

A prática construtiva de um Projeto Político-Pedagógico junto a índios Sateré-Mawé, na Amazônia Central

The practice of a constructive Political-Pedagogical Project with the Sateré-Mawé indians in the Central Amazon

Renan Albuquerque Rodrigues¹

Ignês Tereza Peixoto de Paiva²

Antonio Heriberto Catalão Júnior³

Universidade Federal do Amazonas

¹ Jornalista, Me. Psicologia Social, doutorando em Sociedade e Cultura da Amazônia; professor assistente da UFAM

² Pedagoga, Me. em Educação; professora assistente da UFAM

³ Jornalista, doutor em Linguística e Língua Portuguesa; professor adjunto da UFAM

Resumo: O estudo objetivou traçar avaliação sobre a implantação de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) para estudantes da etnia Sateré-Mawé do leste amazonense, na Amazônia Central. Foi meta auxiliar na construção do PPP, no sentido de fomentar um projeto abrangente e que servisse às necessidades dos índios. Promoveu-se estudo de campo enfocando o contexto social dos Sateré-Mawé, com aportes etnográficos e transcrição de resultados a partir de observação participante. Foi feita análise de elementos constitutivos da organização do projeto e decidiu-se coletivamente reforçar dentro da escola conceitos relacionados à cidadania, o que implicaria no futuro o fortalecimento de princípios da educação escolar indígena, tais como o bilinguismo e a interculturalidade.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Projeto Político-Pedagógico. Sateré-Mawé.

Abstract: The study aimed to determine assessment on the implementation of a Political-Pedagogical Project (PPP) for students of ethnic Sateré-Mawé eastern Amazon, Central Amazonia. Goal was to help building the PPP, to foster a comprehensive project that would serve the needs of the Indians. Promoted to field study focusing on the social context of Sateré-Mawé with ethnographic contributions and transcription of results from participant observation. Analysis was made of the constituent elements of the project organization and decided to collectively enhance in-school concepts related to citizenship, which would imply the future strengthening of principles of indigenous education, such as bilingualism and interculturalism.

Keywords: Indigenous scholar education. Scholar project. Sateré-Mawé.

Do erro histórico à reconstrução da vida escolar

A educação escolar do povo Sateré-Mawé habitante da área do Uai-curapá, no município de Parintins, distante 375 km da capital, a leste do Estado do Amazonas, na Amazônia Central, está sendo construída atualmente 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 é alicerçado numa concepção participativa e dialógica da educação, onde professores, lideranças e comunidades atuam como sujeitos históricos e protagonistas na construção de um projeto em coerência com seus interesses e necessidades particulares (PIMENTA, 1992; REZENDE e VEIGA, 1998).

Entretanto, se hoje a ação é dialógica, ela historicamente foi pautada por outros interesses (MOREIRA e CANDAU, 2007). O primeiro processo de educação formal do povo Sateré-Mawé foi implantado pelos jesuítas no período colonial. O primeiro passo serviu como instrumento estratégico impositivo para facilitar a assimilação da cultura cristã europeia. O objetivo era exterminar a diversidade cultural e política existente.

A imposição do ensino da língua portuguesa servia como ato de aniquilação das culturas nativas, instaurando relações de dominação e desigualdade social, integrando-os à sociedade regional (GRUPIONI, 2001; TASSINARI, 2001). As primeiras escolas foram administradas por missionários jesuítas, em seguida por evangélicos, depois pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER-AM) e, depois, o trabalho foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Parintins (Semed).

Em suma, os professores que atuaram junto aos Sateré-Mawé não eram indígenas, tinham pouca proximidade aos temas indígenas e, por isso, utilizavam metodologias não alinhadas à perspectiva dos aldeados, em uma vã 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 (VEIGA, 1998; WEIGEL, 2000). Era ignorado o fato de que, segundo Oliveira (1996), os indígenas brasileiros possuem estilo próprio de viver em meio à natureza, cuja característica principal é a relação com o mundo. Silva e Ferreira (2002), influenciadas por essa sugestão teórica, chegaram a apontar que esse estilo relacional era uma espécie de cidadania ambiental, em que o meio ambiente faz parte do cotidiano e influencia a tomada de decisões práticas da vida. Antes dessa consideração, Freire (1990) e Junqueira (1991) haviam sugerido ser uma das condições existenciais essenciais do índio sua relação de proximidade com a natureza.

Ignorava-se todo um conjunto de estudos que descreviam a necessidade de valorização do contexto histórico e cultural enquanto ponto de partida para ações pedagógicas para os indígenas. Assim, ficava difícil identificar atos de respeito a especificidades regionais, locais, diferenças raciais, religiosas e étnicas. Nesse particular, Silva e Ferreira (2002) situam reflexões sobre o tema, trazendo contribuições de Meliá (1979) acerca do universo do alfabetizando indígena.

Sem levar em consideração esse arcabouço teórico, impactos dessa relação hierárquica e desigual favoreceram a fragmentação e desestruturação das bases culturais tradicionais do povo Sateré-Mawé. O desempenho escolar era pífio, com alto índice de reprovação. Com o erro de estratégia estabelecido, os Sateré-Mawé foram, assim, conhecendo novos hábitos, costumes e valores. Tudo distanciado do seu mundo, por terem sua cultura negada e silenciada pelas ações pedagógicas e atitudes contrárias às suas necessidades e perspectivas de vida, causando impactos negativos no seu modo de pensar, sentir e de agir.

Todavia, a despeito da situação negativa vivida pelos aldeados do Uaicurapá, um movimento contrário a essas práticas foi percebido nos últimos anos. Surgiu uma ação social de resistência às relações preconceituosas e discriminatórias, assim como a preocupação em fortalecer a identidade e conquistar a autonomia na luta por um espaço escolar próprio. A partir dessa necessidade premente, na última década os Sateré-Mawé decidiram formar professores para que estes atuassem junto à comunidade indígena, realizando ensinamentos. E com o apoio das lideranças e comunidades do entorno da área conquistaram um número razoável de escolas para atender à demanda de crianças que precisavam de ensino e, além disso, conseguiram evitar a saída de jovens para estudarem em escolas não-indígenas, deixando de falar a língua materna e adquirindo outros valores distantes da cultura tradicional.

Contrapondo-se à prática escolar oficial, o povo Sateré-Mawé organizou-se para implantar escolas próprias em seu território, como um instrumento de luta e defesa de 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. Desse modo, a escola começou ser caracterizada como um espaço aberto para o reconhecimento e valorização de saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, devendo ter como base a reafirmação dos valores e das normas culturais do povo Sateré-Mawé.

Ação em todo o Brasil

A 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). A partir dos anos 2000, estruturaram-se organizações indígenas e não-indígenas para discutir a afirmação dos direitos sociais e políticos das etnias, tendo como preocupação a luta pelo espaço educacional e o acesso igualitário ao saber científico e às tecnologias da sociedade não-índia.

Hoje, como estratégia de resistência e fortalecimento da identidade cultural, as comunidades Sateré-Mawé almejam a sistematização de conhecimentos e experiências para conquistar espaço político, econômico e social junto ao Estado, efetivando a implantação de processos educativos e tomando como referência a situação sociopolítica e cultural indígena.

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 de ações governamentais para a escola indígena com níveis mais elevados de ensino e com ações pedagógicas relacionadas às suas formas próprias de aprendizagem. 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. Eles reivindicaram uma educação com base na diversidade étnica e cultural, favorecendo condições para construir práticas pedagógicas a partir da práxis problematizadora e do diálogo intercultural com diferentes culturas.

Informalmente, em 2010, notou-se essa problemática da necessidade de auxiliar os Sateré-Mawé em sua luta pela implantação de um projeto político-pedagógico próprio. Em 2011, efetivou-se um plano de ação para ajudar os indígenas a formular um documento que contivesse o compromisso de ajudar os indígenas a serem protagonistas de seu processo histórico. Dessa forma, os professores Sateré-Mawé poderiam reafirmar seu compromisso na construção e execução de uma atividade educacional étnica. Nesse intuito, foi firmada a ação.

Breve teorização sobre projeto político-pedagógico (PPP)

Educar grupos étnicos no Brasil sempre foi uma prática difícil, tanto pela diversidade quanto pela quantidade de situações específicas e únicas. A partir da década de 1990, a política para a educação de indígenas no país passou a ser reorientada mediante reformulação via Decreto n. 26/91, em que o Ministério da Educação (MEC) formulou as Diretrizes

para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1992. Diversas atividades foram instituídas no período, tendo como meta atender a essa política de educação específica.

Na pesquisa-ação específica ora relatada, tomou-se a contento justamente esse conjunto de diretrizes, levando a termo, porém, que construir um projeto político pedagógico é, ao mesmo tempo, influenciar a relação dos índios com seu ambiente, haja vista a necessidade de inclusão dos indígenas em um universo de autodeterminação (RODRIGUES e CATÃO, 2012).

Sobre esse ponto, Gandin (2001) considera o projeto político-pedagógico (PPP) como um planejamento participativo, uma reunião de ideias e saberes em que cada pessoa apresenta o modo como sente, deseja e pensa a sociedade. As vozes não são silenciadas pela estrutura de poder instaurada no sistema educativo padronizado (GADOTTI e ROMÃO, 1997). Ao contrário, o poder é descentralizado. Portanto, o projeto político-pedagógico

[...] parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e 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).

Weigel (2000) interpretou a problemática a partir do viés da construção participativa da política pedagógica e pretendeu reunir informações que pudessem contribuir nessa discussão. Silva e Grupioni (1995) já tinham traçado o mesmo caminho com relativo sucesso dentro do contexto da relação indigenismo e educação.

Mas, em meio a debates teóricos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, assegura às escolas a gestão democrática, conforme consta em seus artigos 14 e 15, que determinam:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Trazendo o que pauta a lei para o nosso estudo, se as escolas são responsáveis pela estratégia a ser adotada no trato com os indígenas, por que não adotar uma gestão participativa, com integração comunitária?

Bussmann (2000) e Santos (2001) priorizam esse modelo, cujo teor Santiago (2000) acredita ser, em parte, utópico, sobretudo devido ao fato de “essas dimensões serem trabalhadas de forma fragmentada, herança das perspectivas positivistas nas quais a educação esteve pautada durante muito tempo” (*apud* MILESKI e NOVAK, 2012, p. 5).

Em suma, a construção de um novo modelo escolar significa o reconhecimento da visão de mundo do povo Sateré-Mawé. A prática possibilita o envolvimento de todos, abrangendo âmbitos sociais na construção coletiva de uma sociedade indígena digna.

Nessa perspectiva, a elaboração do PPP para as escolas indígenas do Uaicurapá, no município de Parintins/AM, estará de acordo com a concepção de educação e de sociedade na medida em que se estabelecerem relações de confiança.

Com a participação coletiva, os problemas sociais tendem a ser discutidos e analisados, com base tanto nas experiências do presente quanto do passado, sendo ambas fontes de saberes para o fortalecimento da identidade do povo.

Local de pesquisa

A aplicação do trabalho de auxílio na efetivação do projeto político-pedagógico ocorreu na área do Uaicurapá, zona rural de Parintins, município distante 375 km de Manaus, a leste da capital do Estado do Amazonas e da região da Amazônia Central, na divisa com o território do Pará.

Amostra

Cinco escolas indígenas do Uaicurapá participaram da construção do PPP. Cerca de 300 alunos estudam regularmente nessas instituições e procurou-se direcionar as questões referentes ao projeto a eles, aos professores indígenas e não-indígenas e à administração das escolas.

Instrumentos e locais de ação

Priorizou-se o levantamento do contexto social dos Sateré-Mawé por meio de registros etnográficos e anotações a partir de observação participante. Foram realizadas oficinas sobre a temática da educação via PPP. O material originado e acumulado nas discussões foi organizado em kits e encaminhado aos participantes do projeto. Aulas expositivas dialogadas, seminários e debates foram desenvolvidos nas comunidades indígenas, no Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na zona urbana de Parintins, e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), também no perímetro urbano do município.

Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos adotados ocorreram por meio das seguintes ações sistematizadas:

1 – Momento: a) leitura e interpretação de textos sobre a temática indígena; b) preparação das oficinas; c) ação pedagógica.

2 – Momento: a) produção de oficina pedagógica; b) concepção de PPP; c) orientação acerca dos aspectos legais do PPP no contexto da LDB 9394/96; d) informações teóricas e práticas sobre PPPs e dinâmicas de grupo para facilitar a compreensão; e) avaliação das atividades.

3 – Momento: a) produção de síntese avaliativa dos participantes; b) escrita do relatório final.

No diálogo com a comunidade indígena, as seguintes temáticas foram abordadas, no intuito de verificar as possibilidades de ação e própria construção do PPP:

Pedagógica: a) o processo de avaliação adotado pela escola; b) a relação série/idade dos alunos; c) o percentual de evasão e/ou repetência; d) a qualificação dos profissionais da educação; e) as estratégias de recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem; f) a postura dos pais em relação à escola etc.

Administrativa: a) a manutenção dos utensílios da cantina; b) a conservação do prédio da escola; c) os recursos materiais e didáticos disponíveis; d) a composição das equipes de trabalho; e) o plano de carreira dos professores e demais funcionários; f) o número de alunos matriculados etc.

Comunitária: a relação da escola com a comunidade.

Financeira: a) o volume de recursos recebidos pela escola; b) a renda adquirida pela escola com atividades que ela mesma organiza; c) o controle contábil das despesas e receitas; d) a relação custo x aluno; e) forma de aplicação dos seus recursos etc.

Jurídica: a) relação com outras esferas do sistema educacional; b) atendimento aos preceitos constitucionais da gratuidade e obrigatoriedade da educação pública; c) respeito ao disposto pela LDB – Lei 9.394/96; d) a forma de trabalhar a relação entre autonomia e soberania.

Na sequência, destaca-se o quadro referencial usado para capturar parte das informações sobre o ambiente indígena e explicações concernentes às respostas para cada item da pesquisa.

Perguntas orientadoras do projeto pedagógico da escola	Preocupações fundamentais da escola
1º momento: Como é nossa escola?	
2º momento: Que identidade a nossa escola quer construir?	
3º momento: Como executar as ações definidas pela comunidade e comunidade escolar?	

Ao realizar a tarefa, a proposta foi direcionada para a importância em se perceber o processo de construção do projeto pedagógico de forma interligada. Pediu-se que os respondentes expressaram ideias acerca do PPP, as quais foram listadas nas categorias a seguir.

1º movimento: Como é nossa escola? Neste movimento, a preocupação básica da escola deve ser em proceder à análise de sua situação geral. Assim, mapeou-se sua realidade nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica, procurando perceber os resultados que o trabalho tem apresentado à comunidade local. Tratou-se, portanto, da realização de um diagnóstico da realidade da escola.

2º movimento: Que identidade a nossa escola quer construir? Aqui, a preocupação fundamental precisou ser com as concepções que o coletivo da escola expressa em relação a aspectos diversos, tais como: educação, sociedade, currículo, gestão, relação escola-comunidade, aprendizagem, ensino, relações interpessoais etc. Foi o momento de se verificar que rumo a educação local poderá tomar, levando em consideração sua função social.

3º movimento: Como executar as ações definidas pelo coletivo? Este movimento correspondeu àquele em que a escola precisa assegurar, de forma realista e coletiva, a realização das tarefas definidas, com base no diagnóstico feito e na definição das concepções expressas pelos seus atores. Foi importante destacar que as estratégias escolhidas tivessem prazos, formas de avaliação e executores bem definidos, a fim de se acompanhar sua realização e implementação.

Contextualização do estudo e procedimentos de análise

O estudo tomou como ponto de partida a perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003; [VOLOCHINOV] 2006), trazendo a contento os conhecimentos tradicionais dos Sateré-Mawé e relacionando-os com saberes acadêmicos do universo das Ciências Humanas e Sociais, implicados a partir da LDBEN 9394/96 art. 32, 78 e 79.

Conforme tal abordagem, o *diálogo* – entendendo-se o termo no sentido mais amplo possível da interação social, ora como negociação de perspectivas, ora como conflito, polêmica, concordância, divergência, pactuação etc. – corresponde à realidade constitutiva não apenas das línguas e das enunciações humanas, mas da práxis humana em sua totalidade histórica e social, bem como do conhecimento e da compreensão acerca de si e do outro (FIORIN, 2006).

Foi com esta perspectiva, com este olhar atento à diversidade, à alteridade e à pluralidade de vozes sociais, que se construiu o encontro relatado neste trabalho.

A região do Rio Uaicurapá, onde estão localizadas tanto comunidades indígenas quanto ribeirinhas, pertence administrativamente ao município

de Parintins. Com relação à educação, objeto específico do projeto de extensão proposto, vale destacar que existem na região uma terra indígena (TI) legalmente demarcada e homologada como sendo dos Sateré-Mawé, onde estão localizadas as cinco comunidades cujos respectivos nomes são: São Francisco, Nova Alegria, Vila da Paz, Vila Batista e Nova Galileia.

Em 2003, essas comunidades somavam 292 pessoas, conforme Teixeira (2005, p. 44), devendo-se considerar hoje em dia o aumento populacional. Cada uma dessas comunidades conta com a presença de espaço físico destinado à realização de atividades escolares. Tais escolas estão sob administração da Secretaria de Educação de Parintins, por intermédio da Coordenadoria de Educação Indígena. Nesse sentido, a administração municipal serve as escolas com professores, coordenadores, merendeiras e faxineiros, bem como fornece merenda, materiais didáticos e materiais de limpeza. Quanto ao número de professores atuantes na área, entre indígenas e não-indígenas, foram contabilizadas 15 pessoas.

O estudo e a intervenção se deram mediante contanto com a Coordenadoria de Educação Indígena do município, que participou na elaboração do planejamento e na realização dos trabalhos. O PPP foi efetivado em articulação com as comunidades, bem como seus currículos diferenciados e específicos foram construídos junto à população Sateré-Mawé. Optamos por avaliar o projeto de acordo com os objetivos propostos e suas relações estabelecidas com cada atividade desenvolvida.

Foram consideradas observações realizadas por professores coordenadores e acadêmicos acerca do desempenho durante o desenvolvimento do projeto. Em contrapartida, durante os encontros professores e comunitários foram questionados por nós acerca do desempenho da equipe do projeto, oferecendo, por essa via, reflexões relevantes destinadas à re-significação e ajustes de aspectos que não favoreceram aos objetivos estabelecidos. A avaliação do projeto foi processual. Houve considerações no planejamento da ação, na implementação e por meio de reuniões de grupos após cada atividade. Ao final, foi emitido relatório conclusivo das ações realizadas durante a execução.

Resultados e discussão

Entre os desafios para a construção de uma escola indígena que possibilite acesso a conhecimentos universais, valorizando práticas e saberes tradicionais, está o da preparação dos professores indígenas, grande parte já em exercício no magistério intercultural. A preocupação na formulação do PPP se deu nessa direção.

A proposta de uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade foi sugerida a partir da participação dos próprios índios e membros de suas respectivas comunidades, enquanto docentes e gestores da prática escolar.

Para que esta escola venha a ser autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada a projetos de futuro, foi fundamental descrever no PPP a necessidade de criação de novas práticas de formação que permitam aos professores indígenas atuarem, de forma crítica, consciente e responsável, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Nos últimos anos, a implantação de escolas em terras indígenas deixou de ser uma imposição e tornou-se uma reivindicação das comunidades indígenas, interessadas em construir relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. No caso efetivo do PPP em terras parintinenses, essa reivindicação não se traduziu em qualquer tipo de escola.

Ela consistiu um projeto definido de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização de práticas tradicionais, para o qual são fundamentais o envolvimento da comunidade, o uso de línguas nativas e metodologias de ensino e aprendizagem, bem como calendários diferenciados e materiais didáticos específicos na nova prática escolar.

A escola indígena que foi trabalhada para receber o PPP tenderá a possibilitar a relação entre educação escolar e vida em sua dinâmica histórica, na medida em que se trabalhará com os conhecimentos provenientes da comunidade, articulados aos saberes da sociedade na qual a comunidade se insere.

E, apesar das mudanças ocorridas nos últimos anos quanto às políticas públicas para a educação escolar indígena, postulando uma escola mais pluralista, valorizando as culturas e respeitando as diferenças, notou-se durante a pesquisa que alguns índios ainda permanecem com a concepção dos antigos modelos, através dos quais a escola era vista no sentido de alcançar o mesmo status social e econômico dos não-índios, de conseguir emprego, de melhorar de vida, de “ser alguém”, à custa da ruptura com os valores culturais de sua sociedade.

Essa função da escola, porém, foi desmistificada durante o PPP, devido à sua quase inutilidade frente a um mercado limitado de vagas e por uma nova mentalidade crítica crescente, da qual emerge um novo conceito de escola, uma mudança de paradigma e de rumos, de uma perspectiva individualizadora para uma perspectiva de instrumento coletivo de luta e de análise da realidade.

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. (SOUZA, 2002, p. 98).

De acordo com o que foi identificado nos discursos dos participantes do projeto, a escola indígena é vista como instituição que está voltada para o atendimento das necessidades educacionais e concernentes ao mercado de trabalho. Muitos estudantes chegaram a relatar que estão estudando para se tornarem advogados, médicos, enfermeiros, professores, policiais, engenheiros etc.

Por sua vez, os professores demonstram elevada preocupação com a transmissão de conteúdos clássicos da educação escolar não indígena, principalmente porque eles próprios possuem inúmeras dificuldades na compreensão desses mesmos conteúdos, já que a formação que tiveram durante o magistério indígena prezava pelo ensino diferenciada e específico.

De modo direto, a prática dos professores e a expectativa de estudantes estiveram mais atreladas ao ensino não-indígena do que propriamente direcionada para atender a parâmetros existentes na legislação e diretrizes da educação escolar indígena. 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.

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).

A construção do PPP de qualquer escola é o ponto de partida para a elaboração da organização do trabalho administrativo e pedagógico, e a mesma coisa ocorre na escola indígena. Não será um espanto se uma etnia optar por uma escola radicalmente avessa ao uso do português durante os primeiros oito anos de contato com o ensino escolar, e outra optar por uma escola eminentemente técnica, voltada para a formação de indivíduos indígenas aptos a atuar com a mesma desenvoltura dentro e fora de suas comunidades, por meio dos instrumentos de conhecimento da sociedade majoritária.

Uma escola indígena tem a mesma legitimidade da escola não-indígena e pode optar por revisar paradigmas ou simplesmente adotar os modelos mais convencionais sem precisar abdicar de funcionar em terra indígena. O mais importante é cada povo saber por que razão quer uma escola e como se servirá dela. Até agora, o que existe de mais sistematizado em práticas e discussões teóricas gerais sobre educação escolar indígena ainda é o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, divulgado em 1998.

Relativo ao marco referencial do PPP, não foram identificados conflitos diretos com relação a isso, porque houve compreensão do estabelecido na LDB e nos esboços do PPP elaborados pelos professores indígenas no ano de 2005, quando houve a conclusão do curso de magistério indígena fornecido pelo governo do Estado do Amazonas. Notou-se, porém, incongruência no discurso de professores, lideranças e estudantes em face à prática educacional, haja vista que cotidianamente é notória a prática da educação não-indígena de cunho ocidental e muitas vezes são mais valorizados conhecimentos científicos mais do que etnocientíficos.

(...) 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).

Considerações finais

Para a formulação do PPP, levou-se em consideração que hoje a escola pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivam em paz, mantendo línguas e tradições. Isso implica terem o direito de tomar decisões sobre o seu próprio destino, com autonomia e liberdade. Tanto que Meliá (1979b) defende que o professor indígena possua capacidade teórico-metodológica para desenvolver o seu próprio trabalho pedagógico, criando recursos e instrumentos significativos ao processo educativo.

Isso posto, durante a atividade o projeto realizou na comunidade indígena oficinas pedagógicas sobre “Educação por Projetos”, com os professores indígenas, proporcionando o entendimento das diferentes maneiras de se interpretar ações individuais no espaço escolar e no espaço da comunidade.

No contexto social da ação, um dos principais problemas identificados foi o da fome. Os indígenas informaram que existem períodos em que a caça e a pesca são muito escassas, assim como não há estratégias para a conquista de recursos financeiros além da geração de receita por meio de programas assistenciais do governo federal, o que provoca mal-estar social e psicológico entre os Sateré-Mawé. Diante disso, oficinas foram organizadas no sentido de verificar quais as possibilidades e limites da estrutura escolar para a abordagem da questão, em articulação com os conteúdos.

Ocorreram ainda discrepâncias entre as concepções de ensino e aprendizagem propostas pela Secretaria Municipal de Educação e aquelas

pautadas nas Legislações, ocasionando conflitos entre as concepções de currículo da Secretaria Municipal de Educação e o que foi proposto no ato de elaboração do PPP nas escolas indígenas.

O projeto sofreu algumas demandas e cobranças por parte do órgão gestor da educação municipal, relacionada a aplicação de currículos conteudistas da educação tradicional não-indígena. Algo similar àquilo que Silva (2003) salienta, referendando o 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 Bilíngue: 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* SILVA, 2003, p. 121).

Só é possível colocar em prática uma proposta de trabalho pedagógico diferenciada se isto for da vontade de todos os envolvidos no processo docente educativo. Porém, é presunção ter certeza de que o povo indígena reconquistará seus valores e garantirá sua identidade enquanto povo somente a partir de um PPP direcionado. A construção do Projeto Político Pedagógico de qualquer escola é apenas o ponto de partida. O desafio é fazer com que seja reconhecido legalmente pelos poderes competentes esse exercício da diversidade nas escolas.

Uma escola indígena tem a mesma legitimidade da escola não indígena e pode optar por revisar paradigmas, questionar cânones da institucionalização do ensino ou simplesmente adotar os modelos mais convencionais sem precisar abdicar de funcionar em terra indígena. O mais importante é cada povo saber por que razão quer uma escola e como se servirá dela.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes. 2003.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96** -Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

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.

BUSSMAN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002, p.37-52.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, J. R. B. (Coord.). **Amazônia colonial**. Manaus: Metro Cúbico, 1990.

GADOTTI, M., ROMÃO, J. (org.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

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

GRUPIONI, L. D. B. (org.) **As leis e a educação indígena: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2001.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia indígena: uma introdução, história dos povos indígenas do Brasil**. São Paulo: EDUC, 1991.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MILESKI, K. G.; NOVAK, M. S. J. A construção de projeto político-pedagógico em escolas indígenas Kaingang do Paraná: primeiros apontamentos. **9º Anped-Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, R. C. de. **O Índio e o mundo dos brancos**. Campinas: UNICAMP, 1996.

PIMENTA, S. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1o. Grau. In: **Série Ideias nº8**. São Paulo: FDE/ Governo do Estado de São Paulo, 1992.

RESENDE, L.; VEIGA, I. (org.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

RODRIGUES, R. A.; CATÃO, M. de F. M. Reflexões sobre os processos de exclusão social e cidadania ambiental na Amazônia. **Publicatio UEPG Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, 20 (1): 9-15, jan/jun. 2012.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002, p.157-178.

SANTOS, G. L. dos. 2001. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (org.). **Crianças Indígenas- Ensaio Antropológico**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Org. — Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

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.

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

TASSINARI, A. M. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001. 44-70p.

VEIGA, I.; RESENDE, L. M. (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

WEIGEL, V. A. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.