao lado da escola. No mesmo instante todas as crianças, inclusive, o professor, correram para espantar e socorrer a galinha alvejada pelo gavião. (Caderno de Campo, agosto 2019)*

É neste cenário que está a escola dos *curumins* e das *cunhantãins*, lugar onde se dá parte do ensino-aprendizagem das crianças indígenas, pois desde quando nascem e ao longo de suas vidas são continuamente aprendizes das florestas, dos rios e de sua ancestralidade.

Segundo o relato dos membros mais antigos da comunidade, a escola começou a funcionar em 1989. Entretanto, ela só seria reconhecida oficialmente pela Prefeitura Municipal de Maués um ano depois, por meio do Decreto Municipal Nº 056/90, de 24 de julho de 1990 (MAUÉS, 1990), que regularizou sua existência denominando-a “Escola Municipal Rural de 1º Grau Monte Salém”. A escola só seria homologada como escola indígena uma década depois, em maio de 2000, através do Decreto Municipal Nº 036/2000:

Considerando o que dispõem a Lei Nº 9.394/96, de 20/12/96, o Parecer Nº 14/99, homologado pelo Ministério de Estado da Educação, em 18/10/99 e a Resolução CEB Nº 03/99, de 10/11/99;

Considerando ainda, a necessidade de regularizar a referida Escola perante os órgãos Estaduais e Federais, que regem a Educação Escolar Indígena e,

Considerando finalmente a escolha do novo nome da Escola pelas lideranças indígenas adequando-a à realidade do povo Sateré. Decreta:

Artigo 1º - Dá nova denominação a Escola *Monte Salém*, passando a chamar-se Escola Indígena “WAHUIRU PAKUP” – (NOVO SOL), localizada na Comunidade Monte Salém – Igarapé do Atuca – Rio Pupunhal, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Desporto. (MAUÉS, 2000, p. 1).

Sua criação foi decidida em assembleia, relembra Hary Maria, a pessoa mais idosa da comunidade, respeitada por sua idade e sabedoria. Sentada no chão de sua casa, tecendo um abano de palha, ela fala pausadamente: “*Parente, naquele tempo o haryporia não fala português, nós falava só na gíria [língua materna, o sateré] mas nós sabia que era bom fala o língua do Ahiag po’t, ihainia hit, haryporia hit eles [meninas e meninos] precisava ter outra vida [referindo-se a outros conhecimentos, outras oportunidades]”*. Nesse instante Hary Maria se cala; olha para o céu, por vários minutos, como se estivesse voltando no tempo e revivendo os acontecimentos narrados. E então recomeça a falar:

*Acho que era 1989, logo no começo, o tui’sa reuniu com nós tudo pra fala de fazer um tapiry pra escola, nós concordou. No outro dia ele fez puxirum para começar o tapiry. O tapiry feito, tui’sa pego canoa e remo, foi no cidade fala de professor pra escola, pra prefeito e nós teve professor, nós teve primeira escola. (Hary Maria, agosto 2019).*

Ao falar sobre a conquista da primeira escola da comunidade, Hary Maria se expressa com o corpo todo: seus olhos brilham, seus olhos falam, parecem que vão saltar. Sua fala e expressão corporal revelam o quanto a *wemu’e hap* (escola) é considerada uma conquista coletiva da comunidade.

As *cunhatãins* e *curumins* chegam na escola geralmente antes das 7h da manhã. Raramente chegam atrasadas ou faltam às aulas – só quando precisam acompanhar seus pais até a cidade ou quando ficam doentes, pois ir à escola é importante para a comunidade. Importante,

principalmente, pelo fato de Hary Maria repetir sempre, como um mantra, quando estão reunidos em volta da fogueira ou na execução da *farinhada*, que ela não teve oportunidade de ir à escola para aprender a ler e a escrever; mas que eles, agora, têm a oportunidade de ter uma escola para aprender a assinar o nome: “*torania toto en wemu’e hap e weikuap waku nimo ter*” (todos ir à escola, vocês sabem é bom, antigamente não tinha).

Chegando à Wahuiru Pakup as crianças sentam-se em suas respectivas cadeiras, que ficam espalhadas no centro do *tapiry*, de frente para a mesa do professor e do quadro branco. A turma é multisseriada, com 8 alunos dos 6 aos 16 anos, contemplando o primeiro segmento do ensino fundamental. Mesmo não havendo aparentemente uma preocupação com o horário – o relógio é apenas um acessório no pulso, é o sol que marca a passagem das horas –, as aulas costumam começar às 07h e com a língua materna. Wará, o professor, divide o quadro branco em quatro partes e passa as atividades de acordo com cada ano. Enquanto os alunos copiam do quadro, ele escreve no caderno do único aluno do 1º ano, que ainda não sabe copiar do quadro. Depois explica as atividades relativas a cada ano, tira as dúvidas e corrige as tarefas do dia anterior. Por volta das 08h começa a aula de português, que se estende até às 9h. Após o intervalo de meia hora as atividades prosseguem até 10h30, mais ou menos. A partir de então a aula é dedicada a outras matérias, como arte, geografia e história. Apenas às quintas-feiras não há aula de sateré nem português: é o dia da semana dedicado exclusivamente às aulas de matemática e ciências.

As vezes os pais acompanham os filhos, pois a escola fica no caminho que dá acesso às canoas que levam ao roçado, à caça, à pesca e outras atividades feitas por meio dos rios. Mas esse, certamente, não constitui o único motivo de passarem ali: também ficam curiosos sobre o que é ensinado durante as aulas. Ou então, passam simplesmente para admirar Wará, pelo orgulho que sentem de ter um professor que nasceu e cresceu na comunidade, estudou e voltou como professor – “*nós gosta de ter um professor daqui, nós tem orgulho, ele é exemplo pros nossos curuminins, cunhatains, pra nós, assim tem que ser, voltar e ajudar aqui, ajudar todos daqui*”.

Curiosos, alguns pais – ou qualquer pessoa da comunidade que porventura esteja de passagem – ficam escorados nos esteios, de forma relaxada e ao mesmo tempo atenta, para tentar compreender o que acontece na aula. Outros ficam mais longe, em pé, observando tudo; ficam prestando atenção em todos os movimentos de todos na aula, tanto de Wará como de seus alunos. Às vezes dão risinhos tímidos de canto de boca, que podem ter vários significados dependendo

do que está sendo visto e ouvido: pode ser porque o conteúdo é considerado absurdo ou incompreensível, não fazendo sentido algum; mas pode ser, também, um risinho de aprovação sobre o que está sendo explicado ou, então, pelo bom comportamento das crianças.

As pessoas que cruzam a escola são como parte do ambiente: passam despercebidas tanto pelas crianças quanto pelo professor, pois raramente interferem nas aulas – só mesmo quando se trata da língua materna. Nesse caso corrigem a pronúncia do professor, sem a menor cerimônia, e essas correções são aceitas com respeito e sem questionamentos por Wará e as crianças. Ao contrário: o professor corrige sua pronúncia e diz “*como o parente falou eu falei errado; é assim que fala*”.

#### 4 Os desafios

*Nós têm o compromisso sagrado de passar pra nossos filhos nossa língua materna e tudo que a gente sabe, que foi passado pelos antigos pra nunca ser esquecido, para que viva como nosso rio e mata. (Tui’as, líder da comunidade)*

Wará, único professor da Wahuiru Pakup, é um “professor leigo”, isto é, sem habilitação específica para o exercício do magistério no nível de ensino em que atua. Mesmo não tendo curso de formação de professores, Wará tenta manter uma rotina, fazendo o planejamento de suas aulas frequentemente até tarde da noite, à luz de lamparina. Conforme explica, são muitos os desafios enfrentados na educação escolar indígena:

*Na escola é diferente a gente aprender, é mais difícil, precisa muita atenção, diferente da gente aprender a fazer as coisas de casa, a senhora sabe, essas coisas todas que nós faz. Agora aprender português, matemática, ciências e outras matérias é muito difícil; história, artes, geografia e religião nós entende melhor, a curumizada também. E confesso que tenho que caprichar muito para poder passar essas matérias para a curumizada. (Wará, agosto 2019)*

As crianças são alfabetizadas na língua materna e em português. Mas aprender português, como relata Wará, é um processo difícil para as crianças: talvez pelo fato de o alfabeto português possuir 26 letras e o da língua sateré apenas 18 (a, e, g, h, i, j, k, m, n, o, p, r, s, t, u, w, y). Outra dificuldade diz respeito à pronúncia e à quantidade de palavras, em português, com o mesmo significado; é justamente o inverso em sateré: são poucas palavras com muitos significados. Como explicou uma *cunhantãim*, em um momento em que brincávamos no rio: “*Kan?! Mas olha já puruweira (risos), ha’ã, é pouco já difícil, não bom, de falar dá, e escreve, muito, muito letra*” – (“o quê, professora?! É muito difícil o português, falar é relativamente fácil, escrever é muito difícil, tem muitas letras, muitas palavras como o mesmo significado”).

Nas aulas foi possível perceber, também, a dificuldade em relação à leitura e interpretação: as crianças liam, mas tinham dificuldades em compreender os sentidos do texto. É como se as crianças estivessem imersas em um universo de letras encaixáveis umas nas outras, de pontinhos pretos que se transformam em palavras, frases e textos, mas cujo sentido acaba escapando. Os próprios livros didáticos de português fornecidos pela Secretaria de Educação de Maués, sob essa ótica, não ajudam muito: com foco nos aspectos gramaticais da língua, trazem poucos exemplos de gêneros textuais que possibilitem uma relação mais vívida com a leitura e a escrita.

Como notam Franceschini, Carneiro e Silva (2012), o ensino da língua portuguesa é realmente um processo complicado para os Sateré-Mawé:

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas da área indígena sateré-mawé é bastante problemático, já que a situação sociolinguística dos alunos das diferentes comunidades é distinta: existem comunidades com alunos monolíngues em português; monolíngues em sateré-mawé; bilíngues ativos em português e passivos em sateré-mawé e vice-versa. Essas diferentes situações sociolinguísticas requerem métodos diferentes de ensino-aprendizagem, uma vez que, em algumas comunidades, a primeira língua é o português e, em outras, o sateré-mawé. No entanto, os professores indígenas não recebem nenhuma formação específica para o ensino de línguas na escola, o que os leva a adotarem diferentes estratégias, muitas vezes aquelas com as quais foram alfabetizados e ensinados pelos seus próprios professores. (FRANCESCHINI; CARNEIRO; SILVA, 2012, p. 8-9).

No caso da comunidade, as crianças têm como língua materna o sateré. O português é falado com dificuldade, sendo utilizado apenas quando estão na área urbana de Maués ou quando têm contato com pessoas que não falam sateré. Os professores fazem o melhor que podem em sala de aula; no entanto, eles enfrentam inúmeras dificuldades: falta de formação apropriada, falta de material adequado, inexistência de bibliotecas e outros recursos.

Mas a língua portuguesa não é o único desafio em Wahuiru Pakup: Wará fala também sobre a dificuldade que tem nas aulas de ciências, que precisa se esforçar muito para conseguir explicar a matéria para a *curumizada*. Dificuldade que foi possível observar na aula sobre “alimentação, frutas, legumes, verduras, carboidratos, proteínas, lipídios, fauna e flora”. O livro didático de ciências não traz elementos familiares às crianças; Wará até tenta associar as imagens com o ambiente que eles conhecem, mas as crianças muitas vezes cerram os olhinhos mirando fixamente as figuras em seus livros, tentando associá-las com algo reconhecível. E chamam o professor para ajudá-las. As perguntas mais frequentes são: “*Puruwei que fruta esse? Quê gosto tem? Como planta? Onde dá? Pode plantar aqui? Que mato esse? Que bicho esse?*”. O professor tenta responder às questões; no entanto, como explicar que gosto tem uma pera, uma

couve-flor, se ele nunca as experimentou? Onde pesquisar, se não tem energia elétrica, se não tem computador, se não tem nem sinal de telefone nem internet? Só no município de Maués. Conforme relata Wará,

*Tem muita coisa que não sei explicar pros aluno, e às vezes fico até com vergonha deles, mas não deixo parecer que eu não sei, porque a senhora acha, eu professor não saber responder pra eles... Às vezes depois da aula, ou na sexta de tarde, quando tem gasolina eu pego o rabeta e me tacho pra cidade, lá tem internet, ai eu posso pesquisar. Aqui não tem luz, às vezes o papai dá um jeito de acender a luz, coloca o motor do rabeta e acende, mas é às vezes, a gasolina é caro, mesmo assim não adianta pra nada, o celular não dá sinal, só a tv dá pra ouvir, muito ruim, porque ver que é bom já era. Eu penso comprar um computador, me apertar e comprar, mais pra quê né? Se não vai ter luz quem dirá internet (risos)”. (Wará, agosto 2019).*

Outro episódio significativo foi observado em uma aula sobre “verminose; vírus, fungos e bactérias e como são transmitidos”. Enquanto Wará explicava a matéria, as crianças não paravam de rir baixinho. Para não atrapalhar a aula, depois que ele terminou a explicação uma das crianças levantou a mão e falou desconfiada, “há’ã, olha já puruweí, como isso entra no nosso pé, é igual puga?”. O professor assentiu com a cabeça. Então foi perceptível, na expressão incrédula das crianças e nas risadas, que elas não tinham acreditado de jeito nenhum que aquilo fosse possível. A explicação do professor não fazia o menor sentido para a *curumizada*.

As crianças contaram que gostavam das aulas sobre a história e a geografia de Maués: era perceptível o interesse da *curumizada* nessas questões, seus gestos o expressavam. Uma *cunhantãim* pegou seu livro didático, mostrou a figura das montanhas e perguntou: “*puruweira, a senhora já viu uma dessas de verdade, tem mesmo, bonito né?*”. Ao assentir, ela disse: “*eu quero vê também, a senhora me leva (risos)?*”. Foi difícil encontrar uma resposta para essa pergunta tão inesperada – especialmente porque para os Sateré-Mawé, a palavra proferida precisa ser realmente cumprida.

Às sextas-feiras, logo após o recreio, as aulas são dedicadas ao ensino da cultura Sateré-Mawé: como preparar a tintura de jenipapo, que é utilizada para desenhar na pele o grafismo da etnia; quais são os significados de cada grafismo e em que ocasião utilizá-los; como tingir as cuias e as fibras de arumã para confeccionar os artesanatos. Também são contadas as histórias dos tempos antigos, sobre a origem da humanidade, dos rios, dos animais, das plantas; são lembradas brincadeiras tradicionais; e reiterada a importância de se observar os rituais de passagem, como o da *Tucandeira*.

## 5 A hora do miú

*Ha'ã puruweira, é quando nós gosta mais, hora do miú, é pouco já gostoso!* (Risos). (Curumizada da escola)

O recreio, ou a hora do *miú*, é o momento mais esperado pelas crianças: vez por outra um *curumim* ou *cunhantãim* pergunta ansioso quanto tempo ainda falta para a “hora do *miú*”.

A merenda é fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Maués, mas seu transporte até a comunidade fica a cargo do professor. É composta por arroz, feijão, macarrão, charque, enlatados (sardinha, almôndegas, carne em conserva), açúcar, suco concentrado, leite em pó, achocolatado, biscoitos salgados e doces. É uma merenda que não leva em conta os hábitos alimentares da comunidade e geralmente acaba antes do fim do mês. É preciso então improvisar com os alimentos produzidos e consumidos localmente, como mingau de banana, cará, crueira, tapioca, jerimum – todos preparados com o leite de castanha do Brasil – e peixe assado com chibé. A merenda é preparada voluntariamente pela mãe de Wará; ou então por ele mesmo, quando sua mãe não pode. E quando não é possível fornecer a merenda, Wará libera os alunos mais cedo.

Foi possível observar que durante o seu preparo e consumo não são utilizados os utensílios domésticos tradicionais do cotidiano da comunidade, como as panelas de barro e a cuia – onde todos comem juntos e com as mãos, desde cedo, aprendendo a dividir tudo de forma igualitária. O modo de servir também não é o mesmo: por mais que a escola indígena procure manter os valores tradicionais dos povos indígenas – fundados no *holismo* (ou seja, que tem o grupo como valor central) –, até na hora do recreio a educação ocidental se impõe, com sua perspectiva fundada no *individualismo* (DUMONT, 1992). Assim, ao serem servidas, as crianças pegam seus pratinhos, copos e talheres individuais, e sentam ao redor da mesa ou embaixo das árvores. No entanto, mesmo tendo cada qual o seu próprio prato, as crianças pegam a comida umas no prato das outras, reconstituindo simbolicamente a coletividade da cuia. E quando a comida não é suficiente, elas a repartem entre si de forma que todas comam igualmente. São elas mesmas que fazem a divisão, como algo evidente a respeito do qual não é preciso nem mesmo pensar.

Os *curumins* e *cunhantãins* comem apressados para aproveitar o tempo restante para fazer o que mais gostam: “brincar”, movimentando seus corpinhos livremente nos jogos e brincadeiras. Brincam de pular no rio, de subir nas árvores, imitando animais silvestres como o macaco prego,

a guariba, a onça pintada e a cotia, dentre outros animais que fazem parte, simbolicamente, da origem Sateré-Mawé e que representam seus clãs. Também aproveitam para dar acabamento a seus brinquedos – como arcos e flechas e bonecas de madeira. Como nota Barros (2012):

As brincadeiras tradicionais que foram repassadas de geração em geração constituem a possibilidade de permanência de sua cultura, isto é, as crianças constroem, há muito tempo, seus próprios brinquedos, confeccionados de madeira ou barro como arcos e flechas, outros instrumentos de pesca, destacando neste sentido a brincadeira de faz-de-conta enquanto uma forma de asseverar o seu mundo real e o mundo da imaginação. (BARROS, 2012, p. 136).

Mesmo imersos nas brincadeiras, *curumins* e *cunhantãins* ficam atentos ao horário de voltar para a aula, revezando-se na responsabilidade de prestar atenção na posição do sol para não se atrasarem. Quando percebem que já está na hora de voltar, correm esbaforidos; quando estão brincando no rio, às vezes vestem na correria suas roupas às avessas. Então retornam para a sala de aula da escola Wahuiru Pakup.

## 6 Considerações finais

*Sou indígena migrante,  
Moro na terra firme, moro no flutuante,  
Guerreiras ouvi, das matas nasci,  
Apendendo a tecer o tipiti*

Mura de Manacapuru

“Não demorou muito para que a violência simbólica perpetrada diariamente contra ribeirinhos e indígenas em Maués me afetasse profundamente”, confessaria Ávila (2016, p. 61) em um trecho de sua tese de doutorado intitulada *Os argonautas do Baixo Amazonas*, descrevendo a profunda *violência simbólica*, material e até mesmo física impingida, na cidade, àqueles cujo *habitus* trai – na materialidade do corpo, no sotaque, nas mãos calejadas, no jeito de andar – seu pertencimento étnico e/ou sua origem social: “Não há maneiras de esconder a origem interiorana. O ribeirinho, o caboclo e o indígena são em Maués, por definição, desacreditados” (ÁVILA, 2016, p. 62).

Não há, com efeito, como esconder a origem interiorana. Compreendo as palavras de Ávila (2016) não apenas como pesquisadora que realizou um trabalho de campo em Maués; compreendo-as na materialidade do meu próprio corpo, nas experiências que vivi ao longo de minha própria trajetória social, pois como diz a última estrofe do poema do *parente* Mura de

Manacapuru, “*Sou filha de Tupanã que muito me ama / Meu canto é resistência e fé / Sou mulher, sou indígena Sateré-Mawé*”.

Sou mulher, sou indígena Sateré-Mawé. É a partir dessa posição que analiso, retrospectivamente, que se todo conhecimento é autoconhecimento, realizar essa etnografia constituiu também, para mim, um processo de *reconhecimento* de minha própria trajetória social: nas histórias que me foram confiadas pelos *parentes* da comunidade Monte Salém eu via refletida minha própria história. Esse árduo reconhecimento de uma identidade tantas vezes silenciada por conta da *violência simbólica* – exercida inclusive nas escolas – me fez compreender que por mais saberes “universais” que possua, esse capital cultural sancionado por diplomas não me faz pertencer à sociedade dos não indígenas: sou Sateré-Mawé (SANTOS, 2020).

Recordo-me das aventuras e desventuras para ir à escola oficial do branco, aquela que de certa forma nos aprisiona, nos impõe padrões e não respeita a singularidade do processo de aprendizagem ao qual, como *cunhantãins* e *curumins*, estávamos acostumados. Processo cujo tempo é aquele que flui no movimento dos rios e ecoa nos sons da floresta...

Na minha infância na floresta, em outra comunidade Sateré-Mawé, os caminhos percorridos para ter acesso à escola eram difíceis: não tínhamos material escolar, nem roupas, nem sapatos adequados (SANTOS, 2020). Meus *parentes* faziam as *farinhadas* para vender na vila onde localizava-se a escola. Com a venda da farinha minha mãe comprava folhas de papel almaço, papel de embrulho na cor goiaba, lápis, borracha, agulha e linha para preparar o material escolar. Minha mãe, que sabia ler e assinar o nome, preparava meu material: cortava o papel almaço ao meio; costurava com agulha e linha; e encapava o caderno com o papel de embrulho – daquela cor inesquecível, um artigo de luxo que nem sempre era possível comprar. Ela numerava o caderno folha por folha, diariamente conferidas no meu retorno da escola, com muito rigor. Meu lápis era dividido em dois e só podia ser apontado por um adulto da família, pois esse lápis tinha que durar um semestre inteiro. Assim, as folhas de almaço eram transformadas em dois cadernos e um único lápis em dois – quase sempre compartilhados com outras crianças cujas famílias não tinham condições de comprar o material escolar para seus filhos. Retrospectivamente, compreendo que essa partilha fazia parte do processo de educação na comunidade. Não tínhamos bolsas ou mochilas; nosso material era transportado em sacolas plásticas, em pequenos *paneiros* (cestos) ou amarrado com fibras de árvore chamadas de *enviras*. Nossos pés sempre descalços, pois o chinelo – havaianas ou tupi – era um luxo reservado somente para o uso na escola; ia carregado nas costas, amarrado junto ao material escolar.

---

Lembro que a *curumizada* se reunia em minha casa e, juntos, começávamos a peregrinação até a escola.

Os caminhos da escola começavam... Era aproximadamente uma hora de caminhada na densa floresta. Quando nos deparávamos com alguma pegada fresca de onça, sentíamos o seu cheiro característico ou ouvíamos o seu urro, corríamos desesperados pelo caminho. Desde muito cedo aprendemos a reconhecer os sons da floresta, as pegadas dos animais, seus cheiros característicos – no caso da onça, ela urra quando quer a floresta só para si e é sorrateira quando está em caçada, não emitindo som algum. No período chuvoso, ou seja, no inverno amazônico, época das enchentes dos rios, o caminho da escola possuía mais obstáculos, pois em certa parte do trajeto surgia um pequeno rio de aproximadamente 40 metros de largura. Tínhamos que tirar as roupas e colocá-las em barquinhas de babaçu, junto ao material escolar, e fazer a travessia a nado. Nos divertíamos muito (SANTOS, 2020).

Mas ao chegar na escola, não. Como um dia me confiou Wará, em uma de nossas longas conversas: “*Quando eu estava estudando na escola lá na cidade eu não era eu mesmo, tinha que ficar quieto pra ninguém falar comigo e perguntar da onde eu era*”. Se descobrissem que era Sateré-Mawé, conforme explica nesse relato no qual me vi dolorosamente espelhada, começavam a caçoar:

*Fala que a gente é índio, pitiú, que é burro e outras coisas que deixa triste, e eu não gostava disso e para evitar, eu ficava sempre quieto no meu canto. Eu via o que os colegas que não são indígenas faziam com meus parentes, isso não queria que fizessem comigo não.* (Wará, agosto 2019).

Assim como Wará, quando eu estava estudando em Maués, e depois na universidade em Manaus, *eu não era eu mesma...* Essa espécie de desterro em relação à própria identidade é um processo extremamente violento que conduz, não raro, ao adoecimento do corpo e da alma (SANTOS, 2020).

Assim, se todo conhecimento é autoconhecimento, voltar a Maués *engerada* (transformada) em pesquisadora para retrazar – agora com um olhar teoricamente informado (OLIVEIRA, 1996) – a saga dos meus *parentes* para ter acesso à escola, me permitiu compreender melhor os meandros da minha própria trajetória. A pesquisa da qual esse artigo é fruto constitui um *reconhecimento* dessas lutas, dessas memórias. *Yi, netap, motpap, seko wakuat enoi-hap.*

## Referências

ARAÚJO, Wagner dos Reis Marques. **Das margens dos rios à margem da sociedade:** trajetórias de mulheres Sateré-Mawé no trabalho doméstico em Manaus - AM. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

ÁVILA, Cristian Pio. **Os Argonautas do Baixo Amazonas.** 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARROS, João Luiz. **Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena:** um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D.O.U.**, Brasília, seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. **Boletim do Museu Nacional - Antropologia**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 1-12, 1978.

DUMONT, Louis. **Homo hierarchicus:** o sistema das castas e suas implicações. São Paulo: EDUSP, 1992.

FARACO, Rafael. **Maués:** terra, gente e memórias. Manaus: Valer, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. v. 1.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo; CARNEIRO, Denize de Souza; SILVA, José de Oliveira dos S. da. O ensino de língua portuguesa em comunidades Sateré-Mawé. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **Anais [...].** Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-10. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_099.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_099.pdf). Acesso em: 21 dez. 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MAUÉS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo. **Decreto nº 056/90 de 24 de julho de 1990.** Decreto de criação da Escola da Comunidade Indígena Monte Salém, Igarapé do Atuca, Rio Pupunhal. Maués, Amazonas: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo, 1990.

MAUÉS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo. **Decreto nº 36/2000, de 29 de maio de 2000.** Estabelece nova denominação a Escola Monte Salém, passando a chamar-se Escola Indígena Wahuiru Pakup (Novo Sol), localizada na Comunidade Monte Salém, Igarapé do Atuca, Rio Pupunhal, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Maués, Amazonas: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579/109656>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de. **O protagonismo indígena entre os Sateré-Mawé: lutas e resistências.** 2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SANTOS, Marta Castro dos. **Wahuiru Pakup: uma escuta sobre os sentidos da escola para Aldeia/comunidade Monte Salém do Igarapé do Atuca Rio Pupunhal (Maués/Amazonas).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2020.

SANTOS, Marta Castro dos; BREDER, Debora. Wahuiru Pakup: os sentidos da escola. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-23, jan./dez. 2022a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11279/10730>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTOS, Marta Castro dos; BREDER, Debora. Na aldeia: primeiros registros no caderno de campo. *In:* ECKHARDT, Fabiana. **Estudos sobre educação: diálogos com instituições, políticas e processos de pesquisa.** Petrópolis: Casa Editorial Manacá, 2022b. p. 10-32.

SANTOS, Sandra Costa dos. **Cabanagem: crise política e situação revolucionária.** 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

UGGÉ, Henrique. **Bonitas histórias Sateré-Mawé.** Manaus: SEDUC, 1990.