

# Território e currículo: a sincronização do PGTA YI Esaikap e PPPR-TI das Escolas Sateré-Mawé

*Territory and Curriculum: The synchronization of Pgta Yi Esaikap and Pppr-ti of Sateré-Mawé Schools*

*Territorio y Currículo: La sincronización de Pgta Yi Esaikap y Pppr-ti de las Escuelas Sateré-Mawé*

---

Bruno Marcondes Franques <sup>[a]</sup>   
Boa Vista, RR, Brasil  
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Ananda Machado <sup>[b]</sup>   
Boa Vista, RR, Brasil  
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

**Como citar:** FRANQUES, B. M.; MACHADO, A. Território e currículo: a sincronização do PGTA YI Esaikap e PPPR-TI das Escolas Sateré-Mawé. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. 680-697, 2024.  
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS16>

## Resumo

Em exercício transdisciplinar, embasado no pensamento complexo, em busca de uma práxis que possa ser efetiva nas estratégias de gestão, proteção e promoção da educação em territórios indígenas, este estudo propõe relacionar duas ferramentas que vêm sendo utilizadas com algum êxito por esses povos, mas pouco sintonizadas. Os Planos de Gestão Territorial e Ambiental (PGTAs) e os Projetos Políticos Pedagógicos Referenciais para Terras Indígenas (PPPR-TIs) têm perspectivas participativas, colaborativas pela gestão autônoma das comunidades e territórios. Enquanto os PGTAs são elaborados para resolução imediata de conflitos e ameaças, os PPPR-TIs

[a] Doutorando em Educação, e-mail: brunofranques@gmail.com

[b] Doutora em Educação, e-mail: machado.ananda@gmail.com

podem incorporar as mesmas questões e temáticas em projetos de mais longo prazo, preparando as novas gerações para representarem os interesses de seus povos com as competências necessárias, sentimento de pertencimento estimulado e identidade cultural fortalecida. Um caminho necessário e bastante promissor nesses tempos de ameaças intensas e complexas que extrapolam as questões locais e se projetam em um mundo em crise. A pesquisa conclui que a sincronicidade entre os PGTAs e PPPR-TIs fortalece os dois projetos e aumenta a possibilidade de atingir aos objetivos das duas metodologias/ferramentas propostas. Do mesmo modo pode corroborar para que as crianças tenham desde cedo uma educação escolar contextualizada e potente na direção da autodeterminação e da sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Educação. Currículo. Indígenas. Projeto Político Pedagógico. Plano de Gestão Territorial e Ambiental.

## Abstract

*In a transdisciplinary exercise, based on complex thinking, in search of a praxis that can be effective in strategies for managing, protecting and promoting education in indigenous territories, this study proposes to relate two tools that have been used with some success by these people, but little tuned. The Territorial and Environmental Management Plans (PGTAs) and the Reference Pedagogical Political Projects for Indigenous Lands (PPPR-TIs) have participatory, collaborative perspectives and an effort towards autonomous management of communities and territories. While PGTAs are designed to immediately resolve conflicts and threats, PPPR-TIs can incorporate the same issues and themes into longer-term projects, preparing new generations to represent the interests of their people with the necessary skills and a sense of belonging stimulated and cultural identity strengthened. A necessary and very promising path in these times of intense and complex threats that go beyond local issues and project themselves into a world in crisis. The research concludes that the synchronicity between PGTAs and PPPR-TIs strengthens both projects and increases the possibility of achieving the objectives of the two proposed methodologies/tools. Likewise, it can help children receive a contextualized and powerful school education from an early age towards self-determination and sustainability.*

**Keywords:** Education. Curriculum. Indian. Pedagogical Political Project. Territorial and Environmental Management Plan.

## Resumen

*En un ejercicio transdisciplinario, basado en un pensamiento complejo, en busca de una praxis que pueda resultar efectiva en estrategias de gestión, protección y promoción de la educación en los territorios indígenas, este estudio propone relacionar dos herramientas que han sido utilizadas con cierto éxito por estos pueblos, pero poco afinado. Los Planes de Gestión Territorial y Ambiental (PGTA) y los Proyectos Políticos Pedagógicos de Referencia para Tierras Indígenas (PPPR-TI) tienen perspectivas participativas, colaborativas y un esfuerzo hacia la gestión autónoma de comunidades y territorios. Si bien los PGTA están diseñados para resolver conflictos y amenazas de inmediato, los PPPR-TI pueden incorporar las mismas cuestiones y temas en proyectos a más largo plazo, preparando a las nuevas generaciones para representar los intereses de su gente con las habilidades necesarias y un sentido de pertenencia estimulado y cultural. identidad fortalecida. Un camino necesario y muy prometedor en estos tiempos de amenazas intensas y complejas que van más allá de las cuestiones locales y se proyectan hacia un mundo en crisis. La investigación concluye que la sincronicidad entre los PGTA y los PPPR-TI fortalece ambos proyectos y aumenta la posibilidad de alcanzar los objetivos de las dos metodologías/herramientas propuestas. Asimismo, puede ayudar a que los niños reciban una educación escolar contextualizada y potente desde edades tempranas hacia la autodeterminación y la sostenibilidad.*

**Palabras clave:** Educación. Plan de estudios. Indígena. Proyecto Político Pedagógico. Plan de Gestión Territorial y Ambiental.

## Introdução

O presente artigo é fruto de um estudo em que buscamos aproximar algumas perspectivas teóricas – acerca de currículo, colonialismo e linguagem, com destaque ao contexto atual da crise climática e ambiental –, de ferramentas práticas de gestão política, territorial e educacional, especialmente em Terras Indígenas.

Nosso intuito é destacar, através de uma perspectiva do pensamento complexo –preservando as inúmeras relações entre os temas estudados (MORIN, 2020) – que a luta dos povos indígenas é travada em diversos campos. Apesar de parecer que a resistência física ou territorial é prevalecte, o momento atual evidencia que eles nunca deixaram de investir em estratégias complexas – até porque, a separação entre teoria e prática e a compartimentação dos saberes em especializações isoladas são características das sociedades ocidentais eurocêntricas, não das deles.

Iniciaremos com um breve panorama do contexto catastrófico atual, destacando que os territórios ocupados pelos povos indígenas são focos de resistência da sociobiodiversidade e que guardam também conhecimentos e modos de vida capazes de contribuir decisivamente para a transformação da sociedade global. Tais perspectivas têm circulado no espaço público mundial através da emergência de representantes desses povos nas artes e na literatura, além de participações cada vez mais frequentes em eventos com temáticas ambientais. Chamaremos essas contribuições de *potência de influência*.

Chegaremos então ao ponto central deste artigo, onde destacaremos a importância da educação, abordada a partir da elaboração de um Projeto Político Pedagógico Indígena Referencial (PPPIR) para as escolas de uma Terra Indígena, e sua relação com a *práxis da resistência* territorial e cultural, presente na estratégia do Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA). Argumentaremos que essas duas metodologias sejam sincronicamente articuladas, a fim de aprimorar constantemente as *estratégias de resiliência* que permitam proteger e preservar o *fluxo da existência* do referido povo. Acreditamos que esse caminho seja bastante promissor para garantir os direitos fundamentais dos povos indígenas, contribuir para a conquista de suas demandas específicas e fortalecer os que se lançam para fora do território em busca do exercício de suas *potências de influência*.

## Breves considerações sobre a crise civilizatória

A urgência de uma luta contra o aquecimento global e a poluição da Terra insere-se na urgência das lutas políticas, epistêmicas, científicas, jurídicas e filosóficas, visando desfazer as estruturas coloniais do viver-junto e das maneiras de habitar a Terra que mantêm as dominações de pessoas racializadas, particularmente das mulheres, no porão da modernidade (Ferdinand, 2022, p 31).

Antropoceno é o termo amplamente utilizado por cada vez mais cientistas de diversas áreas para designar um novo período geológico do planeta, onde os seres humanos passam a ser responsabilizados por impactos profundos na biosfera. A ação humana alterou tanto o equilíbrio do ecossistema que precisamos de uma nova classificação para entender o período (Latour, 2020; Secches, 2022).

Há, no entanto, uma perspectiva crítica que reconhece que não podemos culpabilizar todas as sociedades humanas da mesma maneira, como o termo acaba sugerindo. Surge então o conceito de Capitaloceno, para deixar claro que o ser humano em geral não é naturalmente prejudicial à Terra e

seus habitantes, mas o sistema capitalista é que impõe um modo de vida extremamente violento e devastador (Haraway, 2016; Moore, 2022).

Todos os alarmes já soaram e há na comunidade científica internacional um consenso de que o ponto de não retorno foi ultrapassado. O alerta mais recente veio da publicação do “Relatório do Clima 2023: Entrando em Estado Desconhecido”, assinado por dez cientistas com base em trabalhos de mais de 150 mil pesquisadores de 161 países, em que os efeitos devastadores do aquecimento global são destacados (Ripple, 2023).

No momento em que inicio a escrita deste artigo, a Amazônia está em chamas, e muitos de seus principais municípios estão imersos em densas nuvens de fumaça. Transitar pelas ruas de Manaus entre outubro e novembro de 2023 remete à uma sensação surreal de estar em um cenário distópico de ficção.

Apesar das evidências científicas e de eventos climáticos extremos cada vez mais recorrentes, drásticos e evidentes, governos e corporações poderosas seguem sua saga destrutiva de maneira estupidamente explícita e obscena. Os esforços continuam concentrados em lucros imediatos mesmo que os custos sejam vidas humanas e não humanas e, no limite, a sobrevivência da espécie. Os avanços tecnológicos confirmam as piores previsões, em que o aprimoramento da técnica apenas aprofunda a lógica perversa e irracional do colonialismo científico. Os sistemas de Inteligências Artificiais mais avançados hoje são empregados na busca por novos poços de petróleo, automação da produção e estímulo ao consumo, além de serem utilizados para resolver questões complexas de estratégia e gestão de corporações, sendo insensíveis ao fator humano, social e ambiental.

Enquanto isso, as catástrofes geradas pela volúpia do capital, apesar da aparência superficialmente democrática de que o mundo todo seria acometido por igual, incidem nas populações mais vulnerabilizadas, ironicamente as que pouco ou nada contribuíram para as causas dos efeitos que sobre elas recaem. Já os principais responsáveis<sup>1</sup>, investem cifras estratosféricas na nova corrida espacial e na construção de bunkers luxuosos enquanto seguem destilando a morte e a destruição (Rushkoff, 2022).

## Os Guardiões da biosfera

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), os povos indígenas representam cerca de 5% da população humana, ocupam aproximadamente 28% da superfície terrestre mundial e preservam algo em torno de 80% das florestas e vegetações nativas de todos os biomas (FAO, 2020). Apenas esses dados já deveriam ser suficientes para que o mundo todo tratasse esses povos com total reverência e gratidão, que buscasse fortalecer esse aspecto de guardiões da biosfera, promovendo seu protagonismo nos principais espaços de poder e que os escutassem atentamente antes de tomar qualquer decisão sobre os futuros possíveis.

Ao invés disso, são tratados com desprezo, racismo e preconceito, chegando ainda ao absurdo da xenofobia reversa: como se fossem estrangeiros em seus próprios territórios. Muitos dos nossos povos ancestrais ainda lutam pela sobrevivência e para “manter seus direitos legais a terras, territórios e recursos” (ONU Brasil, 2021).

Em nossa pesquisa de doutorado, temos refletido sobre as relações entre diversas perspectivas e etapas da *educação indígena* nos territórios e nas cidades e as atuações de representantes desses

<sup>1</sup>“O 1% mais rico do mundo emite a mesma quantidade de poluição que 5 bilhões de pessoas (dois terços da humanidade)” (OXFAM, 2023).

povos nos espaços públicos, com especial interesse nas linguagens artísticas e literárias – que chamamos de *potência de influência*.

Através da educação, há um movimento de fortalecimento de aspectos identitários como os idiomas originários, práticas ancestrais como os rituais, e modos de vida, como caça, pesca e produção de alimentos, ao mesmo tempo em que articula tais conhecimentos com o ensino de elementos culturais, científicos e tecnológicos tidos como universais.

Com isso, abrem-se inúmeras frentes de ação, transformando gradualmente os modos de luta de *resistência*, o que vemos como sinais de *resiliência* dos povos originários em consonância com a *natureza*, da qual suas cosmologias não os distinguem como os ocidentais fazem.

Devemos conhecer a cultura dos não indígenas para poder utilizar a arma certa, agora que já conhecemos a intenção deles conosco. Devemos conhecer a política partidária para usar ela a nosso favor. Formar nossos jovens em diferentes profissões que possam servir o nosso povo. Que possam aprender o que não sabemos e voltar para nos ajudar (PGTA-TIAM, 2023, p. 108).

Essa citação é um pequeno trecho do capítulo dedicado à política, dos acordos estabelecidos entre as lideranças Sateré, presentes no PGTA da Terra Indígena Andirá Marau, que será apresentado neste artigo mais adiante.

Entre as diversas atuações “no mundo dos brancos”, como no direito, na política, economia, empreendedorismo, funcionalismo público, saúde, destacamos a educação e as artes, e chamamos a atenção para como cada uma dessas áreas, apesar de suas particularidades, contém elementos de todas as outras, em uma perspectiva do pensamento complexo que se assemelha mais às perspectivas indígenas do que à fragmentação especializada da ciência moderna.

A perspectiva da *potência de influência*, dos povos originários na sociedade ocidental em crise a partir das atuações acima indicadas, originalmente conquistadas com fins de defesa, resistência e resiliência no sentido de sobrevivência e defesa de direitos, dão sinais de que também atuam com a intenção de transformação externa, de impacto direcionado à sociedade circundante.

Precisamos sempre reconhecer e celebrar que o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural<sup>2</sup>, é resultado da atuação dos movimentos indígenas e sua incansável e incessante luta por sobrevivência física e cultural<sup>3</sup>. Integra uma miríade de direitos conquistados, principalmente nas últimas décadas, a partir da Constituição de 1988, como a demarcação e a gestão autônoma de seus territórios, que devem ser difundidos e implementados em todos os níveis, mas que continuam sob ameaça.

Com o avanço do movimento decolonial, levado a cabo principalmente por intelectuais acadêmicos latino-americanos – como o ítalo-argentino Walter Dignolo (2010), o venezuelano Anibal Quijano (2005) e a estadunidense radicada no equador Catherine Walsh (2013), ou mesmo o brasileiro Paulo Freire (1987), o martinicano Frantz Fanon (1968) e o jamaicano Stuart Hall (2016) -, parece-nos que uma grande janela de oportunidade tenha surgido, com pensamentos e reflexões trazidas agora

<sup>2</sup> “Em março de 1993 o Comitê de Educação Escolar Indígena produz um documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Discorrendo sobre a legislação recentemente promulgada, o documento discutia pela primeira vez, para um público mais amplo, conceitos norteadores da nova educação escolar indígena” (BANIWA, 2007, p. 6).

<sup>3</sup> “É importante salientar que, a exemplo de outras políticas públicas voltadas aos povos indígenas, as mudanças que ocorreram na política educacional indigenista foram quase sempre homologatórias, ou seja, o governo foi forçado a reconhecer os avanços e as legitimidades das experiências inovadoras desenvolvidas pelas comunidades indígenas com apoio de suas assessorias” (BANIWA, 2007, p. 5).

diretamente por pensadores indígenas. A pesquisadora maori Linda Tuhiwai Smith, intelectual expoente do pensamento indígena mundial, anuncia decisivamente: “queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, a nossa maneira, para os nossos próprios fins” (Smith, 2016, p. 42).

Ailton Krenak vai além e aponta a revolta do mundo natural e dos seres não humanos. Onde os “especialistas” do clima chamam de “eventos climáticos extremos”, Krenak reconhece as manifestações daqueles “que não tinham voz, que não falavam. Tudo o que estava silenciado agora está falando” (Krenak, 2022, 30-48).

Em meio a tantos obstáculos e preconceitos, muitos indígenas acabam por não dominar plenamente nem a língua materna nem o português, gerando sequelas não somente cognitivas, mas também consequências emocionais, geralmente mais graves, por exemplo, processos severos de *ambivalência* (Podestá Siri, 2012, p. 75). Além do mais, apesar de exitosa em diversos casos, uma das *estratégias de resiliência* que consiste em enviar jovens para as cidades para que possam dar seguimento às suas formações escolares – com possibilidades de extensões acadêmicas e profissionais – acaba por gerar, na maioria dos casos, um efeito colateral perverso. Submetidos que são a ambientes extremamente preconceituosos, sofrem severamente os efeitos da discriminação, o que os levam geralmente a ocultar suas identidades e suas origens. Os efeitos são devastadores, mas ainda pouco mensurados. A pesquisadora aponta alguns desses efeitos: “Linguísticos (semilinguismo), psicológico (violência verbal e física), cultural (invisibilidade, discriminação), pedagógico (memória e mecanicidade) e histórico (ausência, deslocamento).” (Podestá Siri, 2012, p. 78).

O uso da língua tem fortemente um componente sociopolítico, de afirmação da identidade e de autonomia societária, na medida em que a língua é, sobretudo, uma forma de expressar e gerar conhecimento para o manejo do mundo, ou seja, é um componente importante de construção do saber que gera poder (Luciano, 2011, p. 97).

Impossível não nos remetermos ao provocativo livro de Ailton Krenak, “A vida não é útil”: “A vida indígena costuma ser depreciada como inútil, mas a inutilidade atribuída a ela é precisamente a prova de seu valor intrínseco absoluto” (2020b, p. 94). E o autor continua:

[...] a vida não tem utilidade nenhuma. A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária (Krenak, 2020b, p. 58).

Krenak tem ganhado crescente notoriedade e suas palavras têm repercutido cada vez mais no mundo contemporâneo, seja através da oralidade de suas falas e apresentações em transmissões, programas e eventos acadêmicos, políticos e literários, ou pela palavra escrita impressa em livros de sua autoria, como o referido na citação acima. Pensador indígena, intelectual orgânico, participante ativo do movimento indígena e ambiental, Krenak é versado no pensamento ocidental e transita bem entre inúmeras referências filosóficas e das ciências sociais. No entanto, sua linguagem é outra, algo que revela bem sua origem e posição: através de falas simples sem deixar a complexidade de lado, com admirável profundidade filosófica sem recorrer a citações, a partir de um universo intrinsecamente imerso na sua cosmovisão indígena, apresenta seus argumentos em provocações desconcertantes que impactam seus interlocutores, sejam eles acadêmicos ou não. Em sua estratégia como um tacape, muitas vezes se coloca junto com o interlocutor, utilizando da primeira pessoa do plural.

No entanto, conforme indicado acima, destacamos a visibilidade conquistada por esses artistas, pensadores e escritores, e como ocupam o espaço público não só para a valorização e defesa de suas culturas, mas também como *potência de influência*, ou seja, como possibilidade de contribuir de alguma maneira para a transformação da sociedade mundial decadente.

## Território, corpo e cultura

[...] em suas territorialidades diversas, os povos ameríndios nos ensinam que são múltiplas as dimensões que nos constituem corpo no diálogo com o espaço visível e invisível, articulado à ancestralidade do lugar e dos imaginários sociais e afetivo; o presente se realiza perspectivando o futuro com a maestria de quem se reconhece no tempo e no lugar e pode, por isso mesmo, nos ensinar a ser e nos reconhecer corpo que se faz pelas intervenções educativas da interculturalidade (Munduruku, 2022, p. 82-3).

Desde os primeiros momentos das invasões europeias, o esforço colonialista de imposição de sua supremacia e poder se concentrou, por um lado, na violência explícita – e genocida sobre os territórios e os corpos subjugados, e de outro, mais subjetivo, na assimilação cultural, através da língua, pela religião e pela escola (Luciano, 2011), estendida à escola como espaço de promoção ideológica (Paladino; Czarny, 2012).

Se estivermos certos, os movimentos de resiliência dos povos originários, indígenas teriam muito a ganhar com a promoção de suas autonomias no sentido inverso ao “processo civilizatório”. E isso vem acontecendo cada vez mais e de maneira mais firme e consciente, gerando sólidas estratégias implementadas com as variações necessárias para cada situação, conjuntura, povo e território.

No Brasil, as duas principais frentes dos movimentos indígenas têm sido as lutas pela autonomia de seus territórios – para garantir que sejam devidamente demarcados e respeitados -, e a educação diferenciada, intercultural e bilingue como direito fundamental (Luciano, 2011).

[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, M., 1999, p. 08).

Mas nos territórios, além da morosidade dos processos demarcatórios<sup>4</sup> e das insistentes ofensivas de fazendeiros, madeireiros e garimpeiros contra os povos por todas as vias possíveis, desde alterações na legislação (como a aprovação da lei do Marco Temporal<sup>5</sup>) ou diretamente através de invasões frequentes com saque, violência e destruição<sup>6</sup>. Além do narcotráfico e dos produtos alimentícios ultraprocessados que chegam de diversas maneiras, inclusive pela escola. E ainda há outra ameaça bastante delicada e de difícil abordagem: a proliferação das igrejas e a conversão religiosa com

<sup>4</sup> Atualmente cerca de 490 reivindicações estão em análise, enquanto das 736 registradas, apenas 477 estão regularizadas (FUNAI, 2023).

<sup>5</sup> Embora julgado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o projeto foi transformado em Lei (n.º 14.701/2023) pelo Congresso Nacional. Em janeiro de 2024, há uma mobilização de movimentos e representações indígenas, além de alguns partidos que, entre outras providências, entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), pedindo ao STF que invalide a lei. Ver artigo no site oficial do STF: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=523553&ori=17583>.

<sup>6</sup> Dados obtidos com exclusividade por Sumaúma mostram que, durante o governo do extremista de direita Jair Bolsonaro, o número de mortes de crianças com menos de 5 anos por causas evitáveis aumentou 29% no território Yanomami: 570 pequenos indígenas morreram nos últimos 4 anos por doenças que têm tratamento. (BRUM, et al, 2023)

imposições que variam em intensidade, mas que incidem diretamente na continuidade de práticas culturais dos povos que chegaram até aqui a duras penas.

### Sobre distopias, utopias e protopias

O ponto em que chegamos com o colapso climático é tão grave que é difícil imaginar um futuro que não seja *distópico*, *catastrófico*, ou mesmo, *apocalíptico*. Por outro lado, diante desse cenário, qualquer projeção minimamente otimista irá parecer *utópica* ou *salvacionista*. Nesse sentido, o conceito de *protopia*<sup>7</sup> parece promissor para pensarmos estratégias alternativas para “adiar o fim do mundo”. Se por um lado, não devemos abdicar do pessimismo da razão, pois temos que estar atentos a todos os cenários possíveis, mesmo que *catastróficos*; de outro, precisamos de algum otimismo para que tenhamos ânimo e firmeza em nossas ações, projetos e empreendimento. Esperancemos como propõe Paulo Freire, não como adjetivo passivo de espera, mas como verbo ativo esperar: “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 1987, p. 47).

O conceito de *protopia*, criado como alternativa ao binarismo maniqueísta “utopia/distopia”, consideramos assemelhar-se a perspectivas da cosmologia ancestral indígena, como as reflexões de Ailton Krenak (2020a) em “Ideias para adiar o fim do mundo”<sup>8</sup>, que nos lembra os diversos fins de mundo pelos quais os povos indígenas já passaram e as propostas do socialismo libertário, que defendem a elaboração colaborativa de futuros, só possível de ser reconhecida durante seu processo de construção.

### Ameaças e desafios

Após o avanço no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas com a Constituição de 1988 e o início das demarcações das Terras Indígenas, outros desafios importantes de ordem prática começam a surgir, demandando estratégias efetivas que tenham impacto real e imediato. Uma publicação do MEC dedicada ao tema destaca as seguintes questões:

O que fazer quando a terra demarcada é insuficiente para a sobrevivência das comunidades indígenas? Como fazer para sobreviver num espaço finito e delimitado com uma população crescente? Como fazer para proteger a integridade da Terra Indígena e de seus recursos naturais? Como sobreviver com tanta pressão econômica externa e interna em relação à Terra Indígena, que sobrecarrega os recursos naturais finitos? Como dar conta das novas necessidades e dos desejos de consumo e ao mesmo tempo fortalecer as tradições indígenas? (Sousa; Almeida, 2013, p. 32).

Uma ferramenta que vem sendo desenvolvida nesse contexto são os Planos de Gestão Territorial e Ambiental (PGTAs), propostos como “principal ferramenta de implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas (PNGATI)”<sup>9</sup>. Segundo normativa da

<sup>7</sup> O conceito de *protopia* foi criado pelo futurista e cofundador da revista *Wired* Kevin Kelly como uma alternativa aos modelos utópicos e distópicos de futuro. Segundo o escritor, *protopia* também se refere ao presente, uma vez que o futuro é criado enquanto vivemos. Enquanto a *utopia* seria algo completamente inatingível por sua suposta perfeição, a *distopia* precisa ser evitada a todo custo. Assim, o caminho do meio seria um pragmático engajamento em transformações factíveis e possíveis de serem implementadas no presente. (Kelly, 2010)

<sup>8</sup> “Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.” (Krenak, 2020b, p. 30)

<sup>9</sup> A PNGATI foi oficialmente instituída em 5 de junho de 2012, através do Decreto Presidencial 7747/12, atendendo a uma das demandas prioritárias do movimento indígena brasileiro.

Fundação Nacional do Índio (FUNAI), os procedimentos de elaboração dos PGTA's devem seguir os seguintes princípios:

[...] ser construídos conforme a especificidade de cada territorialidade indígena, as características políticas, sociais, culturais e econômicas de cada povo, bem como de acordo com as especificidades ambientais de seus territórios. Sua implantação deve contemplar/implicar um processo contínuo de discussão, negociação, construção de conhecimentos e estabelecimentos de acordos acerca das formas de convivência, ocupação e uso do território pelos povos indígenas, considerando sua situação atual e aspirações presentes e futuras (Funai, 2013, p. 8).

Com objetivos definidos para dar conta daquelas questões seguindo estes princípios, os PGTA's são hoje, no Brasil, a partir de uma perspectiva política e institucional, potencialmente as ferramentas mais completas e eficazes dentro do arsenal à disposição das lideranças, representantes e comunitários das Terras Indígenas. Se elaborados de maneira apropriada, com autonomia e participação horizontalizada, com processos pedagógicos e espaços de decisão compartilhada; e se não terminarem sendo apenas documentos figurativos, ou seja, se após sua elaboração, aprovação e publicação funcionar efetivamente como um guia e referência para ações, atividades e tomadas de decisão, com abertura para que seja constantemente revisado e reelaborado de acordo com os preceitos estabelecidos pela própria comunidade, os PGTA's poderão funcionar como uma das principais ferramentas de luta de um povo. E suas estratégias, diretrizes e pressupostos podem ser incorporados ao sistema educativo, em todas as etapas, da vivência pedagógica da educação não escolar, que chamamos de *fluxo de existência*, passando pelas perspectivas da *práxis de resistência* e das *estratégias de resiliência* até chegar às formações que possibilitarão a ampliação e a promoção da *potência de influência*. Poderão até, caso assim queiram seus participantes, contribuir para a defesa contra o avanço da evangelização, a cooptação político-partidária e a sedução dos grandes projetos ou dos pagamentos individuais por serviços prestados aos invasores.

Segundo a Articulação dos Povos indígenas do Brasil (Apib), “Os povos indígenas do Brasil sempre tiveram, como principal bandeira de luta, a garantia dos seus territórios. Algo que foi batalhado durante a constituinte, período de redemocratização do Brasil, e amparado em um capítulo próprio da Constituição Federal de 1988” (APIB, 2016, p. 7)

Partamos da constatação mais básica. Tanto os PGTA's quanto os PPPIs existem para dar conta de uma premissa fundamental: garantir os direitos fundamentais do referido povo, estruturados no *direito ao território* (espaço e corpo) - com tudo o que a perspectiva de espaço geográfico, político, social, natural e bem comum, bem-estar, saúde, segurança e liberdade implicam para os povos indígenas, - e à *cultura* (corpo e mente) - com tudo o que implica em educação, religião, modo de vida e autodeterminação. Tudo o mais pode ser entendido como desdobramentos dessas duas premissas: *cultura e território*, que no fim das contas, para os povos em questão, nem em dois conceitos se dividem, fazendo parte da mesma perspectiva, cosmovisão ou sistema-mundo, necessários para sua existência plena, ou para o exercício de seu bem viver.

Tais ferramentas, criadas em contextos políticos relativamente favoráveis<sup>10</sup>, se bem implementadas, poderão auxiliar na passagem por ocasionais tempos sombrios (Leite, 2018) e até subsidiarem o avanço em direção às gestões autônomas dos territórios. Temos que ter clareza de que

<sup>10</sup> Primeiro com a promulgação da Constituição de 1988 no início da retomada democrática pós ditadura militar e depois com os governos progressistas de 2003 a 2016 (Leite, 2018).

mesmo os governos progressistas deixam muito a desejar em políticas indigenistas e de proteção ambiental.

Diante da complexidade das questões levantadas, buscaremos construir nossos argumentos, abordando reflexões a partir de exemplos concretos de uma realidade específica: os Sateré-Mawé da TI Andirá Marau (AM-PA), seu recém finalizado PGTA-TIAM e seu PPPIR-TIAM em elaboração.

### **Sateré-Mawé, breve contextualização**

A denominação inicial do grupo que deu origem ao povo Mawe era *Anumania* (os Deuses). Conhecidos por terem domesticado a planta do guaraná, que faz parte de sua origem, os Sateré-Mawé se consideram filhos do Wará (guaraná), o princípio da sabedoria. Mantém relações culinárias e ritualísticas<sup>11</sup> com a formiga *sahai*, possuem o já citado *Porantim*, o princípio do conhecimento. Celebram o diálogo, o respeito e a humildade. (ALVAREZ, 2009). Originalmente habitavam o interior da floresta, ao qual fazem referência como Nusoken, lugar de morada dos encantados.

Apesar do primeiro contato com jesuítas portugueses da Missão Tupinambaranas ter sido estabelecido em 1669, foi apenas no século XX que a migração para as margens dos grandes rios se efetivou, reconfigurando suas relações com o território. Também nesse período a interação com as missões religiosas foi mais dinâmica. Segundo Alvarez (2009), os próprios Saterés narram esse período como caracterizado

[...] pela influência incipiente da missão católica e pela integração na economia amazônica local, com as suas relações clientelistas e o regime tutelar dos órgãos indigenistas do Estado. Como fase mais recente e mais “quente”, pode-se finalmente identificar o avanço de denominações evangélicas e pentecostais. (2009, p. 103).

Em 1978 teve início o processo de demarcação, e em 1986 a TI Andirá-Marau foi homologada, com 790 mil hectares, abrangendo uma área que se sobrepõe a seis municípios dos estados do Amazonas (Barreirinha, Maués e Parintins) e Pará (Aveiro, Itaituba e Juriti). Nesse território vivem cerca de 16 mil indígenas em cerca de 100 comunidades.

Mesmo com o protagonismo na demarcação de suas terras, a desenvoltura político-diplomática das lideranças e importantes parcerias com organizações da sociedade civil, os Saterés-Mawés, assim como todos os povos indígenas no Brasil, seguem enfrentando ameaças diversas e temos a impressão de que atualmente há um agravamento em todas as frentes. Malária, garimpo ilegal, madeireiras, alimentos ultraprocessados, petróleo, aliciamento político e o avanço de algumas igrejas são as ameaças diretas que se destacam aparecendo inclusive no PGTA-TIAM e no PPPIR-TIAM.

Esse é o cenário delicado e complexo para o qual os projetos citados poderão ser de fundamental apoio estratégico. Além de abordar coletivamente todas as questões, estimula a elaboração de estratégias que incluem capacitações e formações técnicas necessárias para o desempenho das atividades demandadas.

<sup>11</sup> “O Womat, conhecido também como Festa da Tucandeira, é o ritual de passagem de meninos para homens, quando eles são picados pelas formigas. Nos cantos do Womat são contados nossos mitos e histórias de guerra, como a Cabanagem, por exemplo. Entendemos que esse ritual funciona também como uma vacina para nós, formando homens valentes, guerreiros e bons caçadores.” (PGTA-TIAM, 2023, p. 74).

## Os desafios do PPPIR-TIAM: após vinte anos, o PGTA-TIAM como guia temático curricular

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e pautada na dinâmica da realidade concreta e na sua experiência educativa vivida pelos alunos e professores (MEC, 1999).

O processo de elaboração do PGTA levou uma década para se completar. Desde a primeira proposta apresentada pela equipe do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) às lideranças Sateré-Mawé, em 2014 (PNGATI, 2014), até a publicação prevista para 2024<sup>12</sup>.

Além da política partidária, outras interferências não indígenas também têm nos afetado, muitas vezes causando desunião, como é o caso de brigas por religião, por território ou por benefícios. Essas interferências vêm dos políticos partidários (indígenas ou não), dos pastores das igrejas, dos funcionários públicos, dos invasores da TI Andirá-Marau e dos não indígenas que já vivem dentro de nosso território. Durante o processo de elaboração do PGTA tivemos a oportunidade de conversar bastante sobre essas questões e agora estamos buscando soluções para elas, através dos nossos acordos. (PGTA-TIAM, 2023, p. 100)

Segundo o PPPIR atual (PPPIR-TIAM, 2014), a primeira escola teve início por iniciativa própria por volta de 1912, onde um professor Munduruku lecionava sem remuneração para as crianças da comunidade do Marau. No entanto, no mesmo ano, “a Educação Escolar expandiu para as demais comunidades, com apoio das missões religiosas, com o intuito de catequizar e alfabetizar para melhor introduzir as culturas ocidentais.” (PPPIR-TIAM, 2014, p. 04). Segundo o mesmo documento, em 1967 foi instalada uma escola pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e em 1973 pela FUNAI. Em 1988 foi criado um Centro de Formação Sateré-Mawé, com foco no estímulo à economia agrícola. Em 1989 foi criada a Organização dos Professores Sateré-Mawé, a OPISM, para reivindicar, representar e gerenciar os projetos dos professores desta etnia na região do Andirá e Marau. E somente em 1991 foi inaugurada a primeira escola municipal. Hoje são cerca de 90 escolas em toda a TI. No entanto,

O ensino de hoje não é uma educação libertadora, pois, há muita restrição, ou seja, a escola que há nas aldeias é de propriedade exclusiva dos não índios e um verdadeiro regime militar. Hoje a escola que está presente nas comunidades Sateré é uma escola conservadora dos valores dos não índios, fortalecendo a manipulação, a dominação e o conformismo dos Sateré (PPPIR-TIAM, 2014, p. 09).

As dificuldades encontradas pelas comunidades escolares para elaborar e implementarem seus PPPs de acordo com suas perspectivas revelam mais uma vez que a autonomia da gestão, currículo e dinâmica escolar precisa ser conquistada e que está imersa em complexas disputas de poder que extrapolam os interesses locais (SILVA, 1999). Nesse sentido, parece-nos que o processo de fortalecimento comunitário participativo e de formação e capacitação de lideranças pelo qual passam os que participam de todas as fases da elaboração e implementação de um PGTA, podem ser fatores determinantes. Além da experiência formativa focada nas ameaças, monitoramento e estratégias de

---

<sup>12</sup> O documento bilingue já está diagramado e pronto para impressão. Os exemplares devem ser impressos no primeiro semestre de 2024 e distribuídos na TI Andirá Marau.

ações específicas, a formação multidisciplinar necessária para a implementação do plano evidencia para todos os participantes os fundamentos essenciais baseados na valorização fundamental de elementos da cultura tradicional. Trata-se, neste sentido de uma formação política de base que será mais eficaz à medida que for mais bem compartilhada por todos os membros da comunidade.

Para o povo Sateré-Mawé, o modelo ideal de sociedade é aquele que se preocupa com o bem comum da comunidade, isto é, onde as pessoas possam discutir e planejar todos os trabalhos com todos os comunitários, seja na área de educação, saúde e sustentabilidade e nos projetos de revitalização da sua cultura. (PPPIR-TIAM, 2014, p. 08).

No entanto, na TI Andirá Marau, mesmo com muitas referências indiretas entre seus conteúdos, como em muitos outros casos, cada ferramenta seguiu um curso independente. Diferente do PGTA, que teve apoio de uma organização com um projeto específico e acompanhou o processo do início ao fim, o PPPI Referencial não teve tanta sorte. Entre idas e vindas de agentes externos que animaram algumas etapas, já se passaram vinte anos e o projeto ainda não foi efetivado. Apesar de terem conseguido sistematizar, há dez anos, um documento muito bem elaborado e com ampla participação (77 professores e lideranças assinam o documento), por diversos motivos ainda não foi implementado. Talvez o que estamos defendendo nesse artigo, a articulação entre o PGTA e o PPP-R seja a peça que faltava nesse desafio. Acreditamos que seja um caminho promissor e os próximos passos ainda estão em aberto, mas as articulações iniciais já estão sendo feitas e a proposta já começa a ser esboçada.

Pensamos que retomar o processo de elaboração, revisão, sistematização, articulação política e implementação do PPPI-R na TI Andirá Marau em sincronização com a implementação/revisão do PGTA-TIAM se revelaria muito promissor. Seria um exercício polifônico profundo em que os dois processos sairiam fortalecidos. De início, se faria necessária uma apropriação geral, com leituras, estudos e debates ponto a ponto do PGTA-TIAM, estimulando sua implementação. Se outro, a abordagem multidisciplinar de cada seção estimularia a elaboração de um currículo que dialogasse com as demandas mais atuais de toda a comunidade Sateré-Mawé.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

Apontaremos algumas relações entre duas abordagens, a título de exemplo: identificar as recomendações à área da educação sistematizadas em seção específica e relatar uma atividade formativa que poderia ser adaptada para que fosse incorporada ao currículo escolar do PPPIR-TIAM.

Os PGTAs, ao destacarem eixos estratégicos para o fortalecimento das comunidades e do povo em si, evidenciam e atualizam áreas de atuação essenciais, valorizando saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que atualizam e integram esses conhecimentos ao planejamento estratégico. O desafio é tanto e a complexidade é tamanha que estimulam a participação de todos. Com embasamento teórico em diversas metodologias, promovemos a capacitação e aprimoramos o desempenho dos participantes. A transdisciplinaridade presente em todos os eixos estimula o entrosamento e a colaboração. Por exemplo, no eixo da economia, o cooperativismo e a economia solidária dão o tom e a horizontalidade participativa com a valorização de todas as contribuições e funções acaba permeando os demais eixos.

Assim também é com a educação, que estimula a troca e o aprendizado mútuo e dialógico em todas as relações.

Se levarmos em consideração os tópicos do PGTA da TI Andirá Marau, teremos um bom panorama de como funciona um PGTA e sua relação intrínseca com a educação. Pretendemos também com isso evidenciar esses temas e seus conteúdos como diretrizes a serem incorporadas tanto pelo currículo escolar como pela prática da educação.

Os conhecimentos gerados pelas expedições foram divididos em temas, que vinham sendo discutidos desde as atividades anteriores, a saber: território, cultura, política, a mata e a roça, a caça, a pesca, atendimento à saúde, educação escolar e comercialização da produção. (PGTA-TIAM, 2023, p. 30).

Com base nos conhecimentos tradicionais, expedições de campo, sensoriamento remoto e dados de diversas fontes, além de mapas criados especificamente para essa finalidade – com a devida capacitação de agentes ambientais também nessa área -, há no PGTA uma série de sínteses informativas como com respeito à legislação, ao histórico da ocupação e demarcação do território e até um texto sobre as mudanças climáticas e a questão ambiental, intitulado “O Planeta Terra e Nós”. Estabelece assim um padrão que será seguido em todas as seções, que são iniciadas com sínteses de estudos, dados e informações mais gerais antes de adentrar à subtemas onde mais uma vez haverá contextualizações, com identificações de ameaças históricas e atuais, para então apresentar pontos de acordo sobre ações necessárias e comprometermos firmados durante o processo de elaboração do PGTA-TIAM.

“Temos que tomar muito cuidado com a nossa fala, porque a gente está construindo a nossa lei, voltada para nosso povo, para que os nossos filhos consigam se organizar futuramente, politicamente e socialmente” (Joel Matias Vicente, Tuxaua da comunidade São Raimundo, Alto Andirá. PGTA-TIAM, 2023, p. 38).

Um dos “Acordos sobre vigilância e controle de invasões na TI Andirá Marau” estabelece ser necessário “Melhorar a vigilância do território, com transporte, comunicação e estrutura de apoio nos lugares estratégicos.” (PGTA-TIAM, 2023, p. 58).

Já em outro trecho, onde são apresentados os “Acordos para fortalecer a autonomia das lideranças sateré-mawé na defesa da TI”, o documento estabelece que “Os tuxauas devem conversar com frequência com seu povo, com os professores, AIS, todos devem estar bem alinhados e organizados em suas ações para o cuidado do território.” (PGTA-TIAM, 2023, p. 64). E no texto de introdução ao tema “entrada e permanência de não indígenas na TI”,

Devemos exercer a autonomia em nosso território, impedindo a entrada de não indígenas para viver em nossa Terra, ou para controlar nossas vidas criando regras dentro das comunidades. Isso vale para os casamentos com gente de fora; para os pastores, padres e missionários; para os regatões e donos de recreio. (PGTA-TIAM, 2023, p. 64).

Encerrando a seção estão os “Acordos sobre a entrada e permanência de embarcações na TI”, que estabelecem, entre outros pontos, a criação de três barreiras fixas para controle das entradas e trânsito, proibindo a circulação de bebidas alcoólicas e drogas e regulando o comércio de alimentos.

Os rituais, os cantos, as histórias são fundamentos da nossa cultura. A transmissão desses conhecimentos acontece de forma oral, dos mais velhos para os mais jovens, na nossa língua sateré.

A língua é muito importante para organizar as ideias. É através das histórias que conhecemos e respeitamos nossos pais e parentes. Nós temos rituais muito antigos que seguimos realizando, eles nos trazem histórias do nosso passado, e trazem conhecimentos sobre todas as coisas, sobre a natureza, sobre as nossas regras de convivência, sobre a saúde do nosso povo. (PGTA-TIAM, 2023, p. 74).

No texto, há descrição de alguns dos principais rituais, destacando a importância de seus cantadores e puxadores, além “dos parteiros e parteiras, dos painis (pajés), das pessoas que sabem fazer os remédios caseiros, dos artesões [...]”. (PGTA-TIAM, 2023, p.76). Identificam então duas questões importantes que dificultam a proteção, o fortalecimento e o ensino cultural. A primeira é percebida como “interna” e diz respeito à falta de interesse dos jovens, que apresentam também comportamentos violentos e depressivos. A segunda questão aponta o desprezo de representantes da saúde com relação aos conhecimentos e práticas sateré e a questão religiosa.

Segundo levantamento feito no processo de elaboração do PGTA, hoje na TI Andirá Marau há 130 instalações de treze igrejas diferentes, sendo que algumas comunidades têm mais de uma, como a Ponta Alegre, com oito congregações religiosas. “Cada qual com seu jeito de funcionar, de buscar fiéis, de impor regras e proibições, prejudicando a transmissão dos conhecimentos tradicionais ao impedir os rituais de acontecerem” (2023, p. 78).

Sobre o avanço das igrejas na TI Andirá Marau, tanto o PGTA, quanto o PPPIR, apontam uma série de problemáticas, entre elas a proibição, em alguns casos, de práticas ancestrais como os rituais e até alguns hábitos alimentares. Junto com a proibição do consumo de alguns tipos de peixe e outras interdições, configuram um movimento de violência simbólica que atua não só no enfraquecimento da identidade cultural ancestral como introduz uma perspectiva de separação entre os mundos, afastando cada vez mais do envolvimento imersivo com todos os seres, em direção a cosmofobia, ou o medo da natureza (Santos, A., 2023a). Em seu arsenal linguístico, Nego Bispo considera as igrejas como “lojas onde se negocia a fé” (Santos, 2023b). Essa alusão contribui para entendermos um pouco mais a complexidade do processo que enfrentamos, com o mercado capitalista avançando sobre os territórios indígenas, identificando as diversas faces da mesma infraestrutura e dos povos que resistem e constituem a força da diversidade cultural capaz de transformar o modo de vida desastroso que se impôs ao mundo todo como um vírus destrutivo que ameaça o futuro da espécie.

Sobre a cultura material, reproduziremos a seguir a listagem apresentada no PGTA, pois além da evidente importância cultural, foi expressamente indicada uma relação com o PPPIR em elaboração:

Nossa cultura material: Nós sabemos fazer todas as coisas de que precisamos no dia a dia. Fazemos tupé, urutu, pão, tipiti, cesta, balde de pegar água, cuia, patawí, taru de farinha, balaio, forno de barro, arco, poko, abano, pega-moça, cangalha hiuaré, caraipé, rede, pilão de guaraná, casco de colocar a massa de mandioca, fumeiro para guaraná, pedra de amolar terçado. Sabemos fazer armadilha de pegar peixe, jamaxi de caça, gaiola de pegar nhambu, flechas, armadilha com flechas, armadilha conhecida como amung, remo, uma grande variedade de teçumes, os teçumes em luvas de tucandeira, bolsas, pau de chuva, tambor de gambá. (2023, p. 82).

Em conversa prévia com uma liderança Sateré, ela indicou duas novas propostas em articulação que surgiram depois da elaboração do PPPIR atual. Uma se refere à pedagogia da alternância, que intercalando períodos na escola com momentos na comunidade, permitirá às crianças e adolescentes que se envolvam no cotidiano comunitário, estimulando o aprendizado das práticas tradicionais. A segunda proposta foi apresentada como a definição de “projetos temáticos por série” ao longo do ano

letivo, com a produção de um artefato da cultura material sateré, a ser definido na elaboração do PPPRI. Assim, ao concluir o ensino fundamental, as crianças teriam domínio da produção autônoma dos principais itens materiais da cultura sateré, estimulando a valorização cultural, o gosto por - e habilidades necessárias para execução de - trabalhos manuais e a disponibilidade de tais artefatos em abundância, inclusive com possibilidades de promoção e de sua comercialização.

Pela pertinência do tema, reproduziremos na íntegra as “Ações propostas para que nossa cultura esteja presente em nossas escolas”, indicadas ao final do capítulo do PGTA sobre cultura:

A escola deve servir de apoio para a valorização e fortalecimento da nossa cultura e da nossa língua. Na escola os estudantes devem também aprender as nossas histórias, nossos cantos, nossos conhecimentos tradicionais (instrumentos, remédios, artesanatos e outros). A escola deve contar com o apoio dos mais velhos e das pessoas que detêm conhecimento sobre os artesanatos, sobre as plantas, sobre os animais, sobre a roça, etc. Esses conhecimentos tradicionais também devem ser repassados dentro das escolas, com apoio remunerado dos órgãos públicos municipais, estaduais e privados. A escola deve pesquisar sobre o Porantim com os mais velhos. Na escola, as disciplinas (Ciências, História, Arte, etc.) devem dialogar com a nossa realidade. Desse modo a escola fortalece a nossa língua, nossos conhecimentos e nosso modo de viver. Nos Cursos de Formação para professores indígenas ofertados pela SEDUC-AM e Prefeitura Municipal, devem ser contratados professores sateré-mawé, principalmente para ensinar nossa própria língua (2023, p. 90).

Além de indicações diretas como a reproduzida acima, presente em todos os capítulos do PGTA, há uma parte destinada a orientar as ações educativas dentro e fora das escolas. Consideramos que nossos objetivos de evidenciar como é importante articular as duas ferramentas e suas relações com as emergências ambientais, a linguagem, o currículo e o movimento decolonial, tenham sido minimamente atingidos.

## Considerações finais

Se de um lado, temos na *potência de influência* a emergência das vozes outrora invisibilizadas dos povos indígenas, de outro, para que essas vozes sejam protegidas, se fortaleçam, se multipliquem e sejam ouvidas com cada vez mais respeito é preciso que tenham espaço e autonomia para garantir suas tradições culturais na base, no chão de seus territórios. Diante das ameaças que seguem tendo que enfrentar, a ação política em defesa de seus territórios e suas culturas é essencial e deve ser incentivada como *estratégia de resiliência* e, nesse sentido, a articulação em sincronia das ferramentas PGTA e PPPs Referenciais revela-se como um caminho extremamente promissor.

Os PGTAs promovem formação e articulação política necessária para garantir a proteção territorial e a gestão ambiental fundamental para a *práxis de resistência* diante das incessantes ameaças a que são submetidos e, junto com os PPPs Referenciais, abrem caminho para a garantia do *fluxo da existência* máxima e contínua dos povos indígenas.

## Referências

ALVAREZ, Gabriel O. *Satereria: tradição e política Sateré-Mawé*. Manaus: Valer, 2009.

APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Participação e protagonismo indígena. In: *A experiência do Projeto GATI em Terras Indígenas*. Brasília: IEB, 2016.

BANIWA, Gersem. *Cenário contemporâneo da educação*. Brasília: MEC, 2007.

BRUM, Eliane; BEDINELLI, Talita; MACHADO, Ana Maria. *Não estamos conseguindo contar os corpos*. In: *Diário de Guerra: Genocídio Yanomami*. Portal Sumaúma. Disponível em: <https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/>. Acesso em: 09 maio 2024.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civ Brasileira, 1968.

FAO, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. *Dia Internacional dos Povos Indígenas: 5 maneiras pelas quais os povos indígenas estão ajudando a acabar com a fome no mundo*. Disponível em: <https://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1302179>. Acesso em: 09 maio 2024.

FERDINAND, Malcom. *Uma Ecologia Decolonial: Pensar a partir do mundo caribenho*. SP: Ubu, 2022.

FRANQUES, Bruno Marcondes; MACHADO, Ananda; SANTOS, Jesiel Santos dos. Entre caravelas e pandemias: a potência da pedagogia ritual e das narrativas tradicionais no mundo desencantado da necropolítica. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, v. 34, n. 66, p. 47-71, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. *Demarcação de Terras Indígenas*. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 09 maio 2024.

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. Coordenação Geral de Gestão Ambiental (org.). *Plano de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas: Orientações para Elaboração*. Brasília: FUNAI, 2013.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HARAWAY, Donna. *Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes*. *ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte*, ano 3, n. 5, abr. 2016.

KELLY, Kevin. *What Technology Wants*. New York: Viking, 2010.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Cia Das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Cia Das Letras, 2020b.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Cia Das Letras, 2023a.

KRENAK, Ailton; MARTIN, Natassja. *Os elementos estão falando*. In: *Conversas na Rede*. Rio de Janeiro: Selvagem Ciclo de estudos sobre a vida, 2023b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ChUjJiLCdxs>. Acesso em: 09 maio 2024.

LATOUR, Bruno. *Diante de Gaia: Oito conferências sobre a natureza do Antropoceno*. São Paulo: Ubu, 2020.

LEITE, José Correa; UEMURA, Janaina; SIQUEIRA, Filomena. *O eclipse do progressismo: a esquerda latino-americana em debate*. São Paulo: Elefante, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MEC, Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena*. Brasília, MEC, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em: 09 maio 2024.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistêmica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MOORE, Jason W. *Antropoceno ou Capitaloceno?* São Paulo: Elefante, 2022.

MORIN, Edgar. *Os Sete saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNDURUKU, Daniel; et al. (org.). *Jenipapos: diálogos sobre viver*. São Paulo: Mina, 2022.

ONU Brasil. *Povos indígenas: ONU divulga relatório sobre direito a terra*. Brasília: Site das Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/122678-povos-ind%C3%ADgenas-onu-divulga-relat%C3%B3rio-sobre-direito-terra>. Acesso em: 09 maio 2024.

OXFAM. *O 1% mais rico do mundo emite a mesma quantidade de poluição que 5 bilhões de pessoas*. Site Oxfam Brasil. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/o-1-mais-rico-do-mundo-emite-a-mesma-quantidade-de-poluicao-que-5-bilhoes-de-pessoas>. Acesso em: 09 maio 2024.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (orgs). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PGTA-TIAM. *Yi Esaikap: Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Andirá-Marau Povo Sateré-Mawé*. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista (CTI), 2023.

PNGATI. *Projeto GATI instala conselho local deliberativo da TI Andirá Marau (AM)*. Brasília: Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas. Disponível em: <http://cggamgati.funai.gov.br/index.php/projeto-gati/noticias/projeto-gati-instala-conselho-local-deliberativo-da-ti-andira-marau-am>. Acesso em: 09 maio 2024.

PODESTÁ SIRI, Rossana Stella. Interaprendizagem(ns) em um processo de intervenção educativa. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (org.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PPPIR-TIAM. *Projeto Político Pedagógico das Escolas Sateré-Mawé*. Maués: Waikurapa-Opisma, 2014. (Documento referencial não publicado)

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder: Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIPPLE, William J. et al. *The 2023 state of the climate report: Entering uncharted territory*. *BioScience*, v. 73, n. 12, p. 841–850, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/biosci/biad080>. Acesso em: 09 maio 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, Piseagrama, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Contracolonialidade e justiça climática*. In: Emergência climática: uma herança da branquitude. Rio de Janeiro, Observatório da Branquitude, 2023b. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wTdZl-Bzv\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=wTdZl-Bzv_Y). Acesso em: 09 maio 2024.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: *Geographia. Revista da Pós-Graduação em Geografia*, Rio de Janeiro, UFF, v. 1, p. 7-13, 1999.

SECCHES, Fabiane (org.). *Depois do fim: conversas sobre literatura e Antropoceno*. São Paulo: Instante, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, Linda Tuhiwai. *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: Lom ediciones, 2016.

SOUSA, Cássio; ALMEIDA, Fábio (org.). *Gestão territorial em terras indígenas no Brasil*. Brasília: MEC/UNESCO, 2013. (Série Via dos Saberes, n. 6.).

WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

---

RECEBIDO: 31/01/2024  
APROVADO: 21/04/2024

RECEIVED: 31/01/2024  
APPROVED: 21/04/2024