

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ÉTNICO, EDUCAÇÃO E
CULTURA SATERÉ-MAWÉ**

THELMA LIMA DA CUNHA MARREIRO

MANAUS
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

THELMA LIMA DA CUNHA MARREIRO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ÉTNICO, EDUCAÇÃO E
CULTURA SATERÉ-MAWÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros

MANAUS-AM
2007

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

Marreiro, Thelma Lima da Cunha

M358p

Projeto político pedagógico étnico, educação e cultura Sateré - Mawé / Thelma Lima da Cunha Marreiro . - Manaus: UFAM, 2007.

103 f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2007.

Orientadora: Prof^a. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros

1. Projeto Político-Pedagógico 2. Povo Sateré-Mawé 3. Educação indígena I. Medeiros, Valéria Augusta Cerqueira de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 37.014.5(=1.81-82) (043.3)

THELMA LIMA DA CUNHA MARREIRO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ÉTNICO, EDUCAÇÃO E
CULTURA SATERÉ-MAWÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros
Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dr^a. Rosa Helena Dias da Silva
Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dr^a Ierecê Barbosa Monteiro
Universidade do Estado do Amazonas

Manaus-Am

2007

Dedico este trabalho

Ao povo Sateré-Mawé, pelo afeto, alegria e colaboração. Com vocês estou aprendendo novos modos de olhar a relação da tolerância na diferença.

Aos professores(as) Sateré-Mawé, pelo diálogo intercultural.

A Flávia, Jaan, Cácio e meu esposo Jean que permitiram eu ir e vir nessa caminhada entre duas culturas.

Aos meus pais Francisco e Odete e minha irmã Socorro.

AGRADECIMENTOS

À Deus celebri com júbilo, pela força e sabedoria.

Aos professores(as) Sateré-Mawé: Bernardo Alves, Euzébio Torquato, Sidney Miquiles, Albérico Batista, Francisca Nila e outros pela confiança e por terem socializado suas histórias de educação que hoje fazem parte de nossas raízes.

À professora Dr^a Valéria Augusta Weigel pela acolhida, orientação dedicada, paciência, amizade, carinho e companheirismo na construção da pesquisa de demais momentos da vida.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas por terem proporcionado momentos de reflexão relevantes que contribuíram para a construção deste estudo e minha formação profissional.

Às professoras Dr^a Rosa Helena e Dr^a Lucíola Inês Pessoa, pelas observações, incentivos e contribuições pertinentes no momento do Exame de Qualificação.

Ao grupo de Pesquisa, pelos estudos, produções, companheirismo e alegrias compartilhadas durante o percurso deste trabalho.

Ao Jean, pela paciência e por ter cuidado dos nossos filhos durante minhas ausências.

À minha filha Flavinha, por ter me dado carinho nos momentos de tristeza e por seu amor incondicional.

Aos meus filhos Cácio e Jaan pela compreensão durante minhas ausências para o trabalho de campo.

À minha amiga Kátia, pelo incentivo e pela amizade sincera e verdadeira mesmo estando distante geograficamente.

À Osvaldina, pela amizade, confiança e sua colaboração nas viagens à Maués e na área indígena do Marau.

Aos colegas do mestrado Carlos, Francisco, Célia, Ermelinda, Rita Veloso e Rosa Fonseca pela amizade, estudos coletivos e momentos de entretenimento.

Aos amigos e colegas de trabalho Ademar, Sérgio, Sarney, Arlete, Márcia, Maria Auxiliadora, Ierecê e Maria do Céu Bessa pela colaboração na produção desta pesquisa.

Ao colega Clóvis pela colaboração e solidariedade com os documentos oficiais pertinentes a minha pesquisa.

Aos meus familiares, amigos e amigas que colaboraram de alguma forma nessa caminhada.

EPÍGRAFE - Escola ti wuat'i nug kuap kahato hap totiat aiputok hanuat, mi'i tupono waku sēsa toi porerokosāp ywampa kuptia pe, iwam puo, wanetup puo pyi, i'ewyte há'ag hap puo pyitira'yn. Escola ti seko wyro te'ente'em hanuat, seko mowepit sēse hanuat, yt seko mompurup hanuat'i, ma'ato imoput'ok -mompup'ok hamo sēse, mi'i pote yn waku. (A escola é para preparar integralmente as pessoas, por isso é necessário que ela repasse todas as informações necessárias para a nova geração por meio da escrita, do pensamento, por meio de exemplos práticos. A escola é para complementar a cultura de um povo, é para estimular a cultura, sendo a forma de vida, a escola não é para enfraquecer a cultura, mas para que a cultura se sinta completa com seus valores e objetivos, só assim a escola pode contribuir na construção de uma vida digna e justa no mundo em que vivemos. (Professor Bernardo Alves, Comunidade Vista Alegre, 24/11/2005)

RESUMO

Este trabalho é uma análise do processo de construção do projeto político pedagógico das escolas indígenas Sateré-Mawé, da área do rio Marau, Urupadi, Miriti e Manjuru, na região do médio rio Amazonas, entre os estados do Amazonas e Pará. A língua dos Sateré -Mawé é o Mawé, do tronco lingüístico tupi. Busca-se neste processo, a compreensão das formas de inter-relações entre os saberes escolares e o contexto cultural. É necessário conhecer as características do contexto histórico e sociocultural em que foi construído o projeto pedagógico e sua relevância para a valorização e afirmação da identidade cultural do povo. Neste contexto procuramos entender os processos de elaboração dos elementos da proposta pedagógica e a valorização dos saberes tradicionais, bem como examinar as concepções dos professores indígenas sobre o projeto político pedagógico, tomado como uma possibilidade de construção do modelo próprio de escola e de superação do preconceito sofrido pelos indígenas durante a implantação da escola tradicional com professores não -indígenas. A pesquisa foi desenvolvida com professores, comunitários e lideranças indígenas Sateré -Mawé, na área do rio Marau, município de Maués, no Estado do Amazonas. A abordagem é qualitativa com a perspectiva do método hermenêutico -dialético(MINAYO, 1994) para análise dos dados. Nesse sentido, a ênfase foi dada à interpretação e compreensão dos significados simbólicos implícitos nas práticas sociais e pedagógicas envolvidas na construção do projeto político-pedagógico. Os dados foram coletados por meio da observação direta, da entrevista semi-estruturada e da análise documental com base na fundamentação teórica pertinente à temática indígena para análise e discussão dos resultados. Esta reflexão possibilitou o reconhecimento do projeto político pedagógico do povo Sateré-Mawé que atendesse os interesses e necessidades das comunidades, em busca da superação de visões estereotipadas, discriminatórias e preconceituosas construídas pelo sistema educacional nacional, refletidas na imposição do modelo de educação ocidental. Deste modo a pesquisa apontou caminhos, do ponto de vista da diversidade cultural, para a valorização dos processos educativos próprios dos Sateré -Mawé.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; conhecimentos; povo Sateré -Mawé

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Luva da Tucandeira

Figura 2 - Mapa da Área Indígena dos Rios Andirá e Uaicurapá.

Figura 3 - Mapa da Área Indígena do Rio Marau.

Figura 4 - Pessoas Morando em Terra Indígena 2003

Figura 5 - Terras Indígenas Andirá-Marau e Koatá-Laranjal e Área Urbana

Nascidos vivos, Taxa Bruta de Natalidade, Taxa de Fecundidade Total e Idade Média à Fecundidade - 2002/2003

Figura 6 - Pessoas Morando na Área Urbana - 2002/2003

Figura 7 - Migrantes das terras indígenas segundo o motivo da migração – 2003

Figura 8 - Professores e lideranças discutindo a construção do Projeto Político -Pedagógico.

Figura 9 - Reunião do Encontro Pedagógico dos professores Sateré -Mawé. Área do rio Marau. Comunidade Vista Alegre.

LISTA DE ABREVIATURAS

APMC	Associação de Pais e Mestres
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IER/AM	Instituto de Educação Rural do Amazonas
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não-Governamental
SEDUC/AM	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SEMED/MAUÉS	Secretaria Municipal de Educação
TUMUPE	Organização das Lideranças Indígenas dos Rios Marau, Miriti, Manjuru e Urupadi
UNI	União das Nações Unidas
WOMUPE	Associação dos Professores Sateré-Mawé do rio Marau e Urupadi

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO

1 – A IDENTIDADE CULTURAL SATERÉ -MAWÉ COMO REFERENCIAL PARA UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ÉTNICO	21
1.1 Dimensão histórica da identidade Sateré-Mawé	21
1.2 Elementos contemporâneos do espaço -tempo Sateré-Mawé	27
1.3 O percurso pedagógico dos professores Sateré -Mawé	35
1.4 A identidade étnica como referência para o Projeto Político -Pedagógico	40
2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE SATERÉ -MAWÉ	51
2.1 As diretrizes legais e o saber -fazer do Povo Sateré-Mawé	53
2.2 A educação escolar Sateré-Mawé nos olhares da memória coletiva	65
2.3 O significado da escola e do Projeto Político -Pedagógico para os Sateré-Mawé	71
3 A REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: interesses étnicos e possibilidades para comunidade SATERÉ -MAWÉ	83
Conclusão	94
Referências	98

INTRODUÇÃO

A educação escolar do povo Sateré-Mawé está sendo construída em inter-relação com a história do contexto cultural das suas comunidades, a fim de reconhecer e valorizar suas crenças, seus valores e conhecimentos tradicionais no processo de construção do seu projeto político-pedagógico. Tal processo foi desenvolvido alicerçado numa concepção participativa e dialógica da educação, onde todos os professores, lideranças e comunidades atuaram como sujeitos históricos e protagonistas na construção de um projeto em coerência com seus interesses e necessidades particulares (FREIRE 2005).

Neste sentido a pesquisa teve como objetivo analisar o processo de construção do projeto político-pedagógico das escolas Sateré-Mawé do rio Marau, Urupadi, Miriti e Manjuru, em busca do diálogo entre os saberes escolares e os saberes culturais locais na construção da educação escolar indígena para o fortalecimento da identidade Sateré -Mawé.

O estudo centrou-se numa reflexão, na perspectiva dialógica, sobre a relação dos conhecimentos tradicionais das comunidades Sateré-Mawé do rio Marau, com os conhecimentos científicos da sociedade ocidental implícita na proposta pedagógica do projeto político-pedagógico, o qual foi discutido e elaborado pelos professores Sateré-Mawé apoiados por suas lideranças e comunidades, para as escolas indígenas. No momento, este projeto foi encaminhado para o processo de aprovação pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), mas ainda não foi aprovado.

As comunidades Sateré-Mawé tiveram o primeiro contato com os “brancos” em 1661 e de forma mais intensa em 1669 por meio do Padre João Maria, com a fundação da Missão Tupinambarana Jesuíta. São, portanto, aproximadamente 344 anos de luta e resistência em seus contatos com a cultura da sociedade ocidental (TEIXEIRA, 2005). Com a expansão das tropas de resgate, a busca por drogas do sertão e a extração da seringa, houve escravização e massacres do povo Sateré-Mawé, que teve que se deslocar do seu território tradicional para outro com características diferentes do seu território tradicional.

Atualmente, eles vivem na área indígena demarcada nos rios Marau, Urupadi, Miriti e Manjuru, localizada no município de Maués. Encontram -se também, em Parintins no rio Uaicurapá e em Barreirinha no rio Andirá, na região do médio rio Amazonas, entre os estados do Amazonas e Pará. Essa área indígena foi demarcada com 788.528 hectares e homologada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no ano de 1986, como resultado da luta do movimento indígena. Seu nome tem como significado, Sateré, “lagarta de fogo”, seu clã mais importante, e Mawé, “papagaio inteligente e curioso”, sua língua é o Mawé, do tronco lingüístico tupi (TEIXEIRA, 2005).

Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), estima-se uma população indígena no Brasil de 358.000 indígenas. No Amazonas vivem 130.000 e existem somente 62 povos de etnias diferentes (FUNAI 2006).

O povo Sateré-Mawé, de acordo com os dados do diagnóstico sócio -demográfico participativo, vivem na área indígena do rio Marau, totalizando 3.288 indígenas distribuídos em 37 aldeias. No total a população é de 8.500 pessoas. Destes, 998 moram na área urbana dos municípios de Parintins, Barreirinha, Maués e Nova Olinda do Norte. A área demarcada é ocupada por 7.502 pessoas Sateré-Mawé, organizadas em 91 comunidades indígenas nas áreas de Parintins, Barreirinha, Maués e Borba (TEIXEIRA, 2005).

As comunidades encontram-se localizadas à margem direita do rio Marau, abrangendo as aldeias de Monte Horebe, Nova Esperança, Santa Fé, Terra Nova, Vila Nova II, Santo Antônio, Santo Anjo e Nova União; pela margem esquerda deste rio encontram -se as aldeias de São José, Nova América, Boas Novas, Nova Liberdade, Nova Aldeia, Vista Alegre e Nossa Senhora de Nazaré. Pela margem do rio Miriti encontram -se as aldeias de São Bonifácio e Campo do Miriti. Pela margem direita do rio Urupadi, estão as aldeias de Nova Jerusalém, Vila da Paz, Sagrado Coração de Jesus, Monte Sinai e Santa Maria. Na margem esquerda do rio Manjurú, a aldeia de Kuruatuba, todas no município de Maués.

A maioria das comunidades Sateré-Mawé acompanha a margem dos rios, com grandes áreas para reuniões e atividades esportivas, rituais e festas. As moradias têm paredes em forma retangular. O principal material utilizado na sua construção é a palha, na maioria das construções não há qualquer divisão. Há portas na frente e nos fundos. Algumas são organizadas com subdivisão, de dormitório coletivo e cozinha.

O primeiro processo de educação formal do povo Sateré-Mawé foi implantado pelos jesuítas no período colonial. Este primeiro processo educativo serviu como instrumento estratégico para facilitar a assimilação da cultura cristã européia. O objetivo era exterminar a diversidade cultural e política existente. A imposição do ensino da língua portuguesa servia como um dos instrumentos de aniquilação das culturas nativas, instaurando relações de dominação e desigualdades sociais, integrando -os à sociedade regional.

O povo Sateré-Mawé, desde a década de 60, possui escola em sua área indígena do rio Marau. As primeiras escolas foram administradas por missionários jesuítas, em seguida por evangélicos, depois pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER -AM) e, atualmente, é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Maués (SEMED). Seus professores não eram indígenas e, por isso, utilizavam uma metodologia e um projeto de educação com a finalidade de integrar os Sateré -Mawé à cultura ocidental.

Os resultados provenientes dessa prática foram desastrosos do ponto de vista cultural e pedagógico, à medida que a relação entre professor e aluno era preconceituosa e discriminatória. O educando era considerado de maneira universal a partir da visão etnocêntrica ocidental, seu contexto histórico e cultural não era valorizado como ponto de partida para as ações pedagógicas, havia desrespeito as suas especificidades regionais, locais, suas diferenças raciais, religiosas e étnicas.

Os impactos dessa relação hierárquica e desigual favoreceram a fragmentação e desestruturação das bases culturais tradicionais do povo Sateré -Mawé. O desempenho escolar era baixo, com alto índice de reprovação. Os Sateré -Mawé foram, assim, conhecendo novos hábitos, costumes e valores distanciados do seu mundo, em virtude de terem sua cultura negada e silenciada pelas ações pedagógicas e pelas atitudes contrárias às suas necessidades e perspectivas de vida, causando impactos negativos no seu modo de pensar, sentir e de agir.

Surgiu a necessidade de um movimento social de resistência às relações preconceituosas e discriminatórias, assim como, a preocupação em fortalecer a sua identidade e conquistar sua autonomia na luta por um espaço escolar próprio.

Dessa maneira, os professores Sateré -Mawé, com o apoio das lideranças e comunidades, conquistaram um número razoável de escolas para atender a demanda de crianças, além de evitar a saída dos seus jovens para estudarem em escolas não -indígenas

deixando de falar sua língua materna, adquirindo outros valores distantes da sua cultura tradicional.

Contra-pondo-se à prática escolar oficial, o povo Sateré-Mawé organizou-se para implantar uma escola própria em seu território, como um instrumento de luta e defesa dos seus direitos políticos e sociais, para recriarem suas relações com o Estado e com a sociedade envolvente. Assim, a escola passou a ser um mecanismo fundamental na construção da cidadania, subsidiando a comunidade com instrumentos necessários ao domínio da leitura e da escrita da língua materna para o processo de construção e manutenção da identidade Sateré-Mawé e desenvolvimento de seus projetos sociais (TEIXEIRA et al, 2005).

Desse modo, a escola foi caracterizada como um espaço aberto para o reconhecimento e valorização dos saberes e processos próprios de produção e criação de cultura, que devem ser base para a reafirmação dos valores e das normas culturais do povo Sateré-Mawé (BROSTOLIN, 2003).

Essa luta por uma escola própria ocorreu com o movimento nacional dos povos indígenas, por meio dos grandes encontros organizados pela União das Nações Indígenas - UNI. Estruturaram-se outras organizações indígenas e não-indígenas, para discutirem de maneira cada vez mais intensa em assembleias a afirmação dos direitos sociais e políticos dos indígenas, tendo como preocupação maior a luta pelo espaço educacional e acesso igualitário aos conhecimentos científicos e às tecnologias da sociedade envolvente (BROSTOLIN, 2003).

Hoje, como estratégia de resistência e fortalecimento da sua identidade cultural, as comunidades Sateré-Mawé encontram-se num processo de luta, em articulação com movimentos regionais e nacionais, pela preservação do seu território, contra as invasões de fazendeiros e garimpeiros e contra as ações dos regatões e comerciantes inescrupulosos.

Reivindicam a sua autonomia como um elemento fundamental para a escolha e elaboração de leis próprias que atendam os seus interesses e suas necessidades. Almejam mudanças e a construção de outras bases nas suas relações com o Estado. Buscam a sistematização dos seus conhecimentos e experiências para conquistar seu espaço político, econômico e social junto ao Estado Nacional e a efetivação da implantação de processos educativos formais, tomando como referência a situação sociopolítica e cultural Sateré -

Mawé relacionada às suas formas próprias de educação para atender a seus anseios e suas expectativas de futuro.

Segundo o levantamento escolar, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Maués (2005) nas áreas Sateré-Mawé do Rio Marau, Urupadi, Miriti e Manjuru, foram construídas trinta e três (33) escolas, distribuídas nas comunidades, atendendo a um total de 1.507 alunos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com setenta e um (71) professores e três (03) coordenadores. Entretanto, a partir do levantamento realizado em 2007, aumentou a demanda de alunos para 1720 e de professores para oitenta e cinco (85).

Nesse sentido, as comunidades Sateré-Mawé lutam pela inclusão e permanência das crianças e jovens nas suas escolas, assim como pela inserção de processos educativos interculturais e específicos, assegurados na Constituição Federal de 1988 (Art. 208, 210, 215, 231 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 art. 32, 78 e 79). Reivindicam a ampliação das ações governamentais para a escola indígena com níveis mais elevados de ensino e com ações pedagógicas relacionadas às suas formas próprias de aprendizagem.

Por meio das articulações das lideranças com o apoio das comunidades, os Sateré-Mawé buscam uma negociação para maior visibilidade no espaço público a fim de conquistarem sua cidadania e direitos político-sociais. Entre eles, o acesso à educação escolar indígena amparada pelo discurso oficial da Constituição de 1988.

O discurso oficial reconhece a diversidade cultural, a valorização dos conhecimentos tradicionais e assegura os direitos desses povos ao uso de suas línguas maternas e à organização escolar própria com currículos próprios e calendários específicos. Os povos indígenas foram reconhecidos como grupos étnicos diferenciados da sociedade nacional. Ressalta-se a necessidade de criar outras bases para a sua interação com a sociedade nacional, superando os ranços da tutela e incluindo todos os envolvidos.

Os caminhos da luta do povo Sateré-Mawé pela elaboração e efetivação de políticas públicas para a implantação da educação escolar indígena se deram mediante o envio de documentos ao poder público. Reivindicam uma educação com base na diversidade étnica e cultural, favorecendo condições para construir suas práticas pedagógicas a partir da

práxis problematizadora (FREIRE 2005) e do diálogo intercultural (FLEURI 2003) com diferentes culturas.

Nesse contexto, o problema desta pesquisa buscou compreender e explicar o contexto histórico, político e sociocultural, vivenciado pelos professores Sateré -Mawé, alunos, pelas lideranças e comunidades durante o processo de construção do projeto político-pedagógico, evidenciando os avanços e possibilidades de reconhecimento e valorização das escolas indígenas e para a reafirmação da identidade Sateré -Mawé.

Para compreender e explicar os objetivos, orientamos nosso olhar a partir das seguintes indagações:

Qual concepção de educação, de homem e de sociedade fundamentou o projeto político-pedagógico das escolas Sateré-Mawé na área do rio Marau?

Em que contexto histórico, político e sociocultural ocorreu a construção do projeto político-pedagógico próprio das escolas Sateré-Mawé?

Qual a contribuição do projeto político-pedagógico para a construção e reafirmação da identidade cultural Sateré-Mawé?

O que significa o projeto político-pedagógico para os professores, lideranças e comunidades Sateré-Mawé na construção da educação do seu povo?

Para respondermos a essas indagações, orientamo-nos pelos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, o que possibilitou a compreensão da dinâmica social nas relações da realidade pesquisada. Em busca do aprofundamento dos significados das crenças, valores, linguagens, atitudes e hábitos específicos das relações humanas vividas pelos Sateré-Mawé, a pesquisa qualitativa,

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, (...) com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, (...) o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 1994, p. 21 -22).

A opção por uma abordagem qualitativa permitiu uma nova maneira de pensar os objetivos propostos a fim de possibilitar maior compreensão do processo de construção do projeto político-pedagógico das escolas indígenas das comunidades Sateré -Mawé do rio Marau, Urupadi, Miriti e Manjuru.

No processo investigativo, foi usado o método hermenêutico-dialético, em que o processo do conhecimento baseia-se na interpretação e compreensão dos significados da manifestação simbólica, da linguagem. Em busca de entender o texto, a fala e o depoimento como resultados de um processo social a partir de seu contexto histórico com uma visão dinâmica da realidade.

Esse método possibilitou ampliar a compreensão dos fenômenos investigados a partir da sua localização histórico-social e cultural, estabelecendo as contradições e diferenças explicitadas por meio do discurso expresso na dinâmica das relações sociais. De acordo com os pressupostos teóricos, a dialética e a hermenêutica se complementam, pois enquanto a dialética “ênfatisa a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido, a hermenêutica destaca a mediação, o acordo e a unidade de sentido” (MINAYO, 1994, p.227).

Para construir a aproximação do pesquisador com a realidade, visitei inicialmente a área Sateré-Mawé do rio Marau, no âmbito da realização, em 2005, de um projeto de pesquisa sobre experiências ligadas à relação homem e meio ambiente, sob a coordenação da Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, minha orientadora. O referido projeto foi patrocinado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), cabendo-me a responsabilidade da pesquisa de campo naquela região junto às crianças sateré-mawé.

Com essa pesquisa, tive meus primeiros contatos com as lideranças indígenas da área do rio Marau, representantes da Secretaria de Educação Municipal de Maués (SEMED), com alguns professores sateré-mawé e comunitários que, posteriormente, tornaram-se sujeitos da pesquisa a ser construída, favorecida por essa aproximação geradora de maior interação e familiarização com as questões da realidade em estudo.

As lideranças sateré-mawé dirigiam um grupo expressivo de famílias, organizadas em trinta e sete (37) comunidades distribuídas nos rios Marau e seus afluentes Urupadi, Miriti e Manjuru, que constituíam a área indígena do Rio Marau.

Na segunda metade de 2005, voltei a encontrar-me com essas lideranças, dentre as quais havia tuxauas, professores sateré-mawé, representantes oficiais da SEMED, pesquisadores e professores da Universidade Federal do Estado do Amazonas (UFAM), por ocasião da reunião semestral no Encontro Pedagógico de Educadores e Lideranças Sateré-

Mawé dos rios Marau e Urupadi, ocorrido em uma comunidade previamente eleita pelos próprios participantes do evento para ser anfitriã da próxima reunião.

Em 2006, viajei duas vezes à área do Marau, pelo projeto de extensão Educação, Sustentabilidade e Hábitos Nutricionais, patrocinado pelo CNPQ, organizado também pela minha orientadora. A realização dessas viagens ao campo só foi possível graças ao financiamento dos referidos projetos, possibilitando minha aproximação inicial com o campo a ser investigado. Somente a partir de algumas viagens e contatos com as lideranças sateré-mawé, professores e comunitários previamente, é que foi possível construir esse projeto de pesquisa na área indígena.

Quando decidi preparar esse projeto, escolhi a região do Marau, em função, sobretudo, dos contatos já estabelecidos, do interesse mútuo entre pesquisador e sujeito da pesquisa, uma vez que minha participação no trabalho já vinha sendo discutida e já realizava atividades nos Encontros Pedagógicos, centradas na articulação “escola e comunidade” para construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas Sateré-Mawé da área do rio Marau, ainda em curso nas comunidades da realidade em estudo.

A coleta de dados foi realizada, a partir da observação direta das atividades de construção do projeto político-pedagógico, no momento dos encontros pedagógicos dos professores Sateré-Mawé da referida área.

Como estratégia complementar das informações coletadas, utilizamos a entrevista semi-estruturada, que permite ao pesquisador organizar um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, uma vez que estimula o sujeito entrevistado a falar livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema discutido. No entendimento de Manayo a entrevista,

é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (MINAYO 1994, p.57).

A aplicação da entrevista semi-estruturada envolveu dez (10) professores, membros das comunidades em estudo, cinco (05) lideranças indígenas, dois (02) representantes das secretarias municipal e estadual de educação e das organizações indígenas. As entrevistas

possibilitaram o registro das informações sob diferentes pontos de vista com a participação de sujeitos indígenas e não-indígenas envolvidos no processo de construção do projeto político-pedagógico. Para tanto, escolhemos em apresentar as falas dos sujeitos na sua íntegra, para maior valorização do seu pensamento.

A análise documental foi tomada como fonte de dados por constituir uma técnica valiosa para complementar as informações obtidas anteriormente, e por ser uma “fonte natural de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LUDKE, ANDRÉ 1986, p. 39). Objetivamos com a análise documental consultar e analisar os documentos governamentais e relatórios dos encontros, cursos e assembléias dos professores Sateré-Mawé, e uma versão original do projeto político-pedagógico.

Esta pesquisa analisou a temática do projeto político-pedagógico e a relação com a educação e cultura Sateré-Mawé a partir da nossa participação e colaboração na construção de tal projeto, na área do rio Marau. Desse modo, os capítulos estão estruturados assim:

No primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização da pesquisa, descrevendo a identidade cultural Sateré-Mawé como referencial para um projeto político-pedagógico étnico, a partir da caracterização da dimensão histórica da identidade deste povo, seu espaço-tempo e o percurso pedagógico, apresentando as falas dos professores, lideranças e comunitários, fazendo a análise do ponto de vista teórico.

No segundo capítulo, destacamos o Projeto Político-Pedagógico como fortalecimento da identidade Sateré-Mawé, a partir da concepção de educação dialógica de Paulo Freire (2005), e de projeto a fim de analisar o discurso oficial sobre educação escolar indígena e o fazer pedagógico dos professores Sateré-Mawé com a participação efetiva das lideranças e comunidades na construção do projeto próprio de suas escolas da área do rio Marau. Outrossim, apresentamos um pouco de história da educação deste povo e os significados do projeto político-pedagógico nos relatos dos professores e lideranças.

No terceiro capítulo, discutimos a reorganização da escola, a partir dos interesses étnicos e as possibilidades para a comunidade Sateré-Mawé, considerando analisando o contexto cultural em que a escola está inserida, do ponto de vista teórico de vários autores,

em relação à educação, às práticas pedagógicas e ao projeto político -pedagógico próprio do povo Sateré-Mawé.

Finalizamos, com as considerações finais, discutindo o significado do projeto político-pedagógico para o povo Sateré-Mawé e sua contribuição para a reafirmação de sua identidade nas gerações futuras e como instrumento de defesa do seu desenvolvimento político e social coletivo, considerando todo o processo investigativo.

1 – A IDENTIDADE CULTURAL SATERÉ-MAWÉ COMO REFERENCIAL PARA UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ÉTNICO

Analisar o modo como um povo indígena entende e constrói o seu projeto político - pedagógico étnico é puxar um dos fios de um tecido complexo e abrangente. Aspectos econômicos, religiosos, sociais, educacionais, culturais e identitários estão de tal maneira interrelacionados que, ao puxar um fio, todo o tecido se movimenta.

O grande desafio é apreender o significado de um objeto de política, bem como sua concretização na cultura Sateré-Mawé, e as dimensões educacionais, além do seu papel na instituição de interações de saberes interculturais no cotidiano escolar. Neste sentido, procuramos reunir diversas fontes e dados, com o objetivo de compreender as relações desse tecido.

Com o objetivo de contextualizar a construção de sua identidade mapeamos elementos da história dos Sateré-Mawé, considerados significativos para a compreensão da trajetória sociocultural nesta região do rio Marau. Estes registros revelam elementos importantes da ocupação territorial, pautados em informações sobre a “civilização dos Sateré-Mawé” e as formas de organização social e política.

1.1 Dimensão Histórica da Identidade Sater é-Mawé

Os Sateré-Mawé vivem atualmente na Área Indígena Andirá -Marau, localizada no médio rio Amazonas, entre os municípios de Maués, Barreirinha e Parintins. Este povo teve uma redução significativa em seu território, em consequência da expansão econômica capitalista dos processos de colonização da sociedade nacional.

Exploradores de especiarias e atividades de extrativismo animal e mineral, ao longo dos rios situados nos municípios de Maués, Barreirinha, Parintins e Itaituba em direção à floresta, invadiram o território Sateré-Mawé expulsando-os de suas terras tradicionais. O poder governamental, com uma política colonialista, permitiu áreas para fazendas, extração de pau-rosa, abertura de garimpos, invasão do território e economia indígena através dos

regatões e comerciantes.

Em suas lutas, o Povo Sateré-Mawé reivindicou a legalização das terras, que foram demarcadas a partir de 1982 e homologadas em 1986, perfazendo um total de 788.528 hectares, na divisa dos estados do Amazonas com o Pará (Instituto Socioambiental - ISA, 2001, p. 02). No entanto, em comparação ao seu território tradicional, essa área representa uma pequena extensão em relação aos povos que habitavam antigamente estes locais.

O território, em que seus ancestrais habitaram, é chamado pelo s Sateré-Mawé de Noçoquém. Segundo Batista, situava-se “à margem esquerda do rio Tapajós, numa região sagrada, para nossa gente de densa floresta e cheio de pedras, e, como dizem os velhos, *nesse lugar as pedras falam*” (2001, p. 2. Grifo do autor).

A identidade cultural do Povo Sateré-Mawé tem como objeto tradicional o “Poratin, remo sagrado e símbolo maior, que tem forma de bastão e é ornamentado com grafismos que simbolizam o Sehaypóri” (YAMÃ, 2007, p. 11). Nesse objeto encontra-se a “coleção de mitos” dessa nação, que foram criados pelos mais antigos ao longo dos séculos. Assim como a Bíblia é importante para os cristãos, o Porati é para aquele povo o símbolo sagrado da sabedoria.

A gênese do povo é relatada por meio da tradição oral; mitos, e fábulas dão explicações a partir dos conhecimentos tradicionais da cultura, semelhante às explicações da Bíblia para a sociedade cristã envolvente. Tal explicação é definida na visão de um ancião através do mito:

nós sabemos que na Bíblia tem o YWY SASSARA. Ele ordenou duas pessoas para o Imperador, (significa Deus). E disse: vocês vão, haverá duas frutas: MO e a Sorvinha, mas não poderão comer nada. Mas começaram a comer o ingá e eles se entretiveram. Eles viam no caminho frutas gostosas e comiam. Depois encontraram Deus, e ele disse: eu não disse para não comer nada, vocês vão ficar para tomar de conta. PAIMPAIM (bengala), esqueceram, a irmã esqueceu o TERIRO (ferro de corva), quando voltaram encontraram um passarinho chamado EITA PIMPIM, Caraxuel, aí no caminho encontrou o branco (ciamborô) e levou pra fora, com o objetivo de deixar tudo em paz. Mas foi pelo contrário começaram entrar em atrito. Se estas duas pessoas não ficassem no meio do caminho, comendo as frutas se distraíndo. Era para nós estar lá e não aqui. Andirá e Marau. As pessoas do Andirá vêm para o Marau arranjam o par de botas e fica, e vice-versa com as do Marau. A língua é a mesma, não existe conflitos. (Comunitário, em 23/11/2005).

Esse relato demonstra como o povo Sateré-Mawé faz a tradução e interpretação dos

conhecimentos adquiridos por meio dos contatos com os religiosos, e depois traduzem ao modo de suas concepções míticas. Isto é, o fato das religiões estarem inseridas e competindo com as entidades espirituais e pajés na área indígena do rio Marau, não significa dizer que deixaram de valorizar os seus rituais, suas crenças e seus valores tradicionais.

Eles falam a língua materna Mawé que integra o tronco linguístico Tupi, mas se difere do Guaraní-Tupinambá, segundo o etnógrafo Curt Nimuendaju (PEREIRA, 2003). São chamados tradicionalmente de “Mawés”, entre outros nomes recebidos pelos viajantes e cronistas, mas se autodenominam “Sateré-Mawé”.

Segundo o relato do professor Sateré-Mawé Sidney Miquiles, a identificação do povo como Sateré-Mawé foi determinada a partir do contato entre as lideranças do clã Sateré e a instituição governamental Fundação Nacional do Índio (FUNAI). As lideranças eram um povo,

o clã Sateré, eles que predominavam. Quando eles entraram em contato com a FUNAI deram esse nome Sateré-Mawé. Todo mundo, a partir desse contato, passou a ser Sateré-Mawé. Mas isso não quer dizer que todo mundo é Sateré. Existem vários clãs dentro dos Sateré-Mawé. Foi para o fortalecimento do povo. Ficavam muito fragmentados se cada um se identificasse como o seu clã. Antes eles brigavam muito entre eles. Aí foram se unindo. Os clãs são: cotia, açai, nambu, guaraná (waranã), sateré, cobra, gavião. [Os Sateré-Mawé e o] Povo Mundurucu, resolveram se unir por causa das guerras. (Professor Sidney Miquiles, em 2(a)-2(s)lsou sse co, 7-3(r)-4(é)-2(12 Tf 1 0 0 1 120.48 521..48 521.920 Tm [(S)-5(e)3(g

que durante todo esse contato com a cultura européia, os Sateré-Mawé buscaram reorganizar seu modo de vida às novas condições ambientais.

As comunidades Sateré-Mawé da área do Rio Marau, possuem tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos variados de colonização e de contato. De acordo com Junqueira, as sociedades indígenas, assim como, o Povo Sateré-Mawé, “resistiram de formas diversas. Algumas procuraram expulsar o invasor por meio de lutas armadas. Outras resistiram caladamente, como escravos ou ‘aliados’ do conquistador” (JUNQUEIRA, 2002, p. 76).

Os Sateré-Mawé ainda mantêm sua identidade própria, específica, fundada na língua materna, no território habitado, explorado, nas crenças, costumes, história e organização social. Considerando as transformações socioculturais ocorridas pelo contato com o “branco”, esse povo lutou e reagiu para não desaparecer, criando meios de sobrevivência mediante a formulação de estratégias simbólicas e políticas para viver as interações com os outros povos da sociedade envolvente.

A partir de 1661 foi registrado o primeiro contato histórico dos Sateré-Mawé com os colonizadores por meio da comercialização do guaraná (*Paullinia cupania*), e com os viajantes que vinham comprar sua produção em troca de ouro e outros objetos.

Em 1669, por intermédio do Padre João Maria, tiveram contato com os missionários por meio da atuação dos jesuítas, quando fundaram a Missão de Tupinambarana, atual Parintins. Aderiram ao movimento da Cabanagem¹, juntamente com os Munduruku, os Mura e outros grupos indígenas do rio Negro.

Com o desenvolvimento do “ciclo da borracha” no século XX, a expansão econômica adentra os limites das terras indígenas. As invasões intensificaram-se durante a fase áurea da borracha, em que aldeias inteiras dos Sateré-Mawé foram destruídas por seringalistas que cobiçavam os ricos seringais de suas terras (RIBEIRO, 1979).

O povo Sateré-Mawé possui, aproximadamente, 344 anos de luta e resistência em contato com a cultura da sociedade ocidental por meio da expansão das tropas de resgate, implantação das missões jesuíticas, com a busca por drogas do sertão, a extração da

¹ O movimento Cabanagem – foi uma expressão do sentimento nativista amazônico contra a dominação e manipulação do mercantilismo português, ocorrido a partir de 1823 por ocasião da independência do Brasil e a adesão do Estado do Grão-Pará à Independência, porém ainda vivia sob o controle do poder econômico dos portugueses. (RIBEIRO, 2000, p. 35)

borracha e a expansão da economia (TEIXEIRA et.all, 2005).

Entretanto, segundo Pereira (2003), esse contato com os não -indígenas se deu muito antes, por causa de registros de situações do comércio do guaraná com os viajantes descidos dos rios Alto Madeira e do Alto Arinos, para trocar gêneros, que havia em sua cultura, pelo guaraná.

O comércio do guaraná sempre foi intenso na região de Maués, uma vez que é o produto por excelência da economia Sateré-Mawé, sendo, o que obtém maior preço no mercado. A troca comercial impressionou os portugueses pelo valor maior que as outras “drogas do sertão”, das especiarias dos sertões amazônicos, entre elas o guaraná, o mais cobiçado (PEREIRA, 2003).

O guaraná possui importância cultural, social e econômica para o povo Sateré - Mawé. Essa fruta aparece atualmente como o principal produto da sua economia, sendo comercializada com os regatões, comerciantes, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Estado e Prefeituras, nos municípios de Maués, Barreirinha e Parintins.

Esta planta trepadeira foi a principal atividade comercial, provocando até a instalação de uma companhia de bebidas de refrigerantes, Antártica S. A. próximo à área indígena, esta empresa é responsável pelo beneficiamento da bebida em escala nacional e internacional (ROMANO, 1982).

Além de ter um significado econômico e material, este produto fundamenta uma lógica política e cultural. Por ter uma relação íntima com a tradição, o guaraná proporciona o diálogo com o mito e dentro da hierarquia clânica, está em primeiro lugar na classificação.

O “çapó”, que resulta do guaraná em bastão ralado na água, é a bebida cotidiana, ritual e religiosa, consumida na cuia, passando de boca-em-boca, por adultos e crianças, e em grandes quantidades. Após o preparo e consumo do çapó, seguem uma série de atividades que resultam em uma prática ritual. A natureza do ritual de consumo do guaraná é, porém, diversa do ritual formal, como são os da Festa da Tucandeira² ou a da leitura do Porantim. A Festa da Tucandeira é um ritual de passagem, os meninos durante esse ritual, usam luvas, que são tecidas em palha, pintadas com jenipapo e adornadas com penas de

² Tucandeira – é uma espécie de formiga, seu nome científico é (Paraponera clavata). Para os Sateré-Mawé a Tucandeira significa a mulher.

arara e gavião (Figura 1). Nelas, o iniciado coloca a mão para ser ferroadado por dezenas de formigas tucandeiras (*Paraponera clavata*); “o rapaz que põe a mão na Tucandeira (luva) tem que colocar dez vezes seguida, durante dez dias, uma vez por dia. A partir daí ele aguarda um período para completar as vinte vezes. Isso, é como se fosse a vacina, completa e depois vem o reforço. Mas tem que completar as vinte vezes.”(Professor Sidney Miquiles Vice-Coordenador das escolas do Marau, em 23/08/2007).

LUVA DO RITUAL



Fig. 1: Luva da Tucandeira

Fonte: Centro Cultural Povos da Amazônia – Foto: acervo particular

O modo de produção Sateré-Mawé baseia-se na agricultura de subsistência, onde se

destacam os plantios de guaraná e as roças de mandioca. Além dos seus produtos plantam, ainda, para consumo próprio o jerimum, batata doce, cará branco e roxo assim como uma infinidade de frutas, sendo em maior escala a laranja. Sua alimentação é baseada no consumo da farinha de mandioca (LORENZ, 1992).

Além de exímios agricultores, são também caçadores e coletores de: mel, castanha, diferentes qualidades de coquinhos, formigas e larvas de palmeiras que complementam sua alimentação. Coletam ainda breu, cipós e vários tipos de palhas que servem para a ornamentação de utensílios domésticos, teçumes e construção de casas nas aldeias. Alguns trabalham em confecções de artesanatos que são comercializados na cidade.

O Sateré-Mawé é um povo que resistiu aos invasores, desde o processo de colonização até os dias atuais, lutando contra as expedições, comerciantes, enfrentando guerras e moléstias, e, como estratégia de sobrevivência, eles elegeram lugares preferencialmente no centro da floresta, próximo à cabeceira dos rios, como seu novo território.

1.2 Elementos contemporâneos do espaço-tempo Sateré-Mawé

Hoje, como estratégia de resistência e fortalecimento da sua identidade cultural, as comunidades Sateré-Mawé encontram-se num processo de luta, em articulação com movimentos regionais e nacionais pela preservação e defesa do seu território. Lutam contra as invasões de fazendeiros e garimpeiros e contra as ações dos regatões, religiosos e comerciantes inescrupulosos.

Na opinião do Professor Sateré-Mawé “quinhentos anos se passaram, e agora estão dizendo que é para melhor, mas achamos que continua o sofrimento. Mais quinhentos anos de sofrimento.” (Professor Aristides da Comunidade Vila Nova II, em 22/11/2005).

Um dos principais fatores que causou estas ameaças e sofrimentos envolve projetos de construção da estrada Maués/Itaituba, que seria construída passando no meio da sua área, impossibilitando o processo de demarcação de seu território.

Outra dificuldade que enfrentaram para a demarcação de suas terras foi a tentativa de invasão pela empresa francesa de petróleo Elf-Aquitaine, entre 1981 e 1982. Esta empresa, interessada na exploração desse mineral, realizou um levantamento na área que

O processo de demarcação das terras Sateré-Mawé foi iniciado em 1978. No entanto, durante dois anos os trabalhos foram interrompidos, período em que se intensificaram as ameaças de invasão do seu território. A partir de 1981 o processo de demarcação foi retomado devido às cobranças constantes dos Sateré-Mawé junto à FUNAI, de forma que em seis de maio de mil novecentos e oitenta e dois (6/5/1982) foi publicada a portaria de demarcação, mas sua homologação ocorreu somente em seis de agosto de mil novecentos e oitenta e seis (6/8/1986). A partir da demarcação das suas terras,

o povo já se sente mais independente. Não houve muita interferência dos não-índios, as perseguições. E a partir daí saiu a questão de escravidão na área, a questão da mão-de-obra, que os indígenas trabalhavam muito pesado para os seus patrões. E hoje cada família já trabalha para sustentar sua própria família. Houve bastante melhora de uns tempos pra cá. Eram atividades de extração da sova, seringa e pau-rosa. Até agora não houve mais invasão dos garimpeiros. Vários garimpeiros já tentaram entrar, mais as lideranças não abriram mão. Os fazendeiros nunca mais entraram na área. Os próprios parentes estão tentando criar gado, mas não deu grande quantidade, só para o próprio sustento. Existem mais atividades de farinha, plantam a maniva, frutas (cará, batata, banana, milho, arroz), plantam melancia. (Professor Albérico Batista, em 24/08/2007).

A área compreende os rios Marau, Miriti, Urupadi, Manjuru, Andirá e o Uaicurapá, envolvendo, apenas, uma pequena extensão do território tradicional. Neste espaço, eles foram aos poucos construindo suas casas, cultivando suas roças de mandioca e fazendo outras plantações, caçando, pescando, enfim, criando uma nova comunidade. A fartura de alimentação como a caça, o guaraná (*Paullinia sorbilis*), as palmeiras como o açáí, tucumã, pupunha e bacaba, é muito maior nessas áreas.

Entretanto, na atual situação, segundo o Professor Ercílio Oliveira Gastão, “cada comunidade não tem alimentação suficiente para alimentar sua comunidade. A partir do Projeto Piracema surgiu alimentação na comunidade. Antes tinha muito peixe e caça, agora acabou tudo” (Professor Ercílio Oliveira Gastão, em 22/11/2005).

As aldeias tradicionais não existem mais, desapareceram aproximadamente no início do século XX. Segundo relatos dos próprios índios, as comunidades que ficam nas mediações das antigas aldeias Araticum Velho, Terra Preta e Marau Velho conseguem preservar as características milenares do povo Sateré-Mawé, em relação às aldeias mais próximas das cidades.

No cenário atual, reivindicam a sua autonomia como um elemento fundamental para

a escolha e elaboração de leis próprias que atendam aos seus interesses. Lutam por mudança e construção de outras bases nas suas relações com o Estado, a sistematização dos seus conhecimentos e experiências vividas.

Lutam, ainda, para conquistar seu espaço político, econômico e social junto ao Estado Nacional e pela efetivação da implantação de processos educativos adequados, para ter como referência a situação sociopolítica e cultural Sateré-Mawé, relacionadas às suas formas próprias de educação e para atender a seus anseios, a suas expectativas, aos seus interesses e a suas necessidades. Desse modo,

a questão econômica da maioria sobrevive, através da farinha e dos teçumes (vassoura, pano, peneira e tipiti). Esses são os básicos da economia Sateré-Mawé. Fora disso plantam o guaraná, uma vez por ano, no período de novembro a dezembro. Tem os programas de governo, aposentadoria. Tem os programas que dão recursos para o trabalho. As famílias se filiam, se organizam em grupos, e fazem empréstimo no banco, com auxílio da Organização dos Tuxauas – TOMULPE. Outro programa tem o auxílio maternidade, auxílio doenças e algumas famílias beneficiadas com a bolsa família, mas é a minoria. Por falta de informação, esclarecimento e falta de documentação. Muitas famílias enfrentam dificuldades falta mais apoio. Tem famílias que fazem esses programas que vivem mais ou menos. Mas tem famílias que não tem condições, não participam desses programas, e falta mais apoio pra eles. (Professor Albérico Batista, em 24/08/2007).

Além dessas condições econômicas escassas, entre as famílias Sateré-Mawé, existem outros fatores que vêm provocando a proliferação e estabelecimento das comunidades, às margens dos rios Andirá e Marau, próximas aos centros urbanos. Esta situação social vem provocando mudanças significativas no seu modo de ocupação tradicional, no seu modo de produção e, conseqüentemente, nas características socioculturais do seu povo.

Segundo uma moradora da área do rio Marau, “desde os antepassados teve esse processo de criar. Vejo que a geração de hoje não se preocupa com a alimentação como era antes. Antigamente era farto de tudo, com o aumento da população vai acabando o peixe, a caça com a malhadeira vai afugentando os animais. Hoje tem que criar e plantar” (Comunitária Joaquina, Comunidade Vista Alegre, em 11/2005).

Além disso, existe a ação interventora das missões religiosas (tanto católicas, quanto evangélicas), do órgão oficial encarregado de garantir a preservação das Terras Indígenas a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, dos regatões e das epidemias (TEIXEIRA et al,

2005).

A preocupação com as ações missionárias no cotidiano social das comunidades é demonstrada por meio do olhar de um professor que aponta as suas conseqüências mediante o relato: “Hoje temos Igreja Católica, Adventista, Assembléia de Deus, Metodista, Universal, Batista e Novas Tribos. Isso tem trazido muitas brigas” (Professor Selumiel Miquiles Alencar, Comunidade Nova Aldeia, em 22/11/2005).

Existem, hoje no Brasil, cerca de duzentas e trinta e cinco (235) sociedades indígenas diferentes, segundo dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI 2007), falando em torno de 180 línguas e dialetos, habitam centenas de aldeias situadas em diferentes Estados da Federação. Remanescentes de um grande contingente populacional, cujas estimativas históricas indicam estar em torno de seis (06) milhões de indivíduos quando da chegada dos europeus, no século XVI.

Segundo dados apresentados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), em uma Audiência Pública do Conselho Nacional de Educação, em São Gabriel da Cachoeira, março/2007, localizam-se no Estado do Amazonas setenta e dois (72) povos, com vinte e nove (29) línguas faladas, representando 60% da população total de índios do país (SEDUC 2007). A unidade Federal tem uma população indígena de aproximadamente cento e vinte (120) mil habitantes, o território indígena com mais de quarenta e cinco (45) milhões e setecentos (700) mil hectares de terras, e as áreas indígenas distribuídas em quarenta e oito (48) municípios.

A estimativa demográfica atual, na Terra indígena Andirá-Marau aponta para noventa e uma (91) comunidades ao longo dos principais rios e igarapés dessa área. Os moradores contam com aproximadamente 1.600 famílias, correspondendo a 7,5 mil habitantes. A área mais densa localiza-se no rio Andirá e seus principais tributários, no município de Barreirinha, com cinquenta (50) comunidades, em torno de 3,8 mil habitantes, e média de 4,9 pessoas por domicílio. (TEIXEIRA, et all, 2005).

Pessoas Morando em Terra Indígena – 2003

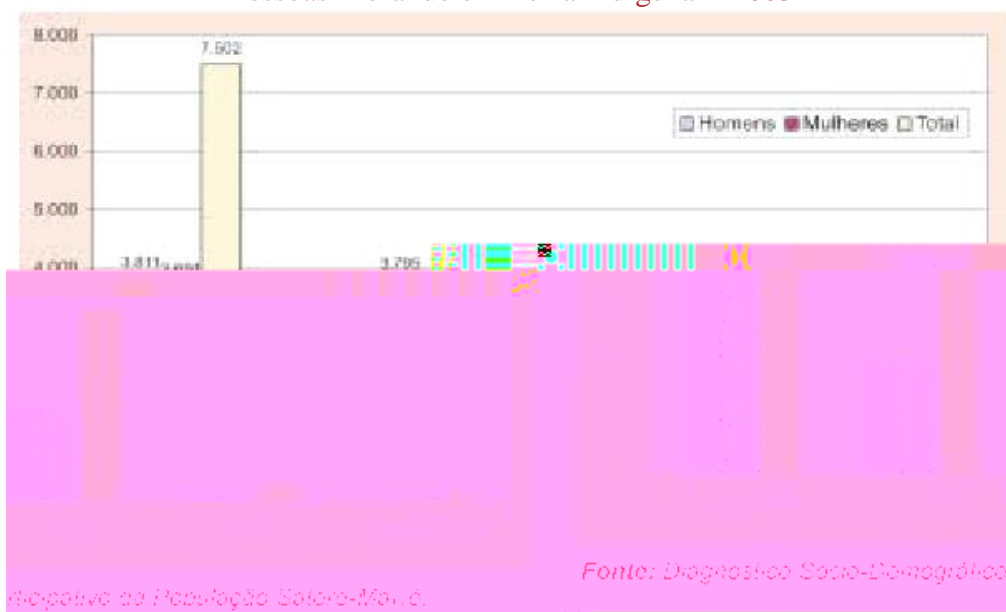


Figura 04. Fonte: Teixeira, Peri at all. 2005.

Terras Indígenas Andirá-Marau e Koatá-Laranjal e Área Urbana Nascidos vivos, Taxa Bruta de Natalidade, Taxa de Fecundidade Total e Idade Média à Fecundidade - 2002/2003

REGIÕES	Nascidos Vivos	Taxa Bruta de Natalidade (por mil hab.)	Taxa de Fecundidade Total	Idade Média à fecundidade
Área Indígena	385	51,31	8,1	29,1
Marau	178	54,14	8,5	28,8
Andirá	181	47,69	7,9	29,9
Área Urbana	28	28,06	...	31,4
Total	413

Fonte: Diagnóstico Sócio-Demográfico Participativo da População Sateré-Mawé.

Figura 05.

Fonte: Teixeira, Peri at all. 2005.

A área do rio Marau está localizada aproximadamente a quatro horas de barco do município de Maués, possui uma população expressiva com trinta e sete (37) aldeias ao longo do rio, com aproximadamente 3,3 mil habitantes, e cinco (05) pessoas por domicílio. Ocupam um espaço próprio e mantém relações externas com a economia capitalista.

Pessoas Morando na Área Urbana - 2002/2003

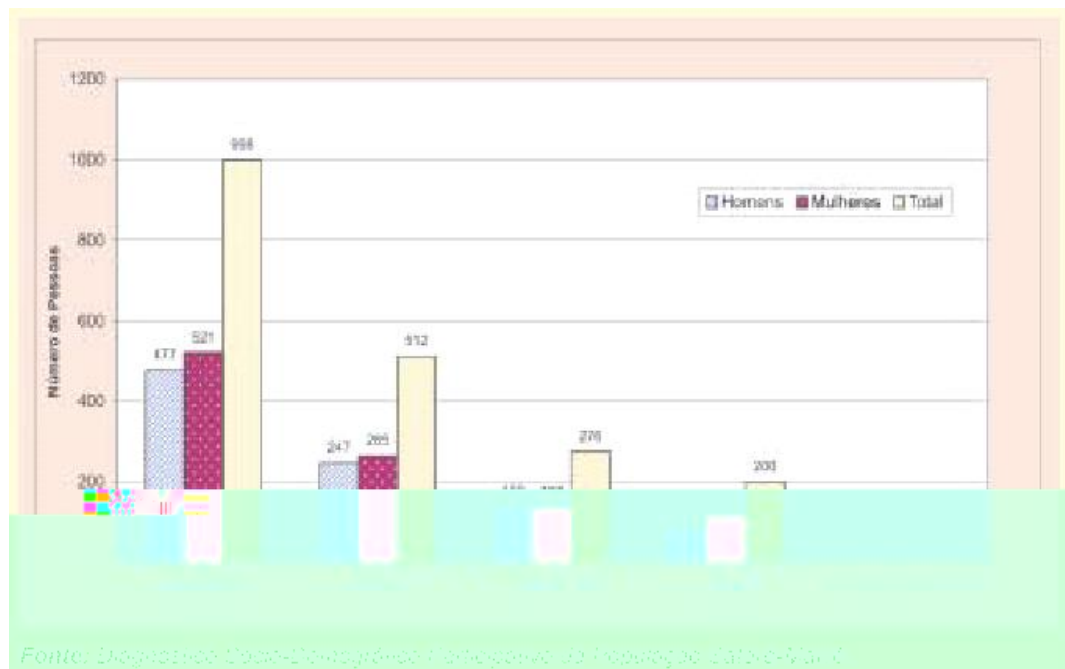


Figura 06.

Fonte: Teixeira, Peri et al. 2005.

Migrantes das terras indígenas segundo o motivo da migração – 2003

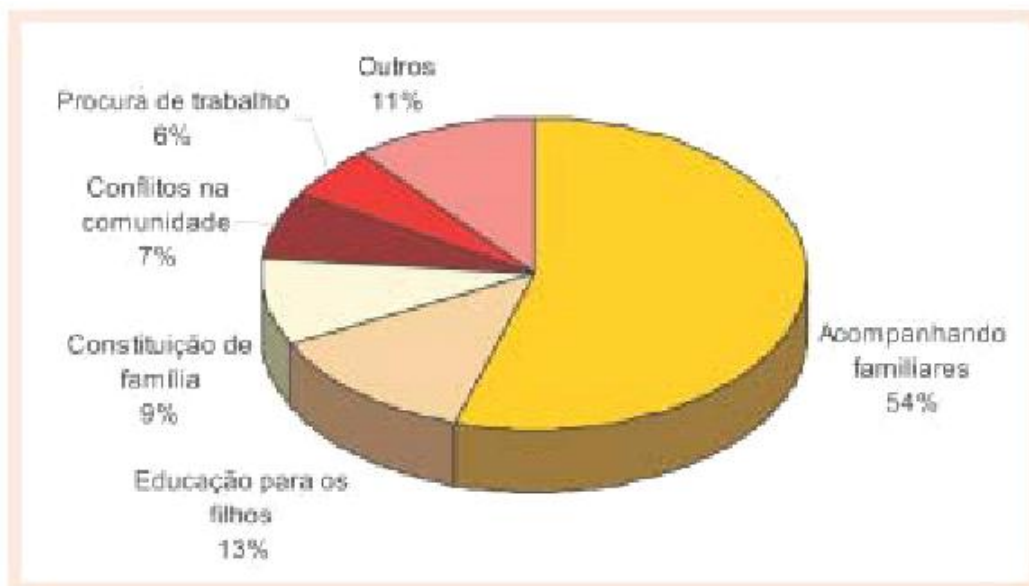


Figura 07.

Fonte: Teixeira, Peri et al. 2005.

Em decorrência das condições de vida da área que ocupam, da expansão econômica capitalista, dos conflitos internos e externos e das ameaças a que são submetidos, a partir do contato com a sociedade envolvente, algumas famílias e parentes migraram para as cidades e passaram a experienciar outras condições de existência na nova realidade.

Levantamentos demográficos sobre as populações indígenas que vivem hoje no Estado do Amazonas são limitados. Os estudiosos, em sua grande maioria antropólogos, têm se preocupado com três questões demográficas gerais: o tamanho original das populações nativas no século XVI, o seu declínio nos séculos pós-colonização e o tamanho atual dessas populações.

Por isso, os mapeamentos demográficos realizados por antropólogos e por organizações não governamentais – ONGS, apontam na maioria das vezes, tão somente a população total por sociedade indígena. Os autores não se preocupam em coletar dados sobre nascimentos, óbitos, idade, os migrantes para os centros urbanos e outras características da população que seriam fundamentais para um demonstrativo da população. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) registra dados de algumas populações, não considera os povos que migram de suas terras demarcadas para os centros urbanos.

1.3 O Percorso pedagógico dos professores Sateré-Mawé

Os povos indígenas viveram nas últimas décadas muitos problemas e ameaças crescentes à sobrevivência dos saberes, das culturas e de suas línguas.

Segundo Brostolin, “a legislação anterior à Constituição de 1988 orientava -se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção” (BROSTOLIN, 2003, p. 94).

Essas tendências de dominação e integração dos povos indígenas não povos que mtdecosonal d

de agentes de saúde indígenas para ampliar e fortalecer o movimento destes povos no Brasil. Esses movimentos nacionais, regionais e locais, lutaram contra o processo de dominação e discriminação das políticas integracionistas e protecionistas do governo. Neste sentido o pensamento do Estado brasileiro enfocava,

‘uma escola para os índios’ que tornasse possível sua homogeneização, devendo a escola transmitir os conhecimentos valorizados pela cultura européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deveriam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional.”(BROSTOLIN, 2003, p. 95).

Em contraponto a esse processo de tentativa de homogeneização das sociedades indígenas, os movimentos de luta por meio da articulação de suas organizações e assembleias reivindicaram seus direitos políticos, educacionais diferenciados, demarcação dos seus territórios, respeito à diversidade cultural, a valorização da língua materna e o direito à assistência médica, como resistência à opressão sofrida.

Esse processo resultou na conquista pelos povos indígenas, com o apoio de suas lideranças e comunidades, o direito à cidadania e os direitos políticos e sociais no espaço político de âmbito nacional. Recentemente abandonou-se a idéia do desaparecimento físico e cultural,

dos povos indígenas. O Brasil foi, gradativamente, descobrindo as diferenças culturais que sobreviveram após quinhentos anos de tentativa de aculturação e assimilação desses povos. Hoje, é certo que eles não são apenas uma referência do nosso passado, mas fazem parte do nosso futuro (BROSTOLIN, 2003, p. 94).

A partir da segunda metade do século XX, os povos indígenas conseguiram, pela primeira vez, que uma Constituição Brasileira reconhecesse seus direitos à diferença, isto é, à alteridade cultural, rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista e protecionista.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os indígenas deixaram de ser considerados como espécie em vias de extinção, e lhes foi reconhecida a sua organização social, os seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. Nesse novo panorama constitucional os professores Sateré-Mawé mobilizaram-se para efetivação das políticas educacionais de formação de professores e construção de escolas com professores

indígenas, como resistência às relações preconceituosas e discriminatórias no espaço do cotidiano escolar. Como os alunos não entendiam a língua portuguesa, tais relações,

resultavam na reprovação em massa. Eram obrigados a serem alfabetizados na língua portuguesa. Em 1995 mudaram os professores para indígenas. Os encontros pedagógicos em 1997, foi criado no final do curso, de dois em dois meses. Os próprios professores iniciaram o Encontro Pedagógico. A comunidade que estava sediando, não tinha café. Quando nós chegávamos se espalhava nas casas para tomar o mingau e só comprava o boi. Nós criamos o nome Encontro Pedagógico. (Professor Sidney Miquiles, em 31/10/2006).

Este cotidiano escolar foi sofrendo modificações a partir de um programa de formação de professores, em nível do Ensino Fundamental e Médio, inserido no Pira - Yawara, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. O programa foi criado pelo Governo do Amazonas baseado no Decreto Presidencial nº 26 (de 04.02.91), que fundamentou a inclusão no Plano Estadual de Educação um Subprograma de Educação Escolar Indígena (Projeto Político -Pedagógico Pira-Yawara 1998).

O Estado delegou, por meio da Portaria nº 1176 de 23 de maio de 1991, ao Instituto de Educação Rural do Amazonas – IER-AM, a responsabilidade de coordenar e executar uma proposta educativa para as escolas indígenas, mediante uma Comissão Interinstitucional.

O resultado deste trabalho foi a deliberação de que a Educação Escolar Indígena no Estado envolveria a participação dos povos indígenas em todas as fases de sua execução educativa. A SEDUC integrando-se aos princípios legais para implantação das políticas educativas regionais, elaborou por meio do IER-AM, o Projeto Pira-Yawara, em 1998, onde um dos seus programas é a formação de Professores Indígenas.

Com a organização dos movimentos indígenas, as lideranças, os comunitários e os professores Sateré-Mawé em formação reivindicaram a troca dos professores não -indígenas por professores indígenas. E como resultado da teoria metodológica trabalhada no curso houve a necessidade de criar um espaço de debates próprio, então criaram o Encontro Pedagógico:

A realização dos Encontros Pedagógicos foi iniciativa de um grupo de professores (as) que, juntamente com as lideranças e os demais membros das

comunidades, transformaram-no em política de formação contínua dos(as) professores(as) e do povo Sateré-Mawé. [Os] Encontros [Pedagógicos], na sua maioria, são na perspectiva de valorizar e fortalecer a cultura, a língua, a medicina, as crenças, os mitos, a história, os costumes, a pedagogia e a construção da identidade (SANTOS, 2005, p. 93).

Este encontro realizou-se mediante reuniões que eram bimestrais e depois, em conseqüência da escassez de recursos e de grandes desafios, passaram a ser realizadas semestralmente em uma comunidade democraticamente escolhida. Deste modo, segundo o relato de um professor Sateré-Mawé foi criada,

a associação dos professores. A partir daquelas pessoas que descobriram uma nova forma de se organizar, é que chegamos a idéia de fazer os encontros e discutir. É necessário que se tenha cuidado no que outros estão fazendo, estudar para entender as melhores formas de sua eficiência na construção de uma nova mentalidade. Faz necessário que o Povo Sateré-Mawé não seja preocupado só consigo mesmo, mas tenha também uma preocupação global, humana (Professor Albérico Batista, em 11/2005).

O encontro pedagógico significa uma forma democrática de organização do Povo Sateré-Mawé, objetivando a tomada de decisões políticas e sociais de maneira participativa, onde todos tenham direito a voz, expressando suas idéias e opiniões a respeito da situação - problema discutida, e a voto.

É uma reunião em que todas as idéias discutidas são respeitadas e reconhecidas, não há preconceito ou discriminação, uma realidade contrária às ações desenvolvidas pelo sistema educacional com a intenção de impor certas decisões sem considerar o contexto, as necessidades e as aspirações das comunidades indígenas.

Nesse espaço de debates são construídas e experimentadas outras relações baseadas no reconhecimento e respeito às idéias contrárias e na solidariedade, isto à medida que todos participam das mesmas condições sociais. Existe a participação efetiva da comunidade e das lideranças indígenas. Todos são protagonistas na construção de uma proposta social e educacional compatível com os anseios, interesses e necessidades cotidianas das comunidades Sateré-Mawé.

A comunidade anfitriã é responsável em sediar o encontro e de receber todos os participantes que são: os tuxauas das comunidades daquela área do Marau, Urupadi e Miriti, os professores na maioria acompanhados de suas famílias, alunos, agentes de saúde, representantes comunitários, representantes da Secretaria Municipal de Educação –

SEMED e especialistas convidados para assessoria ou desenvolvimento de projetos diversificados.

Entendemos que o Encontro Pedagógico significa uma ação social e política, é um exercício da cidadania na sociedade Sateré-Mawé incluindo a todos de maneira democrática e participativa, em busca de caminhos para a construção de uma educação própria e adequada às necessidades e aspirações da realidade indígena. Neste sentido os encontros pedagógicos significam,

um indicador claro que professores e comunidades, apoiados por diferentes organizações não-governamentais, têm procurado criar alternativas de ação para o processo escolar. Diferentes temas vêm sendo discutidos durante esses eventos. Em geral, inicia-se pela crítica à inadequação das escolas implantadas em áreas indígenas, justificando a reunião dos professores para encontrar soluções para as necessidades e expectativas das comunidades. Desse debate emergem novas concepções de educação, baseadas nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas (FERREIRA, 2001, p. 102).

Essas ações coletivas possibilitam a ampliação de relações democráticas entre os membros das comunidades Sateré-Mawé e com os representantes governamentais, demonstrando sua capacidade de tomada de decisão no processo educativo com base em novas concepções de educação, de mundo e de homem Sateré -Mawé.

Deste modo é possível o fortalecimento da identidade, a ampliação das relações entre professores, escola, comunidades e lideranças da área, além de criar um espaço de discussão dos problemas sociais, assim como a socialização da sabedoria milenar do Povo Sateré-Mawé por meio da participação dos anciãos, anciãs, e tuxauas.

O coordenador pedagógico das escolas Sateré-Mawé considera que para ampliar essas relações democráticas com a participação efetiva da comunidade, dentro e fora da aldeia, foram criadas algumas associações nas próprias escolas com representantes dos pais que iniciaram,

por meio do incentivo da SEMED e do Governo Federal. O município só pode se responsabilizar pelos recursos até cinquenta (50) alunos, mais do que isso cada escola tem que criar sua própria Associação de Pais e Mestres – APMC, para receber recursos para compra de material escolar como: material de limpeza, e para o trabalho do professor. Agora o certo seria cair o recurso no início do ano, mas só cai no final do ano. As escolas que têm APMC, não recebem mais pela prefeitura, só vão receber recurso a partir de outubro, quando as aulas já estão terminando. Os próprios professores são os presidentes e os pais

participam. A administração (SEMED) dos recursos, quando chegam os kits são repassados diretamente para os alunos (cadernos, lápis, borracha, caneta, régua, apontador, lápis de cor, lápis de cera, cola, papel cha mex, cartolina, papel ofício e tesoura) (Professor Albérico Batista, em 24/08/2007).

A luta dos professores pela melhoria das condições de ensino amplia -se à medida que reivindicam o apoio das instituições governamentais com os recursos necessários para o funcionamento satisfatório da escola. Desta maneira podem conquistar cada vez mais a efetivação dos seus direitos sociais assegurados na legislação, embora ainda, exista um confronto entre o discurso das normas legais e a realidade das escolas em áreas indígenas. Essa realidade da escola aponta para uma tensão entre o direito ao acesso igual para todos à escola e o respeito à diversidade cultural (R. H. SILVA, 2003).

1.4 A identidade étnica como referência para o Projeto político pedagógico

No cenário da globalização o povo Sateré-Mawé tem construído uma ruptura com o passado, onde foram escravizados e tiveram sua identidade desvalorizada em virtude de relações discriminatórias e preconceituosas. A sua cultura era estereotipada pela sociedade envolvente que os considerava como inferiores à cultura européia por possuírem hábitos e valores diferentes do padrão cultural imposto pelo sistema nacional.

Segundo Woodward, a globalização envolve uma interação social e econômica, que conseqüentemente cria uma tendência à homogeneização cultural global, entretanto, na dimensão local emerge a necessidade da resistência das identidades. Nas idéias desse autor, a globalização,

entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global que pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (WOODWARD, 2000, p.21)

Como tentativa de resistência a esse processo massificador, o povo Sateré -Mawé lutou para conquistar seu direito à escola. Esse acesso se deu de maneira insatisfatória, porque era uma escola engessada que não reconhecia a sua identidade étnica e a sua realidade social. Nesse espaço escolar havia uma tentativa de homogeneizar a cultura Sateré -Mawé ao

modelo da cultura global, enfatizando a superioridade dos conhecimentos escolares em relação às suas experiências cotidianas.

Com essa ausência do acesso a uma educação fundamentada no respeito à diversidade cultural e no reconhecimento dos seus valores e seus conhecimentos tradicionais, emergiu a mobilização dos professores com o apoio das lideranças, das comunidades indígenas e de organizações não-governamentais e governamentais nacionais e regionais, para a construção de sua escola própria, que pudesse ser assumida por professores da própria cultura. Este povo explicita a sua atitude de resistência, o que pode ser observado no relato da professora não-indígena, abaixo:

Eles não deixam mais as pessoas imporem, eles têm idéias próprias da maneira que querem ensinar. Lá eles valorizam muito o lado cultural, é muito expressivo. Se eles acharem que não é possível o que for levado para o encontro pedagógico eles não aceitam. Antes não eram os Sateré-Mawé que davam aulas, depois eles reivindicaram a mudança. Eles valorizam muito mais a cultura do próprio povo, além de trabalhar a cultura do branco. É muito admirado essa determinação que eles têm, de união de lutar pelos seus direitos. Eles valorizam esses costumes, essas crenças. Mesmo com todo processo de transformação eles mantêm viva a cultura. O lado teórico para eles é muito rico aprender. Eles sentiam porque os brancos criam esteriótipos para menosprezar a cultura deles. Assim como eles respeitam a cultura do branco eles querem que sejam respeitados. Embora eles sejam diferentes eles são seres humanos. É difícil a pessoa lutar por uma classe, por um povo como eles fazem. Percebemos que ainda há um grande índice de discriminação (Professora Jânia Maria Paz, SEMED, em 23/08/2007).

As comunidades Sateré-Mawé lutam por uma educação que lhe dê subsídios para construir o reconhecimento crítico da realidade opressora. Realidade que lhes impõe limites às suas ações e modos de pensar; almeja-se transformar essa situação concreta de opressão numa nova realidade (FREIRE 2005). Esse povo tem sofrido muitas necessidades no âmbito social e econômico como consequência das relações hierárquicas construídas historicamente com a sociedade envolvente. Na ótica do professor Sateré-Mawé Albérico Batista, no âmbito familiar existem muitos conflitos,

(...) cada comunidade é dividida em três a quatro grupos. Com essa divisão as atividades da comunidade não são bem desenvolvidas. Tipo o roçado, alguns grupos participam, outros não. As roças que produzem não dá mais pra atender os próprios comunitários. Muitas famílias não ajudam a fazer os roçados mais na hora de consumir, todos querem participar. O pouco roçado que tem, acaba antes do tempo. Acabou o roçado não tem mais como produzir a farinha. E quando acaba a farinha, aquela comunidade tá com fome. Quando acontece essa situação os comunitários dessa aldeia já compram farinha de outros parentes, ou até

mesmo da cidade. Porque se for plantar demora para amadurecer. Na construção do Projeto político-Pedagógico houve essa preocupação. Esse projeto há muito tempo foi sonhado. Nesse projeto tá inserido todas essas preocupações enfrentadas. (Professor Albérico Batista, em 24/08/2007).

Essas concretas situações-problema da realidade Sateré-Mawé não eram problematizadas nas práticas pedagógicas das escolas, e nem nas dos professores não-indígenas, assim como não eram inseridas na proposta curricular, porque a mesma era construída por especialistas alheios aos conhecimentos tradicionais e as visões de mundo construídas pelas comunidades que eram atendidas na escola.

Freire (1992), na obra *Pedagogia da Esperança*, nos fala da importância que tem os significados da visão de mundo dos sujeitos, para serem inseridos no processo educativo a partir da aproximação do educador com o contexto histórico do educando:

Da necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura de mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão subordinados (FREIRE, 1992, p. 107).

Com base no pensamento de Freire, o professor, seja não-indígena ou um Sateré-Mawé, precisa conhecer a sintaxe e a semântica da leitura de mundo construída milenarmente pelas comunidades locais. Dessa maneira a escola, possibilitaria abrir caminhos para encontrar soluções que sejam adequadas às necessidades e situações-problema enfrentadas no cotidiano social da área Sateré-Mawé.

A educação, anterior a Constituição de 1988, desenvolvida na área indígena do Marau, não atendia as suas necessidades social e econômica, nem tão pouco contribuía para a formação integral do cidadão Sateré-Mawé. Pelo contrário, reproduzia as ideologias dominantes da sociedade envolvente fazendo com que as crianças tivessem vergonha de sua identidade deixando de falar a sua língua materna.

O modelo de educação desenvolvido para o povo Sateré-Mawé era descontextualizado das características socioculturais locais, impossibilitando o respeito ao contexto cultural e a interação entre os diferentes saberes indígenas e não-indígenas. Desse modo, havia uma ênfase nos conhecimentos de fora da realidade Sateré-Mawé causando um distanciamento e negação das identidades desse povo.

Segundo Santomé, “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (1995, p. 161).

Nessa perspectiva, os conteúdos culturais do povo Sateré-Mawé, por não fazerem parte das estruturas de poder, não eram considerados relevantes, e por isso eram estereotipados pelos professores não-indígenas pelo emprego de práticas de ensino descontextualizado e silenciado pelos programas curriculares do sistema educacional.

Segundo o relato da professora, observamos a imagem estereotipada do indígena pela sociedade do município de Maués e o desconhecimento da cultura Sateré -Mawé pelos não-índios:

Não se vê o índio, mas um povo preguiçoso, que traz consigo costumes arcaicos. Percebemos que é pura ignorância porque é uma cultura importante. Admiro essa força de manter vivo aquilo que eles acreditam. Do lado pedagógico é necessário fazer uma sensibilização com os nossos professores não-índios sobre: como eles foram explorados, as crianças como foram exploradas no educandário para tirar os orfãos das ruas, porque eram uma vergonha para a sociedade. Eles eram explorados, sofriam estupro, maltratados. É o maior prazer pra mim dizer que faço parte dessa comunidade. Pelo conhecimento na área educacional não deveríamos ter esses preconceitos, mas valorizar. A gente aceita a cultura do outro, valorizando a cultura do outro. As pessoas tentam uma valorização artificial. Se valoriza tanto o dia 19 de abril, mas é só aquele dia, eles precisam ser reconhecidos como iguais e não como diferentes. A própria população discrimina muito. É uma hipocrisia, as pessoas falam tanto, fazem painel, mas é superficial. Eles não internalizam que eles precisam ser reconhecidos. No dia 19, não se trabalha a história, fazer com que a criança quebre esses estereótipos da sociedade. Para se trabalhar um currículo que se quebre, isso a criança tem que ser trabalhada na base. Esses professores não-índios a maioria são pedagogos, ou formados em outras áreas. Quando a gente entra na academia a gente muda. Percebemos que isso tem ficado para conhecimento único meu, não se expande não se transforma. O currículo hoje está pautado em trabalhar o cognitivo. Esquece de trabalhar o ser humano se padroniza, em ensinar uma única cultura. Essa diversidade cultural não é trabalhada. Esse conhecimento empírico que precisa ser sistematizado. Tem que formar o indivíduo, no cognitivo e na personalidade. Vigotsky fala se o indivíduo não tiver contato com a realidade não transforma não se tem aprendizagem (Professora Jânia Maria Paz, 23/08/2007).

Nesse relato está explícita a necessidade do reconhecimento e valorização da cultura Sateré-Mawé pela sociedade envolvente, pelos professores não-indígenas e pelas ações pedagógicas desenvolvidas na escola baseadas no modelo da educação bancária (FREIRE 2005). Assim, todo o conhecimento que era valorizado pelos professores não-indígenas

estava integrado ao programa curricular imposto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de maneira desumanizadora distante dos conhecimentos tradicionais e da realidade das sociedades indígenas.

Neste sentido Paulo Freire (2005) propõe uma educação que priorize a humanização do homem mediante sua formação educativa para que desenvolva ações humanizadoras entre seus pares, transformando, deste modo, a sociedade em que vive mediante,

a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significado. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2005, p. 32).

A construção de uma educação étnica, que tenha a preocupação com o reconhecimento e o fortalecimento da identidade Sateré -Mawé, só é possível a partir da conquista de um espaço em que tenha a participação efetiva de toda a comunidade Sateré -Mawé, mediante construção de um currículo e de uma proposta pedagógica a partir das concepções próprias do processo educacional indígena.

A ausência de uma prática humanizadora pode ser refletida por meio de várias ações pedagógicas desenvolvidas nas interações sociais no contexto escolar. Essa realidade é relatada na avaliação de uma professora não -

não conhece. Convenci ele a contar a lenda. E aquilo foi prendendo a atenção dos colegas. Fui trabalhando a importância que se tinha de ver ele como alguém diferente, mas que ele era igual, que tinha os mesmos valores. Desse modo as crianças foram se interessando. Depois de um mês esse menino foi se enturmado com a turma, não usava mais a arma. Você vê esse confronto de identidade. Ele devia ter vergonha da sua cultura. Ele reconheceu a sua própria identidade (Professora Jânia Maria Paz, 23/08/2007).

Freire (2005) defende a necessidade de uma prática progressista em que o professor desenvolva a sua prática para a humanização e não para a desumanização da sociedade. Este processo educativo precisa ter o ponto de partida das atividades na sala de aula, onde, na maioria das vezes, as crianças são estereotipadas e discriminadas por meio das próprias ações pedagógicas.

Por isso, é necessário que o professor progressista tenha a preocupação em evitar a reprodução do sistema dominante, ao reforçar relações desiguais e desenvolvendo práticas homogeneizantes para uma realidade da diversidade cultural.

No cenário atual de múltiplas interações culturais o povo Sateré -Mawé luta por uma escola que tenha a sua identidade étnica. Para concretizarem essa ação reconhecem a importância de realizar encontros que possibilitem a participação coletiva da comunidade nas decisões do projeto político-pedagógico de suas escolas.

Esse espaço para discutir as questões pedagógicas e fazer um planejamento na perspectiva do diálogo democrático e participativo, só foi possível com a luta dos professores Sateré-Mawé para ocuparem seu lugar na sala de aula. A partir desse primeiro passo, o seguinte foi a discussão entre professores, lideranças e comunidades, sobre a possibilidade da construção de um projeto político-pedagógico comprometido com o fortalecimento da identidade Sateré-Mawé.

Esse processo foi considerado como o principal caminho a ser trilhado pelo povo Sateré-Mawé com a finalidade de conquistarem a identidade própria de sua escola. Com esse projeto as ações pedagógicas da escola seriam construídas com base no respeito e na valorização de seus conhecimentos tradicionais e a partir do contexto cultural local. Neste sentido a escola precisa,

trabalhar o aluno para saber diferenciar o que é bom do que é ruim, para ele saber dizer sim e não. Se a escola não se preocupar com o todo, no sentido de ver que muita gente é enganado por uma sacola de rancho, achando que vai resolver seu problema, é uma ilusão. Tem que preparar o aluno para ver o mundo

de forma diferente. O aluno não pode sair de lá valorizando a nossa cultura e quando chegar fora dizer que a outra cultura que é superior. Essa diferença tem que ser entendida pelo aluno para que ele possa valorizar. A gente tá num mundo globalizado, onde tem muitas culturas, existem outros povos que têm culturas diferentes. Além da envolvente, essas culturas devem ser conhecidas pelo aluno. Que cada cultura vai enriquecendo a outra. Cada época que passa a cultura está se transformando (Professor Sidney Miquiles, em 23/08/2007).

De acordo com esse relato do coordenador das escolas Sateré -Mawé, o seu povo luta por um projeto político-pedagógico que propicie a participação de todos, construído a partir de uma visão de mundo fundamentada nos ideais e perspectivas do homem, e da mulher Sateré-Mawé. Em que o seu povo possa ser respeitado dentro e fora da aldeia, com maior visibilidade externa, tanto pelos jovens quando deslocam -se da sua comunidade de origem, quanto pela sociedade envolvente.

O povo Sateré-Mawé de acordo com o discurso do vice-coordenador das escolas indígenas deste povo, teve a necessidade de construir um projeto político -pedagógico que priorizasse a formação do homem Sateré-Mawé com uma visão crítica de sua realidade. Um projeto que preparasse a criança para ser um Sateré -Mawé cidadão atuante em sua realidade, comprometido politicamente com a transformação social, com a melhoria de vida do seu povo, participativo na construção de sua história e na valorização de sua cultura em contextos diferenciados.

Segundo D'Angelis o significado de um projeto étnico implica um povo que partilha uma história de origem comum, que é construído fundamentado nas mesmas bases com o sentimento de pertença a um mesmo grupo étnico:

Um projeto étnico é um projeto histórico elaborado com referência a um grupo ou grupos étnicos, ou seja, a uma ou várias etnias. Uma etnia, como sabemos, é um grupo de pessoas de uma mesma origem, que partilham uma mesma identidade, se reconhecem e são reconhecidos como um grupo ou comunidade humana diferente das demais (D'Angelis, 2001, p. 44 -45).

Nessas idéias discutidas sobre um projeto político -pedagógico étnico está refletido que o processo de construção desse projeto foi de um povo, o Sateré -Mawé. Teve como princípio um contexto histórico comum, partilhado por todos os envolvidos que apoiaram e sustentaram a sua definição.

Essa concepção significa que a luta do povo Sateré -Mawé por um projeto político-pedagógico étnico revela a sua determinação no fortalecimento de sua identidade étnica.

Para Kreutz, “ ‘a etnicidade é situacional’. O importante, é que se perceba o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O étnico constrói -se nas práticas sociais, em um processo de relação (...).” (KREUTZ, 2003, p. 89).

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico étnico Sateré-Mawé é um resultado das relações culturais produzidas no processo educativo, de maneira que as manifestações étnicas foram apresentadas à medida que as ações pedagógicas desenvolvidas na escola se confrontavam com os sistemas simbólicos Sateré -Mawé.

Neste sentido, “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (WOODWARD, 2000, p. 11).

Esta maneira de conceber a identidade pela diferença, considera que este povo reconheça o seu papel como sujeito protagonista na construção da história de sua educação específica, a partir dos conhecimentos tradicionais, suas experiências cotidianas, suas necessidades sociais e sua inter-relação com o novo conhecimento.

Desse modo, foi idealizado no projeto político-pedagógico Sateré-Mawé, o processo de realização das atividades da escola baseado numa a visão de mundo futura que prepare o povo Sateré-Mawé para ser:

Organizado; sensibilizado; tenha meios de sobrevivência digna; respeitado; valorizado; fortalecido; pacífico e diplomático; preparado; dinâmico; corajoso; tenha compromisso com a vida; e, educando o Sateré-Mawé [para que:] Tenha visão crítica de mundo; Saiba fazer as coisas com eficiência; Saiba dialogar com os outros; Lute com disposição a favor do povo; Conheça profundamente sua cultura; Não tenha medo de opinar; Age com propriedade; Solidário com os outros (Projeto Político-Pedagógico, 2005).

As ações pedagógicas da escola Sateré -Mawé foram construídas a partir dessa visão de homem e de mundo inseridas no Projeto Político -Pedagógico. Essa proposta para as atividades educativas está fundamentada nas crenças e valores que constituem as tradições culturais Sateré-Mawé, a fim de possibilitar o reconhecimento e a valorização da identidade deste povo.

No relato do professor e coordenador das escolas Sateré -Mawé, estão visíveis os princípios (a língua, a economia e o parentesco) que fundamentaram a construção do projeto político-pedagógico próprio do seu povo:

Esse projeto vai servir para conscientizar o povo a se unir cada vez mais, para fazer trabalho de um grupo só. Fazer como antigamente, q ue existiam vários grupos, mas na hora de fazer o trabalho se reuniam todos os grupos para fazer o trabalho. E hoje não acontece mais essas coisas, por isso que esse projeto foi montado em cima dessas necessidades. Esse projeto também já determina o período de todas essas atividades: do roçado, do plantio da laranja, da banana. Tudo isso vai ser abordado na sala de aula junto com as crianças e os pais. Fora do período de atividade do plantio, a atividade vai ser desenvolvida teoricamente. E quando chega o período de atividade do plantio tudo que foi abordado na teoria vai ser colocado em prática. Com esse projeto o indivíduo Sateré, vai ser preparado para a vida. Já pode fazer tanto na teoria quanto na prática. Porque antes a escola não se preocupava dessa forma, só trabalhava a teoria. Na prática cada um se desenvolve na sua casa, a escola não tinha tomado iniciativa nessa questão. Então muitos estudantes Sateré -Mawé saíram prejudicados nessa questão. Só sabem utilizar caneta, não sabem mais utilizar teçumes, caçar, pescar e plantar. Tudo isso foi discutido pra montar esse projeto (Professor Albérico Batista, em 24/08/2007).

Esse discurso aponta o modo como o projeto político -pedagógico poderá contribuir para o fortalecimento da identidade Sateré -Mawé, à medida que foram inseridas em sua proposta curricular todas as situações-problema vivenciadas pelas comunidades. Isso significa a sua visão de homem que querem formar para o futuro, o tipo de escola que querem que atenda aos interesses e necessidades das co munidades de forma coletiva, com o respeito e a valorização das características socioculturais e sua inter -relação com a cultura da sociedade envolvente.

De acordo com esse relato do professor, com esse projeto o povo Sateré -Mawé está lutando por uma educação que favoreça a formação não somente cognitiva da criança, como também a prepare para a vida. Isto significa que “um projeto político é um plano de futuro para uma sociedade; um plano de futuro idealizado e defendido por um grupo de pessoas dentro dessa sociedade”(D’Angelis, 2001, p. 42).

Deste modo, todas as pessoas da comunidade Sateré -Mawé experimentaram uma vivência na cidadania por meio da prática participativa do planejamento na construção da sua visão própria de educação, de sociedade e de homem , que esteja conectada com seu projeto de vida futura. A participação efetiva dos professores e lideranças, com o apoio das comunidades, possibilita a construção de uma sociedade participativa e democrática fundamentada nos ideais de pessoa humana presentes na sociedade Sateré-Mawé.

A partir de um projeto político-pedagógico é possível reafirmar/redefinir valores e crenças da cultura Sateré-Mawé, com o compromisso de tornar-se sujeito protagonista de

seu processo histórico. Dessa forma os professores Sateré-Mawé poderão avaliar o seu protagonismo e o compromisso na construção e execução do projeto político -pedagógico étnico do próprio povo.

A respeito dessa construção coletiva no Projeto Político -Pedagógico Sateré-Mawé, referimos Danilo Gandin (2001), que considera o projeto como um planejamento participativo, como uma reunião de idéias e saberes em que cada pessoa apresenta o modo como sentem, desejam e pensam a sociedade. Suas vozes não são silenciadas pela estrutura de poder instaurada pelo sistema educativo padronizado, ao contrário o poder é descentralizado em todas as vozes dos participantes que conquistam seu espaço político e são estimulados a participarem de todo o processo. Portanto, o Projeto Político -pedagógico,

parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a idéia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder. Isto quer dizer que a construção de uma sociedade nova, a superação da crise, se quisermos seguir no mesmo modo de falar, passa pela participação de todos. (GANDIN, 2001, p. 28)

Essa participação operada na construção de um projeto político -pedagógico, significa o reconhecimento da visão de mundo do povo Sateré -Mawé, expressa de maneira coletiva dentro do seu contexto histórico e cultural. Assim, tal prática possibilita o envolvimento de todos abrangendo todos os âmbitos sociais na construção coletiva de uma nova sociedade Sateré-Mawé.

Nessa perspectiva o projeto político-pedagógico do povo Sateré-Mawé estaria de acordo com a concepção de educação, de sociedade e de homem de sua comunidade, estabelecendo os caminhos a serem seguidos pelas crianças, jovens e adultos no futuro. Com essa participação coletiva, os problemas sociais podem ser discutidos e analisados, com base tanto nas experiências do presente pelos jovens quanto do passado pelos anciãos e anciãs, como fonte de saberes tradicionais fundamentais para o fortalecimento da identidade do seu povo.

Assim, seriam expressas as suas expectativas de ter acesso aos novos conhecimentos científicos da sociedade ocidental a partir do diálogo intercultural com os seus conhecimentos milenares para construir uma outra visão de mundo. Esta nova realidade intercultural possibilitaria a recriação e reelaboração dos conhecimentos da

sociedade ocidental, de acordo com os paradigmas da cultura Sateré-Mawé.

2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE SATERÉ-MAWÉ

A educação escolar indígena precisa inserir em seu projeto político-pedagógico conteúdos pertinentes às necessidades, aos interesses e às aspirações atuais da vida individual e social do sujeito, partindo dos saberes e experiências tradicionais. Nesse sentido é fundamental que o professor se familiarize com o conteúdo, compreendendo seu significado para a presente vida social, articulando os pontos básicos com os conhecimentos ocidentais e indígenas.

Esse processo amplia a dimensão do projeto político-pedagógico criando um compromisso com um ambiente aberto ao diálogo intercultural entre a escola e o sujeito mediante a reflexão acerca das situações-problema que fazem parte de sua realidade. Assim, a concepção de educação escolar necessária para subsidiar a construção do projeto das escolas Sateré-Mawé, que fortaleceria esse movimento de luta do povo Sateré-Mawé, é defendida por Freire como,

a necessidade de uma educação que possibilitasse ao homem a discussão

construção, que emerge como uma nova maneira de ruptura com os paradigmas de um projeto escolar de negação, de não valorização cultural, de colonização e de opressão marcados em suas relações com a escola e a sociedade ocidental.

O descontentamento do povo Sateré-Mawé com a prática homogênea da escola, sem o reconhecimento de suas especificidades locais, entre outras situações -problema, possibilitou uma reflexão sobre o seu contexto educacional, em que a prática educativa deveria estar inter-relacionada com a história de vida de seu povo.

Segundo João Francisco de Souza (2002) em seus estudos sobre Stoer (1993), as práticas educativas deveriam ser configuradas a partir da valorização das diferenças culturais na sala de aula.

(...) na tentativa de valorizar as diferenças na escola para melhor justificar (e legitimar) a seleção levada a cabo pela escola nestes novos tempos de produção e consumo diversificados. Na nossa perspectiva, isso seria igual ao “reforço” da escola e, assim, uma subversão do ideal multicultural. Valorizar as diferenças na escola pode querer dizer aumentar o valor dos recursos culturais (de todos os grupos sociais, mas especialmente daqueles subalternizados), sem subestimar a importância daquilo que nos liga uns aos outros (e que se pode exprimir através de concretização do princípio de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso e a consolidação dos direitos sociais e humanos (STOER apud SOUZA, 2002, p. 92)

Tomando como princípio essa perspectiva da valorização e reconhecimentos dos recursos culturais próprios, e da igualdade de oportunidades de acesso à educação e o seu sucesso escolar, é que os professores Sateré-Mawé assumiram o compromisso coletivo com a mudança do trabalho pedagógico, apoiados pelas comunidades e lideranças enquanto construtores de seu processo educativo. Buscaram a concretização da construção do projeto político-pedagógico próprio, que possibilitasse a criação de uma nova identidade para sua escola, com propostas democráticas de ensino.

(...) o projeto político-pedagógico constitui-se em via possível para a modificação de uma estrutura baseada na compartimentalização e na prática individualizada que se efetiva no interior da escola, reorientando-as para uma unidade de objetivos que direcione e conduza a diversidade da ação docente. Implementar e concretizar um projeto político-pedagógico não se resume em tarefa simples nem imediata. Exige, além da compreensão acerca de necessárias mudanças, a disposição para o rompimento com práticas já sedimentadas em nossa ação docente (PINHEIRO, 2005, p. 78).

Com as mudanças no atual contexto histórico Sateré -Mawé, houve a necessidade de reorganizar o trabalho educativo da escola Sateré-Mawé, baseado na diversidade de ações dos professores indígenas, como sujeitos ativos e protagonistas de suas práticas docentes, de acordo com sua visão de mundo, de educação e de homem. Para tanto, buscam a coerência entre o texto da Constituição Federal de 1988 e realidade das condições de ensino de suas escolas com o objetivo de diminuir a distância existente entre a teoria e a prática.

2.1 As diretrizes legais e o Saber -Fazer do Projeto Político-Pedagógico Étnico

O povo Sateré-Mawé pelo emprego desse projeto político-pedagógico sonha com uma escola que desempenhe seu papel social, que seja democrática e aberta a todos sem discriminação ou preconceito, que respeite e valorize as diferenças culturais que propicie para todos oportunidades iguais de acesso à educação.

No discurso da Constituição Federal de 1988, é assegurada uma política educacional não discriminatória, reconhecendo a diversidade cultural das raízes do Brasil, segundo o Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto:

Artigo 210 – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Artigo 231 – Serão reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (...).(GRUPIONI, 2001, p.16)

A nova Carta Magna estabelece princípios e diretrizes gerais para as questões educativas e sociais das sociedades indígenas, reconhecendo aos indígenas o direito à prática de sua língua materna e modos próprios de aprendizagem e o respeito as suas formas de organização socioculturais.

Esse reconhecimento aos direitos educacionais tem implicações sociais, econômicas e políticas no processo educativo e no contexto cultural das comunidades Sateré -Mawé da área do rio Marau.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 possibilitou construção de novas propostas pedagógicas de ensino para as sociedades indígenas, reconhecendo-lhe as

especificidades e responsabilidades. Assim, explicita as diferenças culturais na escola por meio do oferecimento do bilingüismo e da interculturalidade para o fortalecimento e reafirmação das identidades indígenas :

Artigo 32 § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Artigo 78 I – proporcionar aos índios, (...), a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir (...), o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos (...).

Artigo 79 - da educação intercultural (...) fortalecer as práticas sócio-culturais (...), manter programas de formação de pessoal (...), desenvolver currículos e programas específicos (...), elaborar e publicar material didático específico e diferenciado. (GRUPIONI, 2001, p. 23 e 24)

A LDB 9394/96, operacionaliza o dispositivo constitucional por meio da proposta de uma educação bilíngüe, intercultural, específica e diferenciada, para as sociedades indígenas. Mas esse discurso ainda está distante da prática na realidade das escolas Sateré - Mawé, onde existe o acesso desigual à elaboração, o desenvolvimento e a aquisição de instrumentos que os ajudem a viver e intervir nas relações interculturais com a sociedade envolvente sem a destruição de sua cultura.

Na opinião do professor Bernardo Alves, Sateré-Mawé (2005), a legislação reconhece a diversidade cultural, entretanto, falta o respeito com o conhecimento tradicional indígena e a efetivação desse direito político e social, com a participação de cada povo indígena na elaboração de uma educação escolar específica e diferenciada.

A lei e a Constituição garantem e reconhecem todas essas nossas riquezas. Não há respeito sobre nossas verdades, porque se houvesse todos estaríamos construindo juntos a educação escolar, a vida. Que cada povo possa participar das descobertas universais do patrimônio da humanidade e termos o direito de ter o acesso a essas coisas. Educação diferenciada, indígena, tem que ter essa preocupação de reconhecer essa diversidade. Esse reconhecimento, está muito longe de os brancos reconhecerem a cultura de cada povo (Bernardo Alves, Comunidade Vista Alegre, em 23/11/2005).

O reconhecimento e a valorização dos saberes e práticas culturais diferenciadas, que eram negadas pelo projeto político-pedagógico hegemônico, têm avançado no discurso político atual da sociedade envolvente. Mas na avaliação do professor Bernardo, Sateré - Mawé, ainda está distante a implantação, na realidade das aldeias indígenas, de uma

educação diferenciada.

Há a necessidade do respeito pelas riquezas dos seus conhecimentos, que não estão sendo considerados no processo de discussão e elaboração da organização do trabalho pedagógico da educação escolar indígena Sateré-Mawé. Se houvesse uma efetiva valorização desses conhecimentos tradicionais, seria possível um diálogo democrático e recíproco entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos locais deste povo na construção de uma educação escolar própria.

Segundo Brostolin (2003), o contexto das escolas indígenas, mesmo no cenário do reconhecimento constitucional dos direitos educacionais e sociais dos povos indígenas, está configurado por um modelo de educação uniformizadora. Não existe uma preocupação com a diversidade cultural e com ações pedagógicas diferenciadas, em que as situações - problema de cada realidade sejam inseridas e problematizadas nos programas curriculares:

A realidade, como se apresenta hoje na maioria das aldeias, é de uma escola que nada tem de diferenciada, e sim de modeladora e uniformizadora. As escolas situadas nas aldeias indígenas seguem programas estabelecidos para a educação básica em geral. Se tais programas já são deficitários para as crianças da própria sociedade nacional envolvente, quanto mais para uma etnia diferenciada em que seus problemas ficam à margem. O modelo de educação escolar oferecido, ainda se centra na aculturação ... (BROSTOLIN, 2003, p.98)

Essa escola modeladora e uniformizada não atende as necessidades e anseios das comunidades Sateré-Mawé, por isso a luta pela concretização de um projeto político - pedagógico próprio, inserido no seu contexto sociocultural. Deste modo, buscam caminhos que possibilitem a construção de uma educação intercultural e específica com objetivos diferenciados de acordo com seu projeto de vida futuro.

Segundo o relato do professor Sateré-Mawé Aristides, (2005) existe a ausência de níveis mais elevados de ensino, e isso tem sido um fator para a saída de jovens da aldeia para a cidade, por exemplo:

Hoje o Sateré põe os filhos para estudar na cidade para chegar à Universidade. E os filhos desistem porque não têm condições de mantê-los, aí como podem chegar à universidade? Tem muito da nossa cultura que já esquecemos, aí temos que recuperar, e através da pesquisa que volte a recuperar e valorizar. (Professor Aristides Miquiles, em 24/11/2005).

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos tem avançado no documento constitucional; entretanto, esse relato demonstra o distanciamento entre o

discurso governamental e a realidade das condições de ensino na escola indígena. O modelo de educação escolar oferecido, tem imposto um outro modo de ser e uma outra visão de mundo e de homem aos educandos Sateré-Mawé. Para João Francisco de Souza (2002) é necessário que a escola valorize as características do contexto cultural Sateré-Mawé sem subestimar as outras culturas, possibilitando o acesso igualitário a níveis mais elevados de ensino, para aqueles que buscarem níveis mais elevados de ensino.

De um lado o discurso político reconhece os direitos indígenas, por outro lado as comunidades Sateré-Mawé sentem a necessidade de condições para poderem qualificar e formar profissionais da sua cultura em nível superior. Com esse acesso à formação mais elevada os Sateré-Mawé teriam a possibilidade de aumentar as suas expectativas de futuro com profissionais indígenas para defesa dos seus direitos.

Nesse contexto os professores Sateré-Mawé buscam mecanismos que ampliem o acesso a tecnologias e ao conhecimento técnico-científico, por intermédio da mudança do planejamento escolar. Antes havia somente o plano de curso que era limitado para o desenvolvimento das suas ações pedagógicas, então criaram o projeto político-pedagógico por ser mais amplo e possibilitar a reivindicação dos seus direitos educacionais.

Crescem as expectativas de ampliação de suas ações docentes, mediante a construção de um projeto político-pedagógico próprio, discutido e elaborado pelo povo Sateré-Mawé. Por exemplo, pensaram em alguns mecanismos que eram um entrave para o desempenho satisfatório do trabalho pedagógico como, boletim diferenciado, avaliação descritiva e diário diferenciado (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2005).

O coordenador das escolas Sateré-Mawé, afirmou que,

a educação diferenciada não está definida, hoje ela tem que ser fechada para depois ir ampliando, aí podemos inserir no projeto político-pedagógico e nos respaldar. As vezes depende muito do povo querer lutar. É uma coisa que não é pronta, tem que ser construída. Quando ela chega aqui é diferente, porque não se depara com a realidade. A avaliação é descritiva, mas no final do ano tem que ser transformada para nota. Essa proposta hoje foi inserida no projeto político-pedagógico para ser aprovada. Estamos pensando em ciclo para as escolas funcionarem, estamos discutindo com os professores (Professor Sidney Miquiles, comunidade Vista Alegre, em 31/10/2006).

A construção do projeto político-pedagógico, foi um marco na história educacional do povo Sateré-Mawé, porque por meio desse instrumento os professores estão

reelaborando, reestruturando e legitimando suas formas próprias do processo educativo. Esse processo na realidade das escolas Sateré-Mawé já era real, mas em decorrência das exigências do sistema educacional, estava sendo reduzido por não possuírem condições efetivas de legitimação.

Paradoxalmente, o sistema educacional impõe a uniformização das ações pedagógicas das escolas indígenas, enquanto a legislação reconhece “aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias” (BROSTOLIN, 2003, p. 96). Na constituição é reconhecida a diversidade cultural, mas os Sateré-Mawé estão em processo de luta pela efetivação desses direitos, a partir da criação de processos pedagógicos diversificados e adequados as suas necessidades.

Nesse contexto pedagógico é necessário ressignificar a articulação democrática entre o sistema educacional, a Constituição Federal de 88 e a prática dos professores indígenas, para que possam ser consolidados os direitos à diferença nas ações pedagógicas. Essa diversidade cultural dos processos pedagógicos precisa ser respeitada e valorizada como uma construção de práticas educativas específicas, com implicações na aprendizagem e na prática social.

João Francisco Souza propõe a recontextualização do discurso oficial para a diversificação da prática pedagógica relacionada aos contextos culturais:

É possível encontrar ou inventar, na prática pedagógica, espaços capazes de ressignificar os discursos oficiais da política educacional de tal maneira que permitam processos educativos em outras direcionalidades que não as que se quer impor a partir dos discursos pedagógicos oficiais. A recontextualização pedagógica indica que os discursos, os textos, para cumprirem sua função educativa, têm que assumir suas dimensões formativas, a partir das condições e situações dos educandos (2002, p.98).

Com a construção do projeto político-pedagógico o povo Sateré-Mawé fez a tradução do discurso das políticas educacionais, de maneira inter-relacionada às suas análises do contexto cultural e social em que vivem. Assim, o processo educativo seria construído e ressignificado a partir de situações concretas das necessidades e expectativas da visão de mundo e de homem das suas comunidades.

O processo de construção da educação diferenciada Sateré-Mawé iniciou com a formação dos professores indígenas pelo curso Pira-Yawara, da Secretaria de Estado da

Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. Com as reflexões sobre as condições educacionais de suas escolas, os professores Sateré-Mawé mobilizaram as lideranças e comunidades para participarem das discussões pertinentes à organização do trabalho pedagógico de acordo com os seus interesses particulares.

Houve uma articulação entre os orientadores do curso e os professores Sateré -Mawé que coletavam as opiniões das lideranças e das comunidades a respeito das suas necessidades a fim de serem inseridas nos conteúdos curriculares e nas práticas pedagógicas do projeto político-pedagógico. A sistematização dessa proposta era desenvolvida no contexto social das aldeias, nas reuniões do encontro pedagógico e em seguida, legitimada no espaço escolar do curso de formação dos professores:

O Projeto Político-Pedagógico se pensou em trabalhar a partir de 1998, iniciou com o Pira-Yawara.. Porque antes era plano de curso. Discutíamos a educação diferenciada, mas não tinha professores preparados para trabalhar a língua materna. No início eram poucos professores que dominavam a escrita na língua materna. O Projeto político-pedagógico foi discutido em cursos pedagógicos, houve a necessidade que fosse discutido nas comunidades. A partir daí tirar algumas sugestões sobre o que poderia ser inserido no projeto, que tipo de atividades, valorização da questão econômica, social e política. Via a educação como um todo... com isso inserir essas questões nas salas de aulas. Nos encontros pedagógicos foi discutido com os alunos e lideranças. Como é uma coisa que não faz parte da nossa cultura é uma coisa muito difícil. Porque a gente vê que no projeto, parece que mostra as coisas tudo separadas, mas na realidade não é separado. Mas no mundo, no dia-a-dia a gente não vê, assim separado. Mas o importante é que os professores e as lideranças vêem que o Projeto Político-Pedagógico não é uma coisa fechada, estática, mas que está sempre em processo de construção, de avaliação, de mudança, de complementação. Tem que partir da comunidade o interesse, não do interesse político partidário. A partir disso, eles apoiaram. Dividiam por grupo: Baixo Marau, Médio, Alto e Urupadi; com professores, lideranças, agentes de saúde, alunos e pais. Discutiam o que queriam que fosse trabalhado na sala de aula e como seria trabalhado. Ficou em forma de temas. Os temas eram: Terra nossa Mãe, quais eram as disciplinas trabalhadas. O professor trabalhava com o tema, e na hora de passar para os alunos trabalhava de acordo com a série. (Professor Sidney Miquiles, em 31/10/2006)

A partir dessa participação democrática, os conhecimentos singulares e tradicionais do povo Sateré-Mawé seriam respeitados e valorizados potencializando os seus saberes próprios no projeto político-pedagógico mediante a inclusão de temas específicos, propostos pelas comunidades.

Assim, tanto aqueles que faziam parte do curso de formação dos professores, como os que não possuíam acesso ao espaço escolar seriam reconhecidos e valorizados a partir de

sua visão de mundo e de sua particularidade. À medida que esse projeto político - pedagógico vai assumindo um caráter oficial, a educação Sateré -Mawé vai sendo desenvolvida e consolidada, recontextualizando o discurso oficial.

Hoje os professores Sateré-Mawé buscam o seu papel educativo e social na comunidade em que vivem por meio da sua participação ativa na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico Sateré-Mawé. É necessário o desenvolvimento do trabalho coletivo, nas dimensões educacionais e sociais não só na educação, mas também nas suas inter-relações com os saberes indígenas e não-indígenas sem preconceito ou discriminação:

[Há] professor que trabalha em cima do tema através de pesquisa, tanto em língua materna quanto em português. Na pesquisa o aluno de 1ª série só observa e desenha; 2ª série constrói frases; 3ª e 4ª série constrói texto. O professor tem que se preocupar com a alimentação dos alunos. Tem que se pensar nisso para que o aluno se mantenha na sala de aula. Hoje o aluno vem para sala de aula. E amanhã falta comida na casa dele e ele falta porque tem que caçar para comer com a família. Hoje a escola tem que se preocupar com a alimentação para manter o aluno na sala de aula. Há dez anos atrás a fartura era grande. Hoje a caça é difícil. Se a gente não criar e plantar do que vamos viver no futuro. O professor tem que se preocupar de prepara esse aluno para a vida. Observamos que poucos alunos saem para cidade. Porque com quinze, dezesseis anos eles casam, e saem da escola para construir família. Então nesse período que ele tiver na sala ele não aprendeu nada, de nada vai adiantar. A alimentação é uma dificuldade em todos os sentidos: na saúde, na educação, no trabalho. (Professor Sidney Miquiles em 31/10/2006)

A prática pedagógica dos professores Sateré-Mawé conforme este relato está baseada no diálogo com os conhecimentos culturais e científicos. Há preocupação de produzir práticas educativas transformadoras que problematizem as condições de vida da realidade dos alunos. Dessa maneira seria possível a valorização das diferenças na escola e das características socioculturais, numa perspectiva não etnocêntrica para construção de um projeto político-pedagógico étnico e intercultural.

Nesse processo é necessário considerar as necessidades das comunidades Sateré-Mawé, para uma avaliação do eixo de referência da formação do homem Sateré -Mawé, da visão de mundo, de sociedade e de educação sonhados por todos os envolvidos no processo educativo das suas escolas indígenas.

Por intermédio da análise das ações educativas, o povo Sateré-Mawé anseia por uma educação mais abrangente, que envolva outras ações fora do espaço da escola, com implicações na vida futura dos Sateré-Mawé que lutam por uma escola que lhes favoreça o

diálogo e o acesso a tecnologias necessárias para viverem e intervirem na sociedade, sem a destruição da sua cultura.

A revisão das práticas pedagógicas para a construção do projeto político -pedagógico das escolas Sateré-Mawé se caracterizou por uma ação coletiva e humanizada entre os envolvidos no processo de decisão, a fim de consolidar um trabalho pedagógico idealizado a partir dos interesses do próprio povo. A reflexão sobre os temas locais alicerçou -se num diálogo permanente com as situações-problema do cotidiano do povo Sateré-Mawé, a fim de inserir suas necessidades no programa curricular.

Os professores Sateré-Mawé sempre procuram realizar suas ações pedagógicas de forma diferenciada, considerando a relação entre a educação e o cotidiano social, objetivando a preparação do aluno para a vida. Propõem conhecimentos que o educando possa utilizar no seu cotidiano mas, que possa prepara-lo para o futuro, como por exemplo, quando forem constituir uma família.

Segundo Veiga, esse processo educativo é legitimado quando,

o projeto [político] pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto [político] pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa -se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2005, p. 13).

As escolas Sateré-Mawé com base no seu projeto político-pedagógico conquistam o seu espaço público, consolidando a organização do trabalho pedagógico no seu contexto escolar mediante uma ação coletiva e participativa dos professores, lideranças e comunidades nas tomadas de decisões. Essa prática possibilita o reconhecimento e valorização da sua organização social, dos seus costumes, crenças, línguas e dos seus modos próprios de aprendizagem assegurados na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96.

Na avaliação do representante da Organização dos Professores Sateré -Mawé – WOMULPE, “as leis te amparam, mas, elas [em algumas ocasiões] não deixam você viver como pensa (...)” (Professor Euzébio José Torquato, em 22/11/2005). Neste sentido uma lei significa um resultado de uma co-relação de forças, que na maioria das vezes os professores e lideranças Sateré-Mawé não participaram ativamente do processo de decisões

que trata do cotidiano indígena e da construção de um projeto histórico e político indígena. Por isso, com a elaboração do projeto político-pedagógico do seu povo, os professores Sateré-Mawé buscam a tradução do discurso oficial e a efetivação dos seus direitos educacionais e humanos. Assim, rompem com o daltonismo cultural (SOUZA 2002) em busca do fortalecimento da identidade cultural Sateré-Mawé a ser vivenciada e refletida no espaço escolar em interação com o cotidiano das comunidades.

Segundo João Francisco Souza,

No dia-a-dia da prática pedagógica, (...) insistem na importância de perceber que o daltonismo cultural, além de ser um obstáculo à percepção de diversidade [...], é essencialmente adquirido através de uma socialização muito frequentemente etnocêntrica e uniformizante. A superação do daltonismo cultural dar-se-á pelo desenvolvimento da racionalidade transcultural... (2002, p.98).

O discurso oficial das leis muitas vezes está distante da concepção de educação refletida pelo povo Sateré-Mawé. Há uma incoerência entre o discurso e a prática em virtude da existência de mecanismos que inviabilizam a construção de um projeto político-pedagógico coerente que edifique uma prática pedagógica a partir das necessidades sociais do contexto cultural envolvido no processo educativo.

Com relação a escolha dos conteúdos necessários para serem adquiridos pelos educandos, uma professora Sateré-Mawé destaca que,

os conteúdos mais trabalhados foi sobre medicina da cultura, importância da Terra, da Mata, da preservação do rio, alimentação tradicional, as danças, os rituais. Foi trabalhado a pesquisa das histórias antigas, como os nossos antepassados viviam, o que eles usavam (como alimento, vestuário), utensílios de pesca e caça. Como eram antes as casas e a convivência deles entre eles. Para o Sateré ser no futuro, para ele poder saber defender seu próprio povo, e sempre saber fortalecer sua própria cultura. Mesmo tendo conhecimento da cultura do branco, não deixa de lado a sua cultura. Dizendo com certeza que sua cultura é muito importante para que o povo sempre tenha, sua língua e a cultura viva (Professora Ironildes Alves, em 23/08/2007).

Quando a organização do trabalho pedagógico é elaborada pelos próprios sujeitos envolvidos, possibilita o diálogo democrático com os temas voltados para o conhecimento tradicional. Dessa maneira é possível fazer a interação escola e contexto cultural, a partir dos interesses e anseios das comunidades Sateré-Mawé, e, assim, preparar o futuro cidadão

inter-relacionado com os conhecimentos tradicionais e, simultaneamente, com os conhecimentos científicos, enfatizando a valorização da sua identidade cultural.

Nessa perspectiva o processo educativo amplia as suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais contemplando o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano em interação com o meio sociocultural em que vive. Assim, os professores Sateré-Mawé com o apoio das lideranças e comunidades legitimam e fortalecem o seu modo de pensar, sua visão de mundo e de homem por meio da construção do projeto político-pedagógico étnico diferenciado.

Para um dos coordenadores das escolas Sateré-Mawé da SEMED, a discussão e organização dos elementos do projeto político-pedagógico deram-se a partir do mapeamento da dinâmica social local com as características das atividades cotidianas do seu povo:

O calendário é diferenciado, para respeitar as festas tradicionais, a época da colheita (do guaraná), quando precisa de mais pessoas, para a família ta junto do trabalho (outubro, novembro e dezembro), do plantio do roçado (depe nde de uma área pra outra). Não vamos ter um calendário fixo para todas as comunidades, porque ela muda de data. A comunidade juntamente com o professor fecha o período com: a Festa da Tucandeira (antes era uma semana, dez dias), Festa do Maig-Maig, que envolve vários tipos de brincadeiras, dança da borboleta, do inambu, do gavião, do peixe; Festa dos Santos, apesar de ser uma coisa imposta existe e acontece. Na maioria, onde são católicos, onde são evangélicos fazem as festas espirituais. Respeitar as danças as importantes das nossas lideranças: a morte das lideranças. As datas da semana santa, natal e dia de finados, a gente não leva em consideração, todos os dias santos que são marcados no calendário da SEMED. Muitas pessoas acham que a educação está pronta. Cada povo tem que ver a melhor forma de como construir essa educação. Na sociedade envolvente querem trazer um modelo de educação de outra região, e querem aplicar aquele modelo. Passamos a valorizar a partir do momento que a gente constrói. Percebemos que é muito difícil as pessoas valorizarem o que já vem pronto. Quando ia o plano pronto da SEMED, o professor abandonava esse plano e trabalhava a língua. Hoje a partir da LDB 9394/96, começamos a trabalhar e mostrar que o Sateré-Mawé já vinha trabalhando o bi-linguismo. (Professor Sidney Miquiles, em 23/08/2007)

Para os Sateré-Mawé a construção da educação escolar indígena específica, intercultural, bilíngüe e diferenciada, em conformidade com as características sociais e culturais locais, precisa reconhecer e valorizar as situações particulares de cada comunidade e até mesmo de cada povo. Para haver esse reconhecimento das práticas sociais, é necessário a inserção das atividades cotidianas, religiosas, tradicionais e econômicas na elaboração do calendário escolar específico.

Dessa maneira, o projeto político-pedagógico viabiliza o rompimento com a relação hierárquica e autoritária, configurando uma nova identidade à escola, à medida que estabelece “os procedimentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola” (VEIGA 2005, p. 13)

De acordo com as discussões dos professores Sateré-Mawé a educação está em permanente processo, isso significa que cada povo precisa pensar e avaliar o melhor caminho a ser construído. A construção participativa e coletiva do projeto político-pedagógico pelos sujeitos como protagonistas, determinará o compromisso com a formação do cidadão e com a realização do fazer pedagógico de forma coerente com a realidade, como afirma este professor:

O povo Sateré-Mawé passa se sentir um indivíduo, como um protagonista de

é um trabalho que mostra como o professor pode trabalhar com as crianças. Nós iniciamos há muito tempo. E só agora nesse momento é que nós sabemos da importância desse projeto. E ao mesmo tempo chegou o momento de nos organizarmos para levar em frente a elaboração desse projeto que poderá nos ajudar nos nossos trabalhos. Também sabemos que o projeto vai fazer com que nós saibamos valorizar nossa própria cultura e saber se organizar como Povo Sateré-Mawé. Daí a gente pode mostrar que nós também temos os deveres e os valores, pois sem o projeto reconhecido na sociedade envolvente sem assinatura de um órgão ou de uma instituição esse projeto terá maior importância para nossa organização dentro da escola onde a gente trabalha. Diante disso existem problemas em nossas escolas que somos obrigados a fazer notas bimestrais por falta desse projeto, onde a professora O., falou diante da platéia que podemos levar as notas bimestrais porque não é a SEMED que está exigindo é o MEC. E nesse caso nós ainda temos que fazer de maneira que estão pedindo, porém o projeto ainda não está reconhecido em termos da prefeitura, a SEMED e a SEDUC que ainda não tem reconhecido o nosso projeto que ainda falta para terminar. Mas, mesmo assim não podemos esperar que isso aconteça do mesmo jeito que já aconteceu anos atrás e por isso devemos nos organizar para trabalhar neste projeto (Professor Bernardo Alves, em 25/11/2005).

Nesse relato está explícito o principal objetivo do projeto político-pedagógico para o povo Sateré-Mawé: a consolidação da organização e valorização da sua cultura e da sua educação. Esse desafio está preconizado na Constituição de 88 (Art. 31) que enfatiza “a sua organização social” e na LDB 9394/96 (Art. 78) que assegura “a reafirmação das identidades étnicas”.

Esse povo busca a reafirmação e valorização da sua cultura e educação não somente pelos elementos internos das próprias comunidades, mas também pelos mecanismos externos como as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, e outros, conforme o discurso oficial. Por isso, com esse projeto político-pedagógico lutam pela transformação da organização do trabalho pedagógico das suas escolas em coerência com suas formas próprias de pensar a educação e sua relação com a sociedade indígena e não-indígena.

Mosonyi apud Dias da Silva salienta que existe um abismo entre a concepção oficial de educação intercultural indígena e as condições de ensino na realidade das escolas indígenas:

[...] ainda que predominando uma concepção institucional e formalizada da Educação Intercultural Bilíngüe: fundar escolas, formar ou reciclar professores, fazer programas, publicar textos pedagógicos, desenhar metodologias, e inclusive ganhar batalhas frente às autoridades nacionais, para essa iniciativa. Tudo isso é de suma importância, e estamos longe de haver rompido sequer todos esses passos, nem mesmo nos lugares mais favoráveis. Porém, há outra série de problemas que precisam ser enfrentados, senão, é impossível avançar [...]. Trata-se da relação entre este tipo de educação e a vida familiar cotidiana,

dentro da comunidade, já que a infância escolarizada, pertence, em primeiro lugar, a suas famílias de origem. (MOSONYI apud R. SILVA, 2003, p.121)

O povo Sateré-Mawé está construindo um caminho para solucionar e encaminhar de modo efetivo e satisfatório a legitimação dos seus modos próprios de aprendizagem e de suas formas de organização social, suas crenças e seus valores tradicionais. O desafio é romper com uma concepção formal e burocratizada da educação intercultural, para instituir uma educação significativa articulada a sua visão de mundo e o fortalecimento de sua identidade cultural que vem sendo historicamente construída.

2.2 A história da educação Sateré-Mawé nos olhares da memória coletiva

O ato de ensinar e aprender do povo Sateré-Mawé existe sob tantas formas e é praticada em situações diversificadas, que em sua maioria parece ser invisível. Esse processo é construído de forma permanente através das inter-relações cotidianas e rituais tradicionais em que as crianças e jovens são inseridos e ampliam os seus conhecimentos culturais.

De acordo com Brandão nas aldeias,

dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados (BRANDÃO, 2004, p. 18).

As tendências das formas de sociabilidades próprias das comunidades Sateré -Mawé são também processos de aprendizagem significativos e simbólicos por meio dos quais os sujeitos se expressam e se constituem coletivamente. O ato de educar dá -se pelo exemplo, pela tradição e pelo valor simbólico em interação com as características históricas do meio em que a criança está inserida.

Nesse processo, o conhecimento era construído de forma profunda e por meio dos anciãos pela tradição oral, conforme destaca um professor da área do Marau:

O conhecimento dos antepassados do povo Sateré -Mawé, é muito profundo, nós precisamos (os jovens) da história dos mitos, porque é mais difícil o idoso falar.

A diferença escolar do passado e hoje na visão de um professor Sateré -Mawé era de modo que: no passado, o pai não acordava o seu filho para ir à escola, acordava para dar banho de ervas. Hoje se o filho não acorda o pai acorda-o e dá lambada para ir à escola, aí ele vai contra vontade. Eu sou um branco aqui dentro da comunidade, sou um pedaço índio e um pedaço branco. Os trançados (artesanato) hoje é muito difícil ser praticado, precisamos de professores. Na nossa aldeia o conhecimento não foi escrito no papel e hoje nós perdemos. Ainda acontece o puxirum, mas o ritual da Tucandeira, hoje está se perdendo. O conhecimento da Tucandeira hoje é mais difícil acontecer. O conhecimento da Tucandeira envolve a gente, prova que está preparado para ser guerreiro. Hoje não tem mais porque as igrejas dizem que isso não era de Deus, é do demônio. Incutiram isso na cabeça do pessoal e do Tuxaua aí acabou a Tucandeira. Eles deturparam o nosso conhecimento e acabaram com a nossa cultura. O conhecimento dos brancos para os pajés, ajuda eles. Como exemplo: o quebranto, e o mal olhado na criança, o médico não conhece, só o pajé. Nós não temos o costume de perguntar para os mais velhos. Os pais exigem, que os filhos deles, têm que conhecer mais sobre o português e a vida lá fora. Quem consegue terminar os estudos é quem fica nos internatos dos padres. A nossa luta é preparar para a vida. A concorrência de trabalho não tem. Na escola a gente não vê, mas quando ele constrói uma família a gente vê. E lá fora prepara para o mercado. Eu vejo que a vida na cidade é mais difícil, porque todo dia precisa de dinheiro. As pessoas roubam porque não têm mesmo. Aqui tem os vizinhos para ajudar. Aqui tem outros problemas como o alcoolismo, drogas... Hoje a pessoa usa droga para ser mais perigoso, antes era para ter mais sabedoria. (Professor Selumiel Miquiles Alencar, em 25/11/2005).

Essa narrativa mostra que os objetivos dos processos educativos das crianças Sateré-Mawé eram fundamentados nos conhecimentos tradicionais, a fim de preparar para a vida, com banho de ervas, atividades cotidianas, rituais da tucandeira, os trançados. Entretanto, à medida que foram surgindo as relações interculturais, o significado da educação foi se modificando historicamente por outras necessidades.

O aprendizado do conhecimento tradicional socializado para novas gerações a partir do ritual da Tucandeira, gradativamente foi modificado pela inserção de práticas sociais valorizadas e transmitidas pela relação com as igrejas. Nessa relação o saber Sateré-Mawé foi negado, deturpado e colonizado pelo saber colonizador da Igreja, onde o conhecimento que era produzido durante o ritual, antes da intensificação dessa relação desigual, passou a ser modificado por outras práticas significativas.

Segundo Valéria Weigel, “a educação indígena é uma dimensão do contato intercultural em que se instaura o conflito e a luta pela apropriação e reconstrução de elementos da cultura dominante, filtrados e reinterpretados a partir de categorias próprias” (WEIGEL, 2000, p. 74).

Desse modo, a concepção de educação constituída pelos pais Sateré -Mawé passa a

ter outras referências, não somente baseadas em conhecimentos locais, como também pelo interesse da apropriação de outros conhecimentos de fora da aldeia, como o professor indígena destaca no relato, acerca da aquisição da língua portuguesa. No espaço escolar esses saberes são confrontados e interpretados num processo dialético e dinâmico, sendo um desafio à prática pedagógica do professor Sateré-Mawé construir um diálogo com visões de mundo e de educação diversificadas.

Na opinião de um Tuxaua de setenta e quatro (74) anos, do rio Marau, a transmissão do conhecimento tradicional exige uma preparação anterior para se obter melhor entendimento, como: “Para falar sobre os conhecimentos tradicionais, tem que ser no silêncio para que não se perca, numa hora de silêncio para que ele possa recordar e se concentrar. Na realidade, eram vocês (os brancos) que tinha que ficar aqui, e nós ficar lá.” (Clementino Cunha, Tuxaua da Comunidade Nova Aldeia, 24/11/2005).

Neste relato, é explícita a preocupação com o modo de transmissão e aprendizagem do conhecimento tradicional, com dimensões educativas mais amplas, que possuam um valor simbólico significativo para a cultura Sateré-Mawé. Nessa perspectiva, para ocorrer a troca intercultural de conhecimentos entre indígenas e não-indígenas, cada um deveria ocupar uma posição a partir do lugar do outro, para aprofundar as questões culturais.

Segundo um outro professor Sateré-Mawé da 1ª série,

a metodologia é desenvolvida através de: pesquisa com visitas às comunidades, na moradia (através de trabalho oral), atividades de dramatização, desenho; na matemática com uso de bolinha, esconde-esconde, peteca e futebol; contos de história da comunidade (sobre história real da família, dos antigos) eles contam história deles; na reunião todos participam, os pais avaliam o trabalho do professor, da merenda, dos materiais; a merenda e o material são muito pouco para três turmas. Os pais pedem para trabalhar em bilíngüe, mas de 1ª e 2ª série não trabalhamos bilíngüe só em Sateré, na 3ª e 4ª série trabalha bilíngüe. A avaliação é feita através dos trabalhos, comportamento e participação. O conhecimento de fora, é bom saber para usar lá fora, na comunidade não ajuda, precisa, do conhecimento da aldeia (Professor Euzébio José Torquato, em 24/11/2005).

Essa descrição da prática pedagógica narrada por outro professor Sateré-Mawé, indica vários elementos diversificados que são utilizados no contexto escolar. Isso demonstra um trabalho pedagógico com características coletivas por meio da participação efetiva da comunidade no processo educativo. Dessa maneira, a educação vai se tornando

um instrumento para a formação da cidadania do povo Sateré-Mawé, em coerência com as suas necessidades, seus anseios e expectativas coletivas.

Nesse contexto, o conhecimento tradicional é socializado tanto no espaço escolar como no cotidiano social da criança, mediante a construção de uma relação dialógica. A cultura Sateré-Mawé é reconhecida e sistematizada na sala de aula em inter-relação com as características históricas e sociais da realidade local.

Meliá afirma que,

a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integr ante. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão (1979, p. 10).

Nesse sentido o modo de fazer do processo educativo é discutido com a participação efetiva das lideranças e comunidades, dando rosto e voz ao professor Sateré -Mawé, de maneira que assegure a formação da criança fundamentada na visão de mundo e de sociedade da comunidade inserida nesse processo.

Meliá (1979) defende que o professor indígena possua capacidade teórico - metodológica para desenvolver o seu próprio trabalho pedagógico, criando recursos e instrumentos significativos ao processo educativo. Esse é um dos desafios para o professor Sateré-Mawé enfrentar no espaço escolar, com o objetivo de educar o sujeito para ser um cidadão ativo na sua comunidade.

Entretanto, a função social da escola não está satisfazendo as necessidades locais, na avaliação de uma comunitária Sateré-Mawé, pois o conhecimento

da escola não ajuda na vida. [Na aldeia] aprendem a estudar, torrar farinha, ralar e descascar mandioca (a partir de 6, 7 anos só as meninas), a plantar maniva (fazer roça, só homens e mulheres de 5, 6 anos), a fazer mingau de tapioca, de cará, de jerimum, macaxeira e de milho. Os pais ensinam para os filhos, através da fala, fazendo junto com os filhos, varrer a casa, lavar louças, costurar roupa (confecção de roupa e conserto de roupa), fazer comida (peixe assado, carne assada, cozida e frita, e tapecuim - pila pra fazer farofa com farinha, comem cru, mistura no cozido). Moram 25 famílias na comunidade Nova Aldeia (Professor Euzídio Oliveira, em 25/11/2005).

Para essa comunitária, o conhecimento escolar é insuficiente para atender as necessidades locais, devido a ausência de alguns conteúdos significativos à vida cotidiana.

Por isso, é necessário o diálogo intercultural entre os conhecimentos tradicionais Sateré - Mawé e os novos conhecimentos na escola, para valorizar o cotidiano vivido pelas comunidades, para afirmação da identidade cultural deste povo e produzir outros conhecimentos em busca de atender as necessidades enfrentadas pelas comunidades, com a participação efetiva de todos nesse processo de inter-relação de contextos culturais diferentes (R. SILVA, 2003).

A abrangência da ação pedagógica envolvendo os conteúdos do cotidiano das práticas sociais Sateré-Mawé possibilita a construção de uma educação escolar indígena em coerência com as necessidades e anseios vivenciados por todos da comunidade, estabelecendo uma relação dialógica entre educação e sociedade Sateré -Mawé. Neste sentido um professor Sateré-Mawé questiona:

Será que o povo Sateré não tem capacidade de chegar onde ele quer, ou se só os brancos têm essa capacidade de estudar? Só o branco tem um universo de conhecimento, só o branco que sabe explicar as matas, o vento, a água, a energia, só o branco que sabe manipular as fórmulas. Só o branco que sabe fazer o discurso mais aprofundado, sabe interpretar a natureza. Tem capacidade de alcançar o solo lunar. Depois de quinhentos anos, a pergunta de hoje embasa essas coisas. Para mim todos os povos têm as suas ciências, seus mitos, conhecimentos, lendas, interesses, discurso, filosofia, social, ideologia, tem sua maneira especial e específica de ver as coisas, e o universo está aqui dentro de nós. Basta nós lutar para que o não índio reconheça a nossa capacidade. Nós temos que estudar na nossa cultura, para ter que valorizar cada momento da nossa cultura (Professor Bernardo Alves, em 25/11/2005).

Há uma ênfase no reconhecimento da capacidade de pensar do indígena, em relação ao conhecimento que é produzido pelo “branco”. O professor discute inexistência de acesso ao conhecimento científico pelos indígenas, uma vez que cada povo tem seu modo de pensar próprio, tem uma lógica específica e contextualizada.

Neste sentido, o professor Sateré-Mawé destaca a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos pelo próprio povo, como uma possibilidade de intensificar o aprofundamento dos conhecimentos tradicionais de acordo com o contexto histórico e social, a fim de lutar pelo reconhecimento e afirmação da identidade cultural local.

Para concretização dessa expectativa, o povo Sateré-Mawé mobilizou-se para reivindicar o curso de formação de professores como uma estratégia para dar o primeiro passo a caminho de sua educação escolar indígena, de acordo com a afirmação de um professor Sateré-Mawé:

Em 1992 reivindicaram a formação de professores. O curso de formação de professor Pira-Yawara iniciou em 1993. Com professores não-indígenas, e usavam a metodologia normal das outras escolas, foi a primeira etapa de 1ª a 4ª série; em 1996 foi a segunda etapa de 5ª série; O IER/AM era um Instituto de Educação Rural do Amazonas. Existia o Pira-Yawara em 1990 e 1991, se discutia nos cursos a formação de professores indígenas. Os professores não eram indígenas. E os poucos que eram indígenas trabalhavam de forma tradicional. O Plano não era trabalhado pelo professor, era preparado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Em 1991, conclui a 1ª a 4ª série, saí de sala de aula e fui dar aula em 1992 (Professor Sidney Miquiles, em 31/10/2006).

Com esse movimento de reivindicação conquistaram um curso para formação de professores da própria cultura como um avanço no processo educativo, que estava garantido na Constituição de 1988. Em contradição a esse documento oficial, os professores não-indígenas do curso Pira-Yawara, na sua maioria, não respeitavam os modos próprios de aprendizagem e de pensar dos Sateré-Mawé.

A prática pedagógica utilizada pelos professores não-indígenas do curso, era de forma tradicional. Não havia uma preocupação com as diferenças culturais existentes na sala de aula e nem o respeito às características socioculturais Sateré-Mawé.

A necessidade da atuação de professores da própria cultura nas escolas era prioridade para as comunidades locais, o que causou a contratação acelerada de professores Sateré-Mawé sem a devida formação, e com um planejamento elaborado pela equipe da SEMED/MAUÉS sem o conhecimento prévio das condições de vida do povo, distante da realidade.

Na opinião de uma coordenadora da SEMED, os professores indígenas atuavam, mas com algumas dificuldades no conteúdo a ser trabalhado:

As dificuldades são com os conteúdos. E o professor C., diz que tem que trabalhar os conteúdos de 1ª a 4ª série, na formação do Pira-Yawara. Tem que ver se a dificuldade é no conteúdo ou na metodologia. A preocupa

aprendizagem. Os contextos escolares também são diferenciados, em algumas escolas o sistema é seriação ou multisseriado, exigindo maior esforço dos professores Sateré -Mawé em atender as diversas necessidades do cotidiano escolar.

Para o coordenador das escolas Sateré-Mawé, “a partir do momento que o professor foi para a sala de aula começou a trabalhar a língua materna, mas com a metodologia tradicional” (Professor Albérico Batista, em 31/10/2006). Assim, fica explícita a complexidade da ação pedagógica, o que significa para os professores Sateré -Mawé uma ampliação da construção da educação escolar indígena intercultural e específica para além do bilingüismo, garantida no discurso oficial da legislação.

2.3 O significado da escola e do projeto político pedagógico para os Sateré -Mawé

O sentido da escola como uma instituição que foi imposta pela sociedade ocidental como um projeto integracionista, historicamente identificada como a civilização dos índios, teve uma inversão do seu papel. Atualmente, o significado da escola não tem sido o mesmo, porque as relações vivenciadas pelo povo Sateré -Mawé também se transformaram à medida que se foram organizando política e socialmente, com maior participação no espaço público e intercultural.

A escola como instrumento de acesso a informações e novos conhecimentos tem possibilitado aos Sateré-Mawé uma revisão crítica do seu papel no atual cenário político e social. Trata-se de um espaço de conflitos e encontros em que as práticas sociais e simbólicas da cultura deste povo se defrontam com uma outra lógica de pensar e agir sobre a realidade social, atuando numa relação de forças pelo poder.

Rosa Helena Silva (2003) entende o espaço escolar como um campo de atuações múltiplas em busca de soluções das necessidades cotidianas locais:

O ideal de escola indígena que está sendo forjado pelo movimento de professores não entra em competição, nem substitui a educação tradicional de cada grupo. Ela tem, sim, um espaço e um tempo de atuação bem definidos, que vêm responder às novas necessidades, à realidade das situações históricas vividas. (...) Vemos que são os próprios índios e suas organizações que procuram influir e tomar em suas mãos os processos de educação escolar (SILVA, 2003, p. 124).

É neste sentido que a escola é entendida pelo povo Sateré -Mawé, ou seja, como um

instrumento que precisa ser construído coletivamente pelos próprios indígenas para viabilizar de forma democrática e emancipatória as situações-problema do seu contexto cultural.

Os professores Sateré-Mawé buscam uma ruptura com os processos de violência e invasão cultural sofridos historicamente, mediante a ressignificação do cotidiano escolar por meio da construção do seu projeto político-pedagógico próprio. Assim, lutam pela reafirmação da identidade e oficialização das suas escolas indígenas pertinentes às características dos seus modos próprios de vida.

Na ótica de um professor Sateré-Mawé, o cuidado com as implicações do processo de escolarização significa que,

a escola é como se fosse uma faca de dois gumes, serve para ajudar em fortalecer um povo, as pessoas, a cultura, fazer com que uma cultura se desenvolva e continue se evoluindo sem perder o seu sabor de vida. Mas a escola quando ela não é tratada seriamente pode causar destruição das culturas, deformar a vida de um povo. Por isso as pessoas devem ter bastante cuidado com as escolas, atividades que são desenvolvidas nas escolas, é necessário muita atenção a respeito do desenrolar do processo de escolarização em uma determinada sociedade... (Professor Bernardo Alves, em 23/11/2005).

É destacada nessa narrativa a preocupação com os impactos das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, que podem ser pensadas e elaboradas tanto a favor dos indígenas quanto contra as suas expectativas de futuro de vida e os objetivos específicos de seu povo. A escola significa um espaço de possibilidades em que as suas atividades educativas têm implicações no modo de ser e na cultura de um povo.

Nas idéias de Valéria Weigel, “a escola (...), configura-se como uma situação de confronto intercultural, na medida em que tem sido espaço de conflitos entre as culturas, os interesses e o poder dos diferentes atores sociais envolvidos” (WEIGEL, 2000, p. 6).

Nesse sentido, a escola Sateré-Mawé possui formas diversificadas de educar, em que todos da comunidade Sateré-Mawé assumem a responsabilidade deste ato educativo das crianças. Desta forma, as atividades educativas precisam ser analisadas e avaliadas criteriosamente para serem inseridas no projeto político-pedagógico. O resultado desse processo, por um lado pode levar à reafirmação da cultura de um povo, e de outro lado pode levar a sua destruição cultural pela imposição de visões de mundo distantes do contexto em que a escola está inserida.

Nessa acepção, Geertz, ao definir o sentido de cultura, como uma prática social e, humanizadora do homem, entende que “a cultura é uma teia de significados, um contexto semântico, cuja manifestação exprime o discurso social” (GEERTZ, 1989, p. 40).

Desse modo, o sentido do projeto político-pedagógico para o povo Sateré-Mawé tem sido configurado coletivamente como um instrumento de cultura, que envolve uma teia de significados, numa relação democrática com a participação de todos os envolvidos no processo educativo. É o que podemos perceber na fala de um professor Sateré-Mawé:

Para nós o significado desse Projeto é uma identidade, uma garantia para nossa sobrevivência. Nesse projeto já garante o que a gente pode desenvolver nas comunidades e na sala de aula. De modo geral são normas a serem cumpridas e a partir daí as escolas não podem mais trabalhar de forma diferente. Dentro desse projeto ta inserido também uma abertura para cada comunidade montar seu próprio projeto de acordo com a realidade da própria comunidade. Esse projeto é um projeto do povo, pensado mais para o lado do povo (Professor Albérico Batista, em 24/08/2007).

Esse entendimento focaliza o projeto político-pedagógico como uma identidade, um projeto de um povo, assim, minimizaria os conflitos gerados pela diversidade de interesses internos e externos. O projeto possibilita a ressignificação do trabalho pedagógico, assim como a reorganização do cotidiano escolar, garantindo novos horizontes para a atuação dos professores Sateré-Mawé com implicações significativas para o futuro do seu povo.

Tal ressignificação fica evidente na estrutura do projeto político-pedagógico étnico, por meio da caracterização do contexto educacional Sateré-Mawé, que explicitam os interesses das comunidades Sateré-Mawé para o atendimento de seus valores e necessidades específicas. Conforme é apontado no projeto:

Grande concentração de população escolar, aptos para dar continuidade de estudo em nível de 5ª. a 8ª. Série, sendo que muitos alunos Sateré-Mawé se deslocam para sede do município para continuar seus estudos sem muito sucesso por vários motivos; Existência de recursos humanos capaz de atender a demanda de população escolar na Área Sateré-Mawé; Existência da construção de materiais educacionais a partir da realidade do povo Sateré-Mawé; e, Necessidade de documentar, pesquisar, recolher, publicar, reorganizar toda a cosmologia do povo Sateré-Mawé; (Projeto Político-Pedagógico, 2005, p. 07).

Devido a essa situação levantada no projeto político-pedagógico, os professores Sateré-Mawé, com o apoio das lideranças e comunidades, demonstram a necessidade de

ampliar o oferecimento de níveis escolares mais elevados em seu território. Além disso, existe demanda suficiente de alunos indígenas de 5^a. a 8^a. séries, uma vez que, ao saírem de suas aldeias para estudarem na área urbana, sentem-se prejudicados por não fazerem parte daquela realidade e sofrerem preconceitos.

As práticas pedagógicas antagônicas existentes nas escolas poderiam provocar a fragilidade e a descaracterização das escolas indígenas e da identidade local (RESENDE 2005). Em consequência disso, as relações sociais entre os sujeitos que constituem a comunidade Sateré-Mawé do rio Marau, poderiam ser fragmentadas e descaracterizadas culturalmente. Como destaca a justificativa do documento do projeto Sateré-Mawé:

A ação educativa tem sido muito poderosa no relacionamento com o ideal do povo Sateré-Mawé, implicando muitas vezes a adoção de métodos e técnicas inadequadas à realidade, relegando a especificidade e os processos próprios de aprendizagem. Por outro lado, uma outra linha de ação tem sido introduzida com a implantação da Educação Escolar Indígena que se apóia no ensino diferenciado, específico, intercultural e bilíngüe e valorizar os processos próprios de aprendizagem (Projeto Político-Pedagógico, 2005, p. 07).

Considerando o cenário da cultura hegemônica implícito na relação entre educação e sociedade, esta relação propõe a homogeneização uniformização das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, uma vez que estando os sujeitos submetidos a essas práticas estarão sendo discriminados (RESENDE 2005).

Entretanto, a partir da implantação da educação escolar indígena, assegurada na Constituição de 1988, a relação das ações pedagógicas com o ideal de educação do povo Sateré-Mawé tem sido discutida e avaliada como inadequada. Desse modo, o projeto político-pedagógico é caracterizado por uma professora Sateré -Mawé da seguinte maneira:

[O projeto político-pedagógico] Tem um significado muito grande na área indígena tanto para os professores como para os alunos. Através desse projeto os professores terão mais experiências na sala de aula, e farão com que os alunos tenham maior acesso no seu aprendizado. Esse projeto foi criado em cima das dificuldades, porque as escolas antigamente eram norteadas pelo branco. E nessas escolas o aluno não tem conhecimento da sua cultura. E o aluno não tem que aprender somente a ler e escrever mais tem que aprender do que os nossos antepassados sabiam. Porque eles não sabiam ler e escrever, mas a sua cultura era rica. Existe a dificuldade de repassar a riqueza dos nossos antepassados. Quando eu estudei na escola do branco a cultura estava sendo esquecida. Tem muitos jovens que têm vergonha de sua cultura, de dizer o que é. De falar só o português na escola, que dentro dela a criança tem que ser alfabetizada não só no português, mas também na própria língua. Sendo que a

alfabetização em português tem que ser de 3ª série em diante. Quando o aluno já está bem desenvolvido na sua língua, e vai aprender outra linguagem. O projeto veio para ajudar a abrir a mente dos professores, descobrindo as leis que favorecem ao povo indígena, para que ele tenha argumento para se defender. Diante de certas pressões que vem do não-índio, como: de política, sobre as terras indígenas, se por exemplo algum dia alguém chegar impondo para tomar as terras indígenas, saberem se defender; entrada de pessoas na área, sem a gente conhecer; estrangeiros, que a gente nem entende o que eles estão falando. Nessa hora o projeto diz aos indígenas o que ele pode fazer. Para conhecer os direitos que o povo Sateré tem na educação (Professora Ironildes Alves, em 23/08/2007).

Neste caso, o projeto político-pedagógico do povo Sateré-Mawé é tomado como um mecanismo fundamental para afirmação da identidade cultural do povo, para legitimar as mudanças ocorridas nas práticas educativas diversificadas dos professores indígenas de acordo com suas formas próprias de ensinar e aprender, assim como para o crescimento do desempenho escolar das crianças em sala de aula.

O processo de construção deste projeto resultou da avaliação das experiências vividas anteriormente na escola dirigida por não-indígenas, com projetos de educação que desconsideravam o contexto cultural Sateré-Mawé e o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos.

Nesse último relato é explícito que a construção da escola indígena precisa fazer parte de um projeto mais amplo e de futuro do povo Sateré-Mawé, para reconhecer e valorizar os indígenas como seres humanos e seu contexto cultural. Neste sentido, o projeto político-pedagógico significa uma proposta configurada em coerência com “os ideais afirmados, em um modelo realmente indígena de escola e que esse só pode ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena” (R. SILVA, 2003, p.118).

O projeto político-pedagógico é caracterizado como uma referência para as ações pedagógicas dos professores em inter-relação com as necessidades e expectativas das comunidades Sateré-Mawé. Com este projeto os professores indígenas terão um subsídio significativo para ressignificar sua atuação pedagógica, em busca do reconhecimento das situações particulares com implicações na formatação do ideal específico de escola Sateré - Mawé.

Nesse sentido, o modo de produção do conhecimento é avaliado por uma professora indígena como:

Os professores que estavam no curso não poderiam sair [das suas comunidades], [por isso] as contas mais complexas em Matemática, os alunos (professores) não precisavam saber, porque não iriam sair da área. Mas queremos conhecer a outra cultura, não só a nossa, ter informação em outras áreas. Ter formação em outras áreas, ter formação fora da nossa cultura. O Projeto Político-Pedagógico é um intercâmbio de conhecimentos tanto do não-índio como do índio. Dentro da sala de aula o aluno já vai desenvolvendo o seu aprendizado tendo o conhecimento das duas culturas. É um apoio para os professores e lideranças indígenas em relação à educação. Na atividade dentro da sala de aula como um desenvolvimento de trabalhos culturais e o bem-estar do povo. Fazendo reuniões para discutir sobre as atividades de roçado, colheita para que o povo Sateré tenha o seu próprio alimento e não ficar muito dependente de outras pessoas da sociedade envolvente (Professora Ironildes Alves, em 23/08/2007).

Essa análise demonstra as dimensões interculturais das expectativas dos professores Sateré-Mawé em relação ao intercâmbio de conhecimentos diversificados. O projeto político-pedagógico é tomado como uma ruptura nas relações de desigualdade e na fragmentação do conhecimento que era disponibilizado para este povo. O trabalho pedagógico da escola é reorganizado por meio deste projeto, baseado nos princípios da diversidade cultural e da interculturalidade.

Nesse sentido, observamos entre os princípios norteadores da proposta pedagógica do projeto do povo Sateré-Mawé o enfoque na língua, economia e o parentesco tradicional. Assim, a proposta curricular propõe os conhecimentos,

que serão transmitidos e recriados são de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente. [Os temas serão:] Terra nossa mãe; Povos indígenas; História, lendas e mitos do povo indígena; Arte da construção; Saúde e medicina do povo Sateré-Mawé; Educação do Sateré-Mawé; Nossa mata; (Projeto Político-Pedagógico, 2005, p. 14-15).

Dessa forma, para construção do currículo, seriam considerados todos os conhecimentos tradicionais da cultura Sateré-Mawé, consolidando o reconhecimento e a valorização dos seus saberes como instrumentos necessários à sobrevivência e formação do homem Sateré-Mawé no futuro.

Para Stoer e Araújo (apud Souza, 2002), “[o projeto político-pedagógico] permitiria trabalhar a diversidade cultural na escola, cruzando algumas das diferentes culturas nelas

presentes, a fim de produzir um efeito sinérgico” (STOER; ARAÚJO apud SOUZA, 2002, p. 90-91). Assim, as ações pedagógicas possibilitariam um diálogo democrático e intercultural entre visões de mundo diversificadas, com uma interação mais aprofundada entre escola e cotidiano social.

Os professores Sateré-Mawé com base no discurso oficial que legitima o desenvolvimento de “currículos e programas específicos” (LDB 9394/96 Art. 79) querem criar mecanismos próprios para ampliar as suas relações com as sociedades não -indígenas. Um professor Sateré-Mawé aponta o significado da construção do projeto político - pedagógico para o povo como: “Juntos queremos construir um currículo que socialize as culturas, os rituais, as festas tradicionais e as datas comemorativas de cada povo indígena” (Professor Jackson Oliveira, em 23/11/2005).

Nas palavras do professor Sateré-Mawé está clara a participação coletiva da comunidade na construção do seu projeto, e verificamos também os valores, os interesses e as necessidades educacionais da sociedade envolvida neste processo, que estão implícitos no planejamento da proposta curricular, a fim de buscarmos o reconhecimento e valorização da sua cultura, a sobrevivência e afirmação de sua identidade cultural.

A idéia de identidade étnica é discutida por Valéria Weigel como algo que,

vem, gradativamente, ganhando nova conformidade, consistência e validade, à medida em que o povo se defronta com problemas e pressões criados pelas estruturas sociais e culturais da sociedade de classes, no processo de integração à nação brasileira (WEIGEL, 2000, p. 243).

Do mesmo modo, a identidade Sateré-Mawé luta pela conquista de um espaço público por meio da construção do projeto político -pedagógico de suas escolas. Com esse projeto tanto as escolas indígenas do rio Marau como as comunidades seriam reconhecidas com suas formas próprias de pensar e praticar uma educação específica do seu povo em coerência com seus conhecimentos e rituais tradicionais para reafirmação da identidade Sateré-Mawé. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva, afirma:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2000, p. 96 -97).

Nesse entendimento a identidade é construída através das relações sociais, com características dinâmicas em processo permanente de construção. Por isso as ações pedagógicas da escola Sateré-Mawé precisam considerar as características do contexto cultural das comunidades envolvidas no processo educacional, a fim de favorecer a coerência entre o discurso e a prática escolar.

A educação precisa trabalhar a partir dos conhecimentos tradicionais, uma vez que eram transmitidos pelos idosos, mas no presente os pais não se preocupam em reproduzir para as novas gerações. A esse respeito uma comunitária Sateré -Mawé entende que:

A educação deve tratar esse tipo de trabalho. A escola tem que ter sua própria roça, a comunidade tem que ter sua própria roça, isso gera economia para comprar lâmpada, seu gerador. Os antepassados se preocupavam em repassar os conhecimentos deles para não ficar extinto. Hoje em dia os pais e avós não se preocupam em repassar como era antigamente o roçado, tessume (peneira) (Comunitária Nadir, comunidade Nazaré, em 11/2005).

Nesse depoimento fica patente o ideal de escola para o povo Sateré -Mawé e o desafio dos professores em inserir em sua proposta curricular temas como a roça e o tessume, que fazem parte da prática de suas formas culturais próprias. Contudo, simultaneamente a esse trabalho, não podem ficar de lado os conteúdos novos que atendem as necessidades atuais das relações sociais vividas com outras culturas, sem substituir a educação tradicional de seu povo.

A perspectiva de escola projetada pelos povos indígenas é refletida por Guilherme Bonfil Batalha como:

As inovações culturais são, por uma parte, mais frequentes do que comumente se pensa: há muito novo em baixo do sol [novo conhecimento]. Sobretudo, se não se pensa somente nas grandes invenções capazes de marcar por si mesmas um momento da história, se não se repara também, e, sobretudo, nas mudanças cotidianas aparentemente insignificantes (BATALHA apud R. SILVA, 2003, p. 125).

Nesse processo de construção da escola indígena o professor precisa voltar-se para as mudanças ocorridas nas relações cotidianas da comunidade em que vive, porque aparentemente são inovações tidas como insignificantes, porém com reflexos significantes na construção da identidade. Então, esse espaço escolar é construído por meio de conflitos

entre o novo conhecimento e os conhecimentos tradicionais que precisam ser interpretados e traduzidos pelo professor indígena no processo educativo, a fim de atender as novas necessidades e expectativas das comunidades Sateré-Mawé em relação à educação.

A educação idealizada pelo povo Sateré-Mawé seria concretizada por meio da elaboração e valorização do projeto político-pedagógico étnico, pois por meio deste mecanismo poderiam lutar pelos seus direitos e dar valor a sua cultura. A visão de educação e de mundo existente no processo de criação do projeto político-pedagógico transparece na fala de um tuxaua Sateré-Mawé:

Hoje a criança só está sendo ensinada na cultura da sociedade envolvente. E é somente valorizando o projeto, que nós podemos ensinar as nossas crianças de acordo com a nossa realidade. Vamos apoiar o projeto, já chega de ficar embaixo dos pés da sociedade envolvente, se esse projeto não existisse a gente não poderia lutar para encontrar nossos direitos. E isso faz com que o povo Sateré-Mawé não consegue ser autônomo diante de sua cultura. Só querendo dar valor a cultura não indígena, mas isso não pode continuar assim desse jeito, devemos ajudar os professores na elaboração desse projeto que vai servir a todo povo Sateré-Mawé (Tuxaua Dionísio Muniz, em 23/11/2005).

Na ótica do tuxaua Sateré-Mawé, o significado do projeto político-pedagógico é ampliado, como algo que ultrapassa a dimensão pedagógica. Este projeto possibilitaria uma ruptura da relação dependente e desigual com a sociedade envolvente, a partir de um ideal construído coletivamente pelos professores indígenas, com o apoio das lideranças e suas comunidades.

O projeto ocupa um espaço político e educacional para instrumentalizar o povo Sateré-Mawé a lutar pela consolidação e efetivação dos seus direitos e benefícios de bem-estar, por meio de suas relações sociais, econômicas e políticas com a sociedade envolvente. Por outro lado, sem deixar de enfatizar o reconhecimento e valorização das suas características socioculturais tradicionais, à medida que se apropriarem desses novos instrumentos.

Isto se dá na medida em que, na construção do projeto político-pedagógico articula-se a dimensão pedagógica com o projeto de futuro da comunidade envolvida no processo educativo, ou seja, significa um plano futuro idealizado e defendido pelos membros de uma sociedade. Tal como propõe D'Angelis, “quando a sociedade é mais unida, e não está dividida em classes sociais como a nossa, o seu projeto político pode ser um só, e todo

mundo acredita nele” (D’ANGELIS, 2001, p. 42).

Nesta perspectiva, um projeto só tem valor para os professores e toda a comunidade envolvida, quando é idealizado e defendido com a participação efetiva de todos. Essa participação demonstra um caráter democrático e igualitário entre os sujeitos, em que suas idéias são discutidas e consideradas na construção de sua educação específica em coerência com a realidade vivida.

Na opinião de uma outra liderança Sateré-Mawé, é destacada a participação da comunidade na construção da escola indígena do seu povo e a interação escola e comunidade na produção do conhecimento:

A escola não é para funcionar sozinha. O desejo é que em cada comunidade a escola crie alguma coisa não só apenas vir aqui ouvir. Mas que a escola junto com a liderança crie alguma coisa que foi tratado no encontro pedagógico. Tudo isso que foi discutido aqui, isso é que é encontro pedagógico. Tem que registrar esse encontro pedagógico com a filmadora, fotos e o computador da WOMUPE. Não é só o Tuxaua que é responsável pela comunidade, toda a comunidade tem que colaborar: um traz a tapioca, a farinha, o peixe. O trabalho de Educação do Marau até o Andirá, Urupadi e Manjuru todos têm que está envolvido na organização da educação, todos têm que está envolvido na educação. A política da educação que já está aparecendo o fruto apesar da dificuldade, o povo já está acreditando. As senhoras, como conseguir apoio para fazerem redes Sateré (ele como autoridade está lutando para conseguir apoio para fazer esse trabalho) (Tuchaua Geral Antonio Tibúrcio Neto, em 26/11/2005).

Na avaliação da liderança o sentido do espaço escolar, toma outros significados pela dinâmica das suas relações interculturais, recriando as ações pedagógicas a serem desenvolvidas na escola de acordo com as necessidades das comunidades, discutidas nas reuniões dos encontros pedagógicos, tal como preconizadas no discurso oficial.

O Tuxaua discute a necessidade do compromisso com a educação assumido tanto pelos professores como pelas lideranças e pelos comunitários, numa relação colaborativa e democrática, em que cada um poderia contribuir na organização da educação do seu povo. Dessa forma, por meio da produção coletiva da educação, a escola passa a ser ressignificada para o povo Sateré-Mawé como um instrumento necessário para apropriação de tecnologias necessárias à sobrevivência e à defesa de sua cultura. Este processo de ressignificação da escola é focalizado por Weigel, quando afirma:

A escola, então passou a ser compreendida e valorizada como um espaço em

que seria possível tomar posse desses códigos e linguagens, tão necessários para as relações com os brancos. Através dela seria possível conhecer a vida dos brancos e, então, saber como lidar com eles; poderiam falar português, isto é, comunicar-se com os brancos e não deixar-se confundir por eles (WEIGEL, 2000, p. 237).

O significado de escola construído pelo povo Sateré-Mawé envolve questões não somente educacionais, mas também políticas, quando se trata de suas relações com a sociedade envolvente. Nesse contexto, a escola assume o papel social e cultural de criar um espaço que favoreça a construção do conhecimento pelos próprios indígenas, estes como protagonistas de sua história, de acordo com seus interesses e necessidades.

Desse modo, a construção do projeto político-pedagógico do povo Sateré-Mawé, foi realizada com a participação coletiva de todos envolvidos no processo educativo para criar processos de afirmação da identidade cultural deste povo. Assim, o significado do projeto político-pedagógico é relacionado ao contexto cultural, como um professor Sateré-Mawé explica que:

O significado do Projeto Político-Pedagógico é como se fosse um Porantin da escola. No nosso povo tem o Porantin, onde ta registrado tudo o que foi feito o que deve ser feito. Para que a gente possa atingir um objetivo que nós esperamos. A escola vem preparar o indivíduo para a vida, para sua sociedade, para que ao ele sair de sua sociedade ele se sinta um Sateré-Mawé, com seus valores, suas crenças. Para que ele não se sinta inferior. De saber diferenciar as coisas porque toda sociedade tem as coisas boas e tem coisas que prejudicam. (Professor Sidney Miquiles, em 23/08/2007).

A construção desse dispositivo pedagógico teve um significado relevante para o povo Sateré-Mawé, sendo comparado ao símbolo sagrado de suas tradições culturais, - o Porantin. Essa relação, no planejamento, tem implicações na preparação da criança Sa teré-Mawé para a vida, de modo que existe uma inter-relação entre os valores e crenças transmitidos na escola com os valores e crenças tradicionais de sua cultura. Nesse sentido é necessário salientar a prática da construção do projeto político-pedagógico como,

a compreensão necessária para produzir práticas capazes de reduzir os constrangimentos, designadamente sócio-econômicos, atuando sobre estes grupos passa pela compreensão, não só de sua relação direta com a produção material e o mundo de trabalho, mas passa também pela maneira como estes grupos vivem e constroem as suas vidas, isto é, com os seus processos de reprodução cultural (STOER E CORTESÃO apud SILVA, 2002, p. 91).

Os professores Sateré-Mawé apoiados pelas suas comunidades, buscam o reconhecimento de seus modos próprios de pensar, agir e aprender, por meio deste documento oficial. Além disso, lutam pela ruptura com um passado discriminatório e preconceituoso em suas relações interculturais, para que as novas gerações tenham condições de dar continuidade ao processo histórico-cultural do seu povo, com uma visão crítico-reflexiva da realidade ao redor.

A preocupação com os impactos da escola é discutida por um professor Sateré - Mawé, por ser uma instituição da sociedade ocidental, de certa forma imposta ao seu contexto cultural, distante da realidade de suas comunidades. É necessário avaliar e repensar o papel da escola pelo povo Sateré -Mawé, assim como as suas finalidades para o atendimento do futuro das comunidades, com a valorização e reconhecimento da identidade Sateré-Mawé. O professor Sateré-Mawé analisa a escola, assim: “A onde que queremos chegar com a escola, ou então a escola pode trazer a cultura dos não índios é isso que vamos aceitar, ser mandados sem falar nada para eles?”(Professor Bernardo Alves, em 24/11/2005).

Nesse contexto as comunidades Sateré-Mawé buscam novas formas de apreender e projetar as suas expectativas e anseios por uma escola e um projeto político -pedagógico próprios. Lutam pela legalização de um projeto que consolide as suas formas sócio-culturais, com a valorização e afirmação das práticas pedagógicas específicas e diversificadas pelos próprios professores Sateré -Mawé em conjunto com a participação e o interesse da comunidade. Para tanto, é necessário refletir sobre a possibilidade de reorganizar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola com o respeito pelas diferenças e os recursos culturais deste povo.

3 A REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: INTERESSES ÉTNICOS E POSSIBILIDADES PARA COMUNIDADE SATERÉ-MAWÉ

Garantir, valorizar, fortalecer e assegurar o processo de Educação Escolar Sateré-Mawé nos seguintes aspectos: intercultural, específico, bilíngüe, diferenciado com currículo próprio assegurando nossa autonomia. Possibilitando o desenvolvimento do conhecimento próprio a partir da aprendizagem da cultura, garantindo, assim, novos conhecimentos, novas estratégias de sobrevivência física, lingüística e cultural, fortalecidos por meio da pesquisa crítica, sendo este um instrumento que proporcione a formação crítica e reflexiva perante a sociedade não-índia. A partir do processo escolar próprio e diferenciado com garantia de desenvolvimento de um currículo próprio, com amplos conhecimentos da natureza física, especial e sobrenatural a partir da sua própria cultura, mantendo uma educação equilibrada de qualidade na concretização da transformação positiva da realidade Sateré-Mawé (Projeto político-Pedagógico, 2005, p. 8).

Com este pensamento, os professores Sateré-Mawé, junto com as comunidades e lideranças, traçaram os objetivos do seu projeto político-pedagógico, como subsídio teórico-metodológico para a construção e reformulação das práticas pedagógicas das escolas dos rios Marau, Urupadi, Miriti e Mnjuru.

Desse modo, os professores buscam o reconhecimento e valorização, de suas práticas específicas de ensino e a construção de uma educação intercultural, que possibilite a transformação social de sua realidade e a afirmação da identidade Sateré -Mawé.

A reorganização das escolas Sateré-Mawé iniciou-se com a participação dos professores nos movimentos educacionais indígenas regionais em articulação aos movimentos nacionais, para discussão e avaliação das práticas pedagógicas oferecidas ao seu povo. Neste contexto, lutaram por uma reformulação na organização das suas ações pedagógicas, em busca de sustentação da cultura para as futuras gerações e do fortalecimento das práticas de educação indígena, garantindo a permanência dos valores e crenças tradicionais no projeto político-pedagógico.

À medida que as comunidades Sateré-Mawé inserem-se nas estruturas político-econômicas do capitalismo, irreversivelmente, se defrontam com problemas e pressões criados pelas relações desiguais com a sociedade envolvente. Devido às necessidades de inserção político-econômicas nas relações capitalistas, surgem novos interesses e

exigências baseados em processos mais complexos de afirmação e constituição da identidade cultural.

Neste sentido, segundo Monte, “a escola indígena precisa fundamentar-se nos interesses, projetos e utopias das comunidades indígenas, mantendo autenticidade e autodeterminação em relação ao sistema de ensino nacional” (MONTE, apud WEIGEL, 2000, p. 74).

Por meio do projeto político-pedagógico é possível que os professores Sateré-Mawé reorganizem suas práticas educativas a partir dos interesses dos projetos de vida e das utopias das comunidades em que a escola está inserida. Desse modo, a escola indígena vai sendo construída coletivamente, para que cada um Sateré-Mawé assuma o compromisso e reconheça a visão de mundo, de educação e de homem própria da sua cultura no contexto intercultural.

Nesse processo de escolarização contextualizada da criança Sateré-Mawé, cria-se um espaço favorável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas aos anseios e necessidades indígenas. A luta mediante essas condições de ensino e aprendizagem, possibilitaria a construção de uma sociedade democrática onde os interesses, os valores e as crenças da cultura Sateré-Mawé sejam respeitados e valorizados.

Para João Francisco Souza, a concretização dessa luta se dará mediante o diálogo intercultural que envolva todos os inseridos no contexto escolar e cultural. Assim sendo, essa luta,

poderá ser potencializada pela participação num debate em que os elementos teóricos e as possibilidades concretas do diálogo entre culturas sejam sua sustentação e, especialmente, na medida em que os novos movimentos sociais populares assumem essa luta. Luta e diálogo que possam ser efetivados no respeito e promoção das diferentes culturas em presença (interculturalidade), conformando forças culturais em sociedades nacionais e, mesmo, numa sociedade mundial multicultural, capazes de concretizar uma sociedade democrática (SOUZA, 2002, p. 182-183)

O desafio da educação escolar Sateré-Mawé exige uma participação efetiva por meio do diálogo intercultural entre os indígenas e não-indígenas, representantes das secretarias de educação municipal e estadual, para que o seu projeto político-pedagógico seja potencializado, reconhecido e oficializado, respeitando as suas diferenças culturais no sistema educacional nacional para a construção da democracia.

Nessa perspectiva, surgem outras exigências na dimensão conceitual, procedimental e organizacional que proporcionem práticas pedagógicas significativas na escola Sateré-Mawé. Tais exigências poderiam ser compreendidas e inseridas nas práticas pedagógicas a partir do diálogo com os conteúdos culturais a fim de efetivar o respeito e a valorização da história do povo Sateré-Mawé.



Fig. 08
Foto: Arquivo particular. Área do rio Marau. Comunidade Vista Alegre. Professores e lideranças discutindo a construção do Projeto Político-Pedagógico.

No XXIV Encontro Pedagógico de Educadores e Lideranças Sateré -Mawé dos rios Marau e Urupadi, realizado em 24 a 27 de abril de 2006, os professores Sateré-Mawé, juntamente com suas lideranças e comunidades, buscaram uma reflexão sobre as reais necessidades das comunidades para serem inseridas no projeto político -pedagógico. Esses

Encontros Pedagógicos “são espaços políticos de formação, resistência e defesa contra toda forma de discriminação, preconceito e injustiça” (SANTOS, 2005, p. 93), bem como, são procedimentos inovadores que possibilitam a construção coletiva de um projeto que defenda os direitos sociais e culturais do povo Sateré-Mawé.

Paulo Freire salienta a necessidade do diálogo para a reinvenção de uma prática educativa contextualizada, ao afirmar que,

o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p.91)

Desse modo, o diálogo é o encontro entre o homem e o mundo circundante, para expressar os valores, experiências e a cultura do seu contexto histórico, a fim de criar novas perspectivas de futuro para a escola e as comunidades Sateré -Mawé. O diálogo possibilita o encontro entre reflexão e ação a ser considerado na reorganização pedagógica da escola por meio da prática diversificada do docente.

Tal prática precisa ser fundamentada no diálogo entre sujeito e mundo mediante a interação mútua de experiências cotidianas e conhecimentos que serão recriados com a participação direta dos Sateré-Mawé. Estes conhecimentos seriam inseridos no projeto político-pedagógico das escolas indígenas, com o objetivo de transformação e humanização da realidade Sateré-Mawé, construindo um novo caminho na luta contra a desigualdade e preconceito.

Nesse sentido, o professor Sateré-Mawé terá condições de construir uma prática inovadora, fundamentada na concepção da educação dialógica, formadora de um sujeito protagonista de sua história. Assim, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, p.107).

A escola Sateré-Mawé poderá consolidar as suas concepções de educação, de mundo e de homem no processo formação de sujeitos transformadores e criadores da sua realidade, via legalização e aprovação do seu Projeto Político-Pedagógico. Esse processo

possibilita o reconhecimento e valorização do contexto cultural deste povo, por meio da efetivação de uma práxis que seja reflexão e ação do ato educativo.

Desse modo, a partir da aprovação e implantação do Projeto Político-Pedagógico do povo Sateré-Mawé, a prática pedagógica das suas escolas será idealizada numa concepção da educação libertadora e problematizadora da realidade concreta onde os sujeitos estão inseridos, num processo permanente de aprendizagem entre professor e educando, ambos como sujeitos do processo educativo. Por isso, segundo Paulo Freire “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.79).

O professor ensina e simultaneamente, aprende com o educando num ato dialógico e democrático, uma vez que existe nessa relação diversos saberes imbricados no processo de construção do novo conhecimento. Isso é projetado pelo ideal de educação proposto no projeto político-pedagógico Sateré-Mawé mediante uma educação que se contrapõe à concepção bancária, na qual os sujeitos são considerados objetos incapazes de pensar, imersos numa prática educacional mecânica. Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora responde à,

essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e [ênfatisa] a comunicação[diálogo]. Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente (FREIRE, 2005, p.77-79).

A educação problematizadora, idealizada na proposta metodológica do projeto político pedagógico das escolas Sateré-Mawé, busca construir uma educação que permita a valorização da essência do ser, com suas crenças, valores e conhecimentos culturais, mediante o questionamento e problematização da sua realidade, com ênfase no diálogo intercultural.

Como estratégia de resistência e fortalecimento da identidade cultural, as comunidades Sateré-Mawé estão em processo de transformação cultural, à medida que interagem com outros sistemas culturais que os rodeiam (FLEURI 2003). Essa relação intercultural tem uma dimensão complexa que ultrapassa uma lógica binária, atingindo outra lógica: a do confronto/encontro em busca da negociação. Reivindicam práticas sócio -

educativas próprias e lutam para que elas sejam reconhecidas e inseridas nos sistemas educativos da escola.

A educação intercultural caracteriza uma mudança do modo de olhar dos professores Sateré-Mawé, como profissionais capazes de atuar na escola, transformando-a em um espaço de inserção e ouvidora dos anseios das comunidades. Desse modo, possibilita o redirecionamento das práticas pedagógicas da escola, possibilitando uma mudança de atitude dos professores, visando reformular e refazer-lhes a atuação para a interculturalidade.

Conforme Fleury a perspectiva de educação intercultural,

implica mudanças profundas na prática educativa (...) pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores(as) (FLEURY, 2003, p. 73).

A educação nessa perspectiva intercultural poderia contribuir para uma reformulação das práticas social e educativa, a fim de amenizar as relações preconceituosas e discriminatórias existentes na sociedade envolvente. Esse contexto possibilita uma reflexão sobre os processos educativos etnocêntricos da escola Sateré-Mawé, estimulando a cooperação entre os sujeitos na construção de um futuro melhor das novas gerações.

Nesse sentido a construção de um projeto político-pedagógico que reconhece e valoriza as tradições culturais dos educandos dinamiza o processo educativo numa perspectiva intercultural e democrática. Tal projeto possibilita uma mudança de atitude do professor, que assume um compromisso sociopolítico com o apoio da comunidade, o que permita a inserção da criança Sateré-Mawé no espaço escolar.

Com base nessa proposta pedagógica, o professor Sateré-Mawé terá condições de estabelecer um vínculo de confiança com o educando, de maneira que potencialize a sua capacidade cognitiva no processo de construção do conhecimento. Assim, o professor da escola Sateré-Mawé busca uma ruptura com a lógica de homogeneização e uniformização da diversidade cultural no processo educativo.

Nesse sentido, para Meliá a educação indígena,

está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como à criação de formas de arte e religião. A educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar [e valorizar] essa cultura (MELIÁ, 1979, p. 10).

Nessa perspectiva a educação indígena não possui uma visão fragmentada da formação do sujeito, pois cada comunidade torna-se responsável pela educação de seus membros. Esta prática caracteriza a comunidade como um espaço educativo, cujas atividades estão voltadas para a criança, ensejando-lhe um processo de aprendizagem. Dessa maneira, as ações pedagógicas desenvolvidas na comunidade proporcionam uma aprendizagem significativa para o educando, porque o seu contexto cultural e os elementos da sua cultura são reconhecidos e valorizados.



Fig. 09

Foto: Reunião do Encontro Pedagógico dos professores Sateré-Mawé. Área do rio Marau. Comunidade Vista Alegre. Acervo particular.

A concepção de educação projetada nas reuniões dos professores e das comunidades Sateré-Mawé, precisa ser inserida na reorganização das práticas pedagógicas planejadas coletivamente, a fim de contribuir para a reafirmação da identidade do seu povo. A educação nessa perspectiva atua sobre o indígena, alicerçada no respeito à diferença, na realidade e

nas reais necessidades locais, contribuindo para o engrandecimento coletivo do seu povo e a construção de condições dignas de vida futura para todos Sateré-Mawé. Segundo Elciclei Santos, os professores Sateré-Mawé,

reivindicam uma [educação], que possibilite aos sujeitos envolvidos ter acesso aos conhecimentos considerados universais, de outras sociedades, articulados aos conhecimentos universais, de sua sociedade, sem que um substitua ou anule o outro, mas juntos, possam contribuir para uma formação mais plena, valorizando as diversas experiências e práticas. (SANTOS, 2005, p. 107).

A escola Sateré-Mawé precisa ser construída em inter-relação com os conhecimentos tradicionais e científicos, para contribuir no atendimento não somente das novas demandas exigidas tanto pela comunidade como também as que são impostas pela aproximação com a área urbana.

Os dados mais recentes do censo escolar das escolas indígenas da área do rio Marau, fornecidos pelo setor de educação escolar Sateré -Mawé, da Secretaria Municipal de Educação do Município de Maués, apresentam um novo quadro educacional:

QUADRO DEMONSTRATIVO DE ESCOLAS, COORDENADORES, PROFESSORES E ALUNOS DA ÁREA DO RIO MARAU/2007				
Nº. DE ESCOLAS	Nº. DE PROFESSORES	Nº. DE COORDENADORES	Nº. DE TURMAS	Nº. DE ALUNOS
33	85	03	98	1720

Fig. 10

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Desporto/Setor de Educação Escolar Sateré-Mawé. Quadro de lotação da área indígena – Marau – 2007.

Esse quadro demonstra a situação atual das demandas da Educação Escolar Indígena das escolas Sateré-Mawé, com coordenadores e professores indígenas, o que significa uma conquista no processo educativo das comunidades da área do rio Marau. À medida que este povo estabelece o contato com a sociedade envolvente, aumentam as suas

necessidades e expectativas em relação à apropriação das tecnologias e conhecimentos técnico-científicos da sociedade envolvente.

Essa aproximação com a sociedade envolvente intensifica o anseio por outras necessidades devido às novas experiências como: o recebimento de salário pelo professor, pelos agentes de saúde, a aposentadoria dos idosos, a participação em cursos de ensino superior e o acesso a meios de comunicação de massa. Esses fatores vêm ampliando os conflitos e propiciando novas demandas para os professores Sateré -Mawé e uma escola indígena com visões de mundo, de educação, de sociedade e de homem diversificados.

Dessa forma, o espaço escolar é marcado pelas situações conflituosas, criadas devido à relação entre os Sateré-Mawé e às estruturas sócio-políticas da sociedade envolvente. Tal relação, por ser desigual, impõe à escola indígena uma concepção de educação fundamentada em outros interesses e necessidades alheios à realidade Sateré - Mawé.

Nesse sentido, ao tratar da concepção dominante de educação Carlos Brandão destaca que:

A educação pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura. (BRANDÃO, 2004, p. 10).

O povo Sateré-Mawé luta contra esse modelo de educação colonizadora, porque ele não é coerente com suas crenças, com seus valores, com seus anseios e necessidades de projeto de vida futura. A educação escolar indígena exige uma sistematização diferenciada, que não seja uma reprodução do sistema centralizado ou do poder hegemônico, em que todas as culturas são homogeneizadas e unificadas a partir de um padrão cultural.

Desse modo, criam-se relações estereotipadas no seio das sociedades de culturas diferentes, em que as ações pedagógicas diferentes do sistema educacional unificado seriam tratadas como inferiores e conseqüentemente seriam excluídas do processo educativo. Isso reflete a desvalorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas nas práticas

pedagógicas e ao fracasso escolar das crianças Sateré-Mawé na escola durante o seu processo de formação. Arroyo afirma, que essa visão elitista e classista da escola,

está ainda impregnando a visão de muitos profissionais da escola, das classes dirigentes e da burguesia. Com essa mentalidade, não haverá condições de avançar na construção da escola possível e necessária para a libertação das classes subalternas. (...) (ARROYO, 2003, p. 23).

Os professores Sateré-Mawé, por meio da construção do projeto político-pedagógico do seu povo com o apoio das comunidades e lideranças, anseiam romper com essas visões elitistas de educação nas escolas indígenas. A partir do seu projeto os professores mudariam o enfoque do processo educativo para reinventar uma escola possível, que tenha condições de reconhecer e valorizar o contexto social e cultural da comunidade escolar.

Mas essa realidade nem sempre significa o compromisso político e social da atuação do professor em sala de aula, porque existem outras implicações exteriores que comprometem a construção de uma escola possível e necessária aos anseios dos povos indígenas.

Por um lado os professores Sateré-Mawé estão preocupados em incluir as características socioculturais e os saberes tradicionais da sua cultura e nas práticas pedagógicas, por outro lado sentem a necessidade de incluir simultaneamente os saberes científicos da sociedade envolvente. Atualmente, os professores indígenas sofrem com a necessidade de possibilitar não somente uma formação cognitiva às crianças indígenas, como também formá-los cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sua sociedade e nas suas relações com a sociedade não-indígena.

Assim, os professores indígenas sentem a necessidade de instrumentalizar os seus alunos para construir outra relação social, política e econômica com a sociedade envolvente, sem preconceitos e num ambiente de diversidade cultural. Dessa forma, será possível criar relações de respeito às diferenças culturais, defendendo uma interação sem preconceito e discriminação entre sujeitos de contextos socioculturais diferentes a partir da redefinição das ações pedagógicas e do papel social da escola. Para Miguel Arroyo a construção,

da escola possível passa por um equacionamento realista da escola que a té hoje não foi possível. Um conhecimento mais rigoroso da realidade de nossa escola é condição necessária para combater essa escola e para reinventar, dia a dia, a escola necessária. (...) a construção da escola possível passa pelo equacionamento correto da escola fracassada e do Estado falido em seu suposto dever de garantir escola para o povo. (ARROYO, 2003, p. 21 e 22).

Essa escola possível é proposta na Constituição Federal de 1988, como uma educação bilíngüe, intercultural e específica, em língua materna e em língua portuguesa para instrumentalizar as crianças e jovens indígenas contra o processo de homogeneização e uniformização da sua cultura. Mas, é necessário reinventar uma escola indígena coerente com as especificidades e particularidades do povo Sateré-Mawé.

Existem avanços e impasses nas experiências pedagógicas das escolas Sateré-Mawé; como avanço temos: o compromisso dos professores com a educação do seu povo, mediante a participação dos professores, apoiados pelas comunidades e lideranças, na construção do projeto político-pedagógico próprio; como impasse há a escassez de recursos que poderiam viabilizar práticas pedagógicas inovadoras na busca da reorganização de uma escola possível e necessária à ressocialização do seu povo e ao fortalecimento de sua identidade.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre a construção do projeto político -pedagógico do povo Sateré-Mawé, da área do rio Marau, teve como pano de fundo o respeito e o reconhecimento do contexto cultural vivenciado pelas comunidades em suas lutas na defesa do seu território contra invasões de fazendeiros e garimpeiros e contra outras ações ilícitas, bem como pela reivindicação dos seus direitos políticos e sociais para a consolidação das escolas indígenas.

A constante ameaça de invasão ao território da área Sateré-Mawé Andirá-Marau tem preocupado as lideranças, professores e comunidades dessa área, por terem suas crenças, seus valores e conhecimentos tradicionais fragilizados diante da intensificação desigual das relações políticas, econômicas e sociais com a sociedade envolvente.

Isso tem pautado as discussões realizadas nos encontros pedagógicos e nas assembleias ocorridas nas comunidades Sateré-Mawé, que buscam estratégias políticas e educacionais para instrumentalizar crianças, jovens, adultos e anciãos na defesa dos seus direitos e na viabilização dos projetos de desenvolvimento social futuro.

O povo Sateré-Mawé teve seu território e sua população reduzida em decorrência da escravização e dos massacres feitos pelas ações colonizadoras. Considerando as transformações ocorridas pelo processo histórico de colonização, os Sateré -Mawé buscam a resistência por meio da manutenção da língua materna, do fortalecimento de suas crenças, valores e tradições culturais, como o ritual de iniciação da Festa da Tucandeira.

Segundo o relato de um professor Sateré-Mawé, “quinhentos anos de sofrimento se passaram”, entretanto esta fala deixa transparecer que são poucas ou mesmo inexistentes as expectativas de melhoria de condições de vida na área indígena. Essa visão de mundo apresentada pelo professor indígena reflete os constantes desafios enfrentados pelo seu povo no contexto histórico e cultural vivido em suas lutas pela sobrevivência.

No cenário atual, os professores, em conjunto com as comunidades Sateré-Mawé e

Além disso, reivindicam a efetivação, implantação e reconhecimento oficial dos processos educativos, assegurados na Constituição de 1988.

O discurso oficial reconhece as formas próprias de organização social, política e econômica dos povos indígenas. Deste modo, rompe com a visão integracionista e protecionista das políticas indigenistas tradicionais. Na legislação anterior, o Estado Nacional defendia uma visão preconceituosa e discriminatória do indígena, buscando integrá-lo para que ele assimilasse a identidade nacional, sobrepondo -se às características culturais que faziam parte do seu cotidiano tradicional.

Dessa forma, a educação que era oferecida para os Sateré-Mawé tinha como objetivo a homogeneização e uniformização da sua cultura, impondo os valores e conhecimentos convencionais da sociedade envolvente.

Essa tendência de dominação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional causou vários problemas à cultura Sateré-Mawé como a mudança dos seus hábitos e costumes (BARÃO, 2003).

Para os professores Sateré-Mawé esse modo de educação colonizador obrigava os educandos a falarem a língua portuguesa, negando a sua língua materna, tida como inferior. Como consequência houve o fracasso escolar, limitando o desenvolvimento satisfatório da capacidade cognitiva das crianças Sateré-Mawé, como se não tivessem a necessidade adquirir novos conhecimentos para atuarem na defesa e exercício da sua cidadania.

Mas esse contexto escolar foi sendo questionado e modificado à medida que não atendia as necessidades e expectativas das comunidades Sateré-Mawé. Os professores foram se organizando por meio de associações indígenas e encontros pedagógicos que visavam discutir e avaliar as concepções de educação, de homem e de mundo implícitas nas ações pedagógicas das escolas, que eram impostas pelos programas e planejamentos pré-estabelecidos pelos sistemas educacionais de ensino.

Foram discutidas as problemáticas das condições de ensino das escolas indígenas, como a infra-estrutura e material didático, a inclusão e reconhecimento das características socioculturais e dos saberes tradicionais nas práticas de ensino e o distanciamento das diretrizes legais promulgadas na Constituição Federal de 1988 (art. 208, 210, 231), operacionalizada na LDB 9394/96 (art. 32, 78 e 79) frente à realidade efetiva de escassez das escolas indígenas.

O relato de uma professora não-indígena, mas que está inserida na realidade dos Sateré-Mawé, apresenta a coragem desse povo em lutar por seus direitos e a conquista dos espaços públicos com objetivos fortalecidos nos interesses de valorização da própria cultura. Nessa ótica, os Sateré-Mawé buscam a valorização dos seus costumes e crenças, a serem inseridos e reconhecidos no projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo, que mantém contato e adquirem conhecimentos de outras culturas.

Paulo Freire (1992) salienta que a visão de mundo da sociedade envolvida no processo educativo poderia estar inter-relacionada com a visão de mundo dos professores que atuam no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, é necessário que as ações pedagógicas da escola estariam familiarizadas e inter-relacionadas com as situações-problema enfrentadas pelas comunidades Sateré-Mawé, para possibilitar a construção de novos conhecimentos, que atendam as suas novas necessidades reais e aos projetos de vida futura das crianças e jovens.

Neste sentido, o projeto político-pedagógico significa a resignificação das práticas pedagógicas a partir do diálogo intercultural com as culturas diferentes e da interação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos (FLEURI 2 003), a fim de construir uma bricolagem no novo conhecimento com base no respeito às suas peculiaridades e as dos outros, contribuindo para diminuir as relações de desigualdades e discriminações nas relações entre sujeitos indígenas e não-indígenas.

Os professores Sateré-Mawé, por meio da participação democrática das suas comunidades e lideranças, constroem um novo modelo de educação a partir da valorização dos recursos culturais próprios e dos interesses e expectativas locais. Desse modo, lutam pela consolidação e efetivação do discurso oficial em relação a implantação, reconhecimento legal e ampliação de sistemas de ensino em níveis mais elevados, além do que é oferecido em sua maioria: as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa limitação do acesso aos níveis mais elevados de escolaridade, reflete as concepções educacionais colonizadoras, que tinham como parâmetro uma educação elitista e dual, sendo oferecida para a população do campo somente a educação elementar e profissionalizante, em contra partida para a sociedade central e urbana ofereciam o acesso ao ensino intelectual com níveis mais elevados de educação.

Por meio do projeto político-pedagógico próprio, é reivindicada a melhoria das condições de ensino nas escolas Sateré-Mawé, assim como o acesso aos recursos financeiros disponíveis por meio dos programas e projetos governamentais, com a construção desse instrumento político e pedagógico. Assim, esse projeto possibilita a participação coletiva nas tomadas de decisões do processo educativo, tornando todos responsáveis pela reorganização do trabalho pedagógico das escolas indígenas.

Neste sentido, a concepção de educação, de homem e de mundo, idealizada no projeto político-pedagógico, estaria inter-relacionada à história de vida das comunidades Sateré-Mawé na transmissão das tradições culturais para as futuras gerações e reflexão das situações-problema que permeiam a realidade.

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas estabelecidas coletivamente na construção desse projeto estariam possibilitando ao sujeito agir e pensar como protagonista do seu contexto histórico e cultural, contribuindo para o fortalecimento e construção da identidade Sateré-Mawé.

Assim, a luta do povo Sateré-Mawé pela construção e legalização da sua educação escolar indígena, teve como instrumento o projeto político-pedagógico a fim de ressignificarem os discursos oficiais da política educacional (SOUZA 2002) para o reconhecimento dos seus contextos culturais e a legitimação dos seus processos educativos específicos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Selumiel Miquiles: depoimento [23/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Nova Aldeia/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.
- ALVES, BERNARDO: depoimento [23/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vila Nova II/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.
- ALVES, Ironildes: depoimento [23/08/2007]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2007. Anotações de campo.
- ARROYO, Miguel G. (org.) *Da escola carente à escola possível*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARÃO, Vanderlise Machado. Educação indígena: parâmetros constitucionais, didática aplicada e proposta de um ensino realmente libertador. IN: *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. n. 15. Campo Grande-MS, jan./jun. 2003.
- BATISTA, ALBÉRICO: depoimento [24/08/2007]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Maués, 2007. Anotações de campo.
- _____. depoimento [31/10/2006]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Maués, 2006. Anotações de campo.
- BATISTA, Mecias Pereira. O movimento indígena Sateré -Mawé do Rio Andirá. (mimeo.), 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: UNESP, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *As leis e a educação escolar indígena*. Brasília, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BROSTOLIN, Marta Regina. Educação indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. IN: *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. n. 15. Campo Grande-MS, jan./jun. 2003.
- CANDAU, Vera Maria. (org). *Reinventar a escola*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- COMUNITÁRIO: Depoimento [23/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Nova Aldeia/Rio Marau, 2005. A notações de campo.

CUNHA, CLEMENTINO: depoimento [24/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Nova Aldeia/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Euclides da. *Amazônia um paraíso perdido*. Valer: Manaus, 2003.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Ensino Conteudístico na Escola Indígena: atitudes indiferenciadas na escola "diferenciada"*. VI Reunião de Antropologia do Mercosul. Montevideo, nov. 2005.

_____. A educação escolar em novos contextos políticos e culturais. IN: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (orgs). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas, Manaus: IER -AM, 1991.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Cadernos de Educação Básica/Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena : um diagnóstico crítico da situação no Brasil. IN: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). *Antropologia, História e educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FLEURY, Reinaldo Matias(org.). *Educação Intercultural*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da Esperança*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 17.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREITAS, Marcílio de; SILVA, Marilene Corrêa da. *Estudos da Amazônia contemporânea: dimensões da globalização*. EDUA: Manaus, 2000.

Fundação Nacional do Índio. FUNAI. Disponível em: www.funai.gov.br acesso em: 24/08/2007.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GASTÃO, Ercílio Oliveira: depoimento [22/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*. 5.ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi.(org.). *As leis e a educação indígena: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena*. Brasília: MEC, 2001.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. Disponível em: www.institutosocioambiental.com.br acesso em: 22/09/2007.

JOANINHA: depoimento [23/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.

JUNQUEIRA, Carmem. *Antropologia indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil*. São Paulo: EDUC, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 16.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo. Loyola. 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIQUILES, Aristides: depoimento [22/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vila Nova II/Rio Marau, 2005. Anotações de campo .

MIQUILES, Sidney: depoimento [31/10/2006]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2006. Anotações de campo.

_____.: depoimento [23/08/2007]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2007. Anotações de campo.

MUNIZ, Dionísio. depoimento [22/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Terra Nova/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.

NADIR: depoimento [24/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.

NETO, Antonio Tibúrcio: depoimento [26/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.

OLIVEIRA, Euzídio: depoimento [25/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Nova Aldeia/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.

OLIVEIRA, Jackson: depoimento [23/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O índio e o mundo dos brancos*. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

PAZ, Jânia Maria: depoimento [23/08/2007]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2007. Anotações de campo.

PINHEIRO, Maria Osvaldina: depoimento [31/10/2006]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Maués, 2006. Anotações de campo.

PINHEIRO. Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves De. (org.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 8.ed. Campinas: Papirus, 2005.

PEREIRA, Nunes. *Os índios Maués*. Manaus. Valer e Governo do Estado, 2003.

PROJETO PIRA-YAWARA. Relatório Político-Pedagógico do Programa de Formação de Professores Indígenas Sateré-Mawé. (documento 1 do Ensino Fundamental). 1998.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. *Centro de Estudo e Pesquisa Sateré-Mawé 5ª a 8ª série – Emílio Tibúrcio*. Área indígena Sateré-Mawé Andirá/Marau. Maués, 2005.

RIBEIRO, Berta Gleizer. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 1983.

RIBEIRO, NELSON. A geopolítica da Amazônia. IN: OLIVEIRA. José Aldemir de; GUIDOTTI, Pe. Humberto.(org.). *A igreja arma sua tenda na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2000.

ROMANO, Jorge Osvaldo. *Sateré-Mawé – Los índios proletários citadinos*. Brasília: UNB, 1982. Dissertação (mestrado em Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

SANTOS, Elciclei Faria dos. *Contando histórias de formação de professores(as) Sateré-Mawé: um estudo a partir de experiência docente em áreas indígenas*. Manaus: UFAM/FACED, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, A. L.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). *Antropologia, História e educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, R. H. D. da. “Não é fácil ser professor...” – pensando a construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas. IN: *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. n. 15. Campo Grande-MS, jan./jun. 2003.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SOUZA, João Francisco de. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Pery.(et all). *Sateré-Mawé: Retrato de um povo indígena*. Manaus: UFAM/FEPI/SEDUC/COIAB, 2005.

THIOLLENT. Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operárias*. São Paulo: Polias, 1982.

TORQUATO, Euzébio: depoimento [22/11/2005]. Entrevistadora: Thelma Lima da Cunha Marreiro. Comunidade Vista Alegre/Rio Marau, 2005. Anotações de campo.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

YAMÃ, Yaguarê. *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé*. São Paulo: Peirópolis, 2007.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. *Escolas de Branco em malokas de índio*. Manaus: EDUA, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)