

IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TERRA INDÍGENA ANDIRÁ/MARAU - MAUÉS-AM.

RESUMO

O presente trabalho problematiza o processo de implementação e desenvolvimento da formação de professores sateré-mawé através da ação da SEDUC/GEEI/Projeto Pirayawara e da UFAM/PROLIND. Para tanto, objetivamos contextualizar a trajetória política da formação de docentes sateré-mawé pela SEDUC e UFAM. Ao optamos por uma análise situacional do processo educacional centrado - nos na experiência Sateré-Mawé, partimos do conceito de situação de Oliveira Filho, 1988, aportamos ainda a ideia de regime tutelar de Souza Lima, 1992, para pensar a relação entre os Sateré-Mawé e as instituições de ensino, e por fim, os conceitos de comunicação, ação e autoridade pedagógicas de Pierre Bourdieu, 2009, para refletir a relação entre os atores e instituições envolvidas no processo de implementação e desenvolvimento do ensino superior. Em um primeiro momento, pretendemos analisar a implementação do projeto Pirayawara na região do rio Marau, TI – Andirá/Marau, município de Maués-Am, em seguida abordar reflexões sobre a primeira experiência em educação superior indígenas realizada no território Sateré-Mawé, e por fim, a ação política e pedagógicas da UFAM na implantação e desenvolvimento das educação superior em Licenciaturas Especifica Formação de Professores /FACED e Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável/IFCHS.

Palavras Chaves: Educação Superior; Situação e Autoridade Pedagógica.

Introdução

Trilhas e desafios da educação indígena.

A Constituição de 1988 – CF-1988 marca novo processo na relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Essa ruptura atingiu de forma significativa toda a estrutura social do país, no entanto, algumas instituições não foram atingidas de forma plena, a exemplo o sistema judiciário e o sistema educacional indígena. Os indicadores sociais, o tocante

à questão da assistência social, saúde e da educação, indicam avanços significativos, mas ainda não consolidados. A relação entre indígenas e o Estado brasileiro se transformou, na medida em que ampliou o protagonismo indígena. Antes da CF-1988, o Estado brasileiro guiava-se na figura do indígena como um ser transitório, um ser que sairia do seu estado de primitividade e alcançaria o estado de civilização (Ribeiro, 1994 e Cardoso de Oliveira, 1986). Esse parâmetro consolidou e difundiu-se como modelo de política estatal e orientava as diversas ações relativas a questão social, econômica, política e educacional.

No campo da educação indígena, pautando-se na CF-88, especificamente no capítulo que trata da questão indígena, novas diretrizes foram criadas e estabelecidas para educação, promovendo a supressão do conceito de integração, de assimilação e a retirada do âmbito jurídico o conceito de tutela. Esses conceitos, ainda que façam parte do pensamento social brasileiro, passaram a configurar como algo estritamente fora do contexto que a nova constituição prescreve.

Pautando-se, em nova diretrizes políticas, o Estado brasileiro e os movimentos em prol da educação indígena, inicia-se o processo de reestruturação política, fortalecendo-se em meados da década de 80 do século XX (Cardoso de Oliveira, 1988). A ação política consolidaram-se na medida que objetivaram buscar alternativas para suplantarem o modelo de educação anacrônico e descontextualizado dos anseios dos indígenas e colocaram a educação em perspectiva das comunidades indígenas.

No Amazonas a luta dos professores indígenas e seus aliados em meados da década de 80 traz uma série de reflexões quanto a este novo modelo. Visando ampliar a reflexão e a mobilização é criada a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Dias, 1999)¹. A Declaração de Princípio defendida por esse fórum em 1991, a consideramos a bandeira de luta mais significativa dos povos indígenas em favor de uma educação centrada na filosofia indígena.

A educação indígena no Amazonas antes da implantação da Lei de Diretrizes de Base da Educação - LDB, Lei 9394/1993, situava-se no do âmbito da educação rural. O Instituto de Educação Rural do Amazonas – IER-AM recebia as demandas relativas à educação indígenas. As ações do IER-AM além de se constituir numa ação descontextualizada com os novos princípios da educação que se configurava, pautava-se numa educação em que os valores indígenas eram totalmente negados.

¹ SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Cadernos CEDES, ano XIX, No. 49, Dez/99. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a06v1949.pdf>

Objetivando se adequar e a superar uma série de entraves institucionais, as articulações e mobilizações realizadas pelas organizações indígenas em prol da educação proporcionou um novo campo para educação indígena no Amazonas. Neste contexto é que surge discussões mais ampla entre o movimento indígena organizado, as comunidades indígenas e instituições indigenistas e o governo do estado.

De forma estratégica o Estado recua no seu projeto autoritário de pautar e determinar a revelia dos interessados a educação indígena, abrindo-se assim espaço para uma série de proposições e a inserção específica e institucionalizada da questão da educação indígena na esfera do Estado. Nesse contexto, surge em diversas secretarias de estado núcleos de educação indígenas. Essas instituições canalizam de forma específica e exclusiva as demandas indígenas no tocante à educação.

Em 1993 é criado no estado do Amazonas, com base no novo ordenamento jurídico institucional, o Conselho de Educação Escolar Indígena. De forma definitiva, cria-se o parâmetro de gestão política e institucional da educação indígena no Amazonas. Os parâmetros dessa relação são aqueles definidos pela LDB e das leis correlatas que visam implantar e desenvolver os programas e projetos relacionados diretamente para educação indígena².

No tocante à gestão da educação, evidencia-se que as estruturas criadas visaram aproximar o estado, via SEDUC-AM, como protagonista principal na implantação e o desenvolvimento da educação indígena, fato consumado em 1993, com a edição do projeto Pirayawara (Lira, 2012, p.16). Nesse sentido uma das primeiras medidas foi desenvolver e incrementar ainda mais políticas para formação de professores indígenas em nível de ensino médio, conhecido como o magistério indígena.

Dentre as primeiras ações do magistério indígena destaca-se ações direcionadas aos povos indígenas Sateré-Mawé e Mura. Em relação ao primeiro, consideramos que um dos fatores determinante para a ação ser direcionada aos sateré-mawé decorreu do fato, a época, do secretário de educação ter fortes laços sociais e políticos com os indígenas (Silva, 2014). Seguindo o modelo institucional em tela, outras instituições de formação, desta feita, em nível superior, passaram a seu modo e a seu tempo, ser protagonistas no campo de formação de professores e não professores indígenas. Os protagonismos e o protagonistas serão objeto de análise a seguir.

² SILVA E FREITAS, Antônia Rodrigues da e Marilene Corrêa da Silva. A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil. Revista Vozes dos Vales: Minas Gerais: Publicações Acadêmicas (<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/A-institucionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-ind%C3%ADgena-no-Brasil.pdf>).

Os Sateré-Mawé e a Educação

Para efeito de análise, delimitamos as três últimas décadas do século XX. Nesse marco temporal, consideramos que o primeiro campo de luta se formou com o processo de demarcação da terra indígena na década de 80. E caracterizamos como um segundo campo de luta o desenvolvimento da educação indígena na Terra Indígena/Marau-Andirá – TI-Andirá/Marau, e, por fim, um terceiro, o desenvolvimento econômico conduzido pelo Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé – CGTSM e pelo Consórcio dos Produtores Sateré-Mawé - CPSM³. Nestes cenários, diversas lideranças indígenas surgiram dividindo espaços com as lideranças tradicionais e houve um esforço político em conjugar as ações sociais, políticas, econômicas e educacionais a serem desenvolvidas na TI-Andirá/Marau.

As novas lideranças que surgiram no segundo cenário e as lideranças tradicionais, convergiram para um único propósito: a consolidação da demarcação da terra indígena e a construção de uma educação indígena Sateré-Mawé. Em relação a segunda, nota-se, no primeiro momento, um esforço significativo em construir materiais didáticos com intuito de fortalecimento da língua. Neste empreendimento, o trabalho de fortalecimento cominou com em uma série de articulações com a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, especificamente com o curso o Departamento de Língua e Literatura Portuguesa - DLLP, e com a SEDUC. A conjunção de interesses projetou e disseminou de forma pragmática a educação indígena entre os sateré-mawé.

Os primeiros professores formados no projeto denominado de Pirayawara e o processo de consolidação da grafia entre os professores e a extensão desse procedimento nas escolas sateré-mawé, coordenado pela professora Dra. Dulce Franceschini, promoveram e incrementaram as bases de ampliação da educação escolar indígenas nas comunidades⁴.

³ O Consórcio dos Produtores Sateré-Mawé, foi fundado em 19 de dezembro de 2008, em meio a uma acirrada disputa política entre os Sateré-Mawé em torno do controle político do CGTSM (Ferreira, 2017).

⁴ FRANCESCHINI, Dulce. La langue sateré-mawé: descrição e análise da morfossintaxe. 1999. Tese (Doutorado) - Université Denis Diderot, Paris VII, Paris, França, 1999.

FRANCESCHINI, Dulce. O sistema verbal em sateré-mawé. In: XVIII Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE. Salvador, 2000.

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

Nesse processo de consolidação da educação escolar sateré-mawé, a região do Rio Andirá e a região do Rio Marau, observamos dois campos de articulação e de mobilização atuaram de forma regionalizada e diferenciada, no entanto, não descompromissada com projeto de educação. Ressalvamos que nessas regiões as realidades sociais, políticas e econômicas são conexas, porém, tem suas especificidades, o que influi de forma decisiva na relação entre o poder público e as comunidades indígenas, e por extensão influi também na dinâmica política educacional.

Analisamos que o caráter específico decorre da própria estrutura que o estado monta em relação à condução da educação indígena via secretaria de educação. Isso implica dois tipos de comportamento. O primeiro entre a secretaria de educação do estado e as secretarias municipais de educação, e o segundo entre os indígenas e poder público municipais. No caso específico do Município de Barreirinha a relação entre os sateré-mawé e o poder público, é diametralmente oposta a relação da Prefeitura de Maués com os indígenas da região do Marau (Silva, 2014). Vale destacar que a forte presença do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé – CGTSM como principal interlocutor no campo político na região do rio Andirá e a projeção política dos sateré-mawé através de suas lideranças no âmbito político partidário, em que pese os percalços, proporcionará uma relação mais intensa e mais conflitiva com poder público municipal. Em Maués a relação entre os sateré-mawé e a Prefeitura Municipal se dará em uma outra ordem, ou seja, o peso político dos sateré-mawé na estrutura do município não será tão incisiva quanto na região do rio Andirá, o que criou possibilidades para uma relação de ordem mais orgânica e - plural no sentido de não ocorrer a dispersão das forças políticas como ocorreu no Andirá.

Conforme exposto anteriormente, ressaltamos que educação indígena promovida pelo Estado a qual denominamos de educação indigenista, visto que trata-se de uma educação promovida pelo Estado cujo foco central é oferecer subsídios visando garantir uma espécie de dominação adocicada na medida em que as políticas públicas, quando desenvolvidas nas comunidades insere-se em um “dádiva” no em sentido maussiano, gerando de certa forma um consenso.

Consideramos salutar e profícua a luta dos sateré-mawé movida pelos seus representantes em diversos fóruns de discussão em favor da educação indígena, seja no âmbito do Estado, seja no âmbito com as organizações indigenistas não estatais e ainda no âmbito indígena, não deve-se esquecer do poder invisível a qual se refere Norberto Bobbio (1986) e as artimanhas imperialistas destacadas por Pierre Bourdieu (1996), para observar as margens de manobra e de poder, no campo político estatal.

Acreditamos que o manejo político hegemônico estatal, a qual Antônio Gramsci o define como cultural, deve-se ao fato da educação indígena ainda não ser instrumentalizada e movida pelos próprios índios. Os instrumentos conceituais e as categorias adotadas em diversos processos de formação e de relação política, até então pautados e assimilados, não foram suficientes para montar as ações e estratégias que culminariam em uma educação indígena manejada de forma plena pelos próprios indígenas.

Não é nosso propósito construir uma reflexão sobre a educação indígena na Terra Indígena /Andirá-Marau. Para efeito de reflexão delimitamos a região do Rio Marau como *locus* de nossa problematização, a saber, quais foram as trilhas que foram construídas no processo de implantação da educação escolar indígena na região do Rio Marau? Questão que passamos a responder através de contextualizar e analisar, conforme segue.

Em 1992 iniciaram as tratativas para a implantação para formação de professores indígenas no estado do Amazonas pela secretaria de educação do estado. Essas tratativas foram estabelecidas com três segmentos que direta e/ou indiretamente estavam envolvidos e comprometido com a educação indígena: lideranças tradicionais, o CGTSM, lideranças comunitárias, jovens indígenas, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Maués – SEMED-MA e os técnicos da SEDUC. Acordado, partiu-se para implementação do evento ou seja a formação de professores para atuarem no âmbito do magistério indígena na região do rio Marau, fato ocorrido no ano seguinte.

A implantação do projeto em si ocasiona impactos, na medida em que gera expectativa e gera um processo de redefinição socioespacial no próprio contexto das relações entre os indígenas e destes com o poder público. No tocante a redefinição socioespacial, postulamos que a ação política do poder público promove a inserção de lideranças em contato direto com a SEMED, por exemplo, levando-as a mediar a relação entre os segmentos dos professores, lideranças tradicionais e as comunidades. Esse deslocamento, invisibiliza o agente público, todavia, não o eliminar, e visibiliza a liderança indígena, neutralizando e, em muitos casos, as críticas e cobranças diretas dos indígenas ao poder público.

Observamos que a construção de uma unidade em torno da categoria de professores indígenas, ganha força internamente. Estes passam a assumir o papel interlocução institucional entre os sateré-mawé e as instituições públicas que atuam no campo da educação. Todavia, pelo fato de ser de abrangência regional, essa relação marcar de forma positiva aquilo que já vinha sendo objeto de construção na relação orgânica entre os indígenas na região do Marau e a Prefeitura Municipal.

Apesar do projeto Pirayawara ter sofrido atrasado a formação dos professores em virtude de diversas interrupções não ocorreu a dispersão dos formandos, inicialmente um projeto que deveria ser concluído em três anos levou quase oito anos para se consumir. A não dispersão, ocorreu, a princípio, pelo fato de não haver professores suficiente para atender as demandas de educação no ensino fundamental nas comunidades e pelo trabalho que vinham sendo desenvolvidas por outras instituições, a exemplo da UFAM/DLLP, como o projeto de fortalecimento da língua sateré-mawé. As investidas no desenvolvimento da grafia e da escrita na língua Sateré-Mawé, não permitiu que a educação formal caísse no vácuo, além disso, a investidas políticas de sateré-mawé nos fóruns de educação que se seguiram no âmbito do movimento indígena em nível regional, estadual e nacional, se constituíram em fator decisivo para que o projeto dos sateré-mawé, diferentemente do projeto do Estado se manter-se forte.

Articulação entre a prefeitura de Maués e os Sateré-Mawé estreitou-se com a criação da Fundação Estadual de Política Indígena –FEPI. Lideranças sateré-mawé da região do rio Andirá e do rio Marau, passaram a demandar questões de ordem econômicas e sociais para neófito instituição. E por considerar a proximidade política entre dirigentes FEPI, leia-se dirigentes não indígenas, com a prefeitura, proporcionou o estreitamento indiretamente entre a Universidade Federal do Amazonas e os Sateré-Mawé na região do rio Marau, o que resultou e consolidou a implantação do curso de ciências naturais para os recém-formados professores vinculados ao projeto Pirayawara que haviam sido formados. Destacamos, por seu turno, que as instituições não indígenas participaram ativamente no processo de articulação junto aos indígenas, com o objetivo de consolidar a iniciativa, fizeram parte dessa ação política, a prefeitura de Maués, a Universidade Federal do Amazonas e, indiretamente, a FEPI. Vale destacar que o custo do projeto foi bancado pela prefeitura.

Avaliamos que o projeto em si não estava na pauta do movimento dos professores da região do rio Marau, porém se oportunizou como um projeto em que de forma mais intensiva articulou e mobilizou os indígenas para construir e reconstruir uma reflexão sobre os rumos da educação indígena. Para tanto, fundaram uma organização para lidar com esse novo cenário, nesse contexto que se fez surgir a Womupe. Trata-se de uma organização de professores indígenas na região do rio Marau. Essa instituição juntamente com outra iniciativa institucionais, consolidaram ainda mais ação indígena a favor de uma educação indígena. Simultaneamente a formação em nível superior de indígenas ocorria e se desenvolvia ações de fortalecimento da escrita sateré-mawé, através de diversas oficinas de capacitação organizadas e promovidas pela SEDUC em consonância com a Secretaria Municipal de Educação.

Neste cenário outros atores passaram de forma decisiva atuar no contexto da formação e no próprio desdobramento de outras ações direcionadas a dá continuidade a formação de professores no âmbitos do magistério e da licenciatura. A ação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, através do Instituto de Ciências Biológicas – ICB em desenvolver um curso de licenciatura, e que pese os anseios e as dificuldades dos sateré-mawé e lidar com esse novo cenário de educação superior, avaliamos que a ação política, trouxe uma nova experiência e uma nova visão sobre formação superior até então vista como algo distante e se tornará próximo do povo Sateré-Mawé.

O contexto explicitado em tela, reforçar a nossa tese quanto a relação orgânica entre a Prefeitura de Maués e os Sateré-Mawé, criando base para que outras instituições direta e indiretamente, criassem e desenvolvessem a estrutura estabelecida, que se tronou estruturante, na medida em que proporcionou uma espécie de “consenso impositivo”. Para consolidar essa premissa, destacamos o fato de que somente indígenas da região do rio Marau participaram da formação no curso de ciências naturais, não ocorreu abertura para a participação de indígenas de outras regiões que estão localizadas além das fronteiras do município de Maués. Fica evidente em uma análise preliminar, que a relação orgânica visa de uma forma geral fragmentar uma ação mais coletiva e abrangente dos Sateré-Mawé (Silva, 2014).

Paralelamente a formação de indígena em ciências naturais diversas outras ações no campo da educação permearam e se estruturam na região do rio Andirá Marau. No entanto outras tiveram retração, no caso específico, o desenvolvimento da grafia indígena bem como a preparação de materiais didáticos, sofreram retração em decorrência da desvinculação da professora Dra. Dulce Franceschini do quadro da UFAM/DLLP.

Em análise a questão em epígrafe, destacamos um fato que merece consideração, visto que se tratar de um projeto inserido dentro de uma instituição de ensino superior, neste caso a UFAM, por se tratar de uma iniciativa pessoal de uma pesquisadora e pelo fato de o projeto não se constituir em um programa mais abrangente criou, limitações para a consolidação de várias iniciativas vincular a questão linguística e dentre elas destaca-se a produção de material didático. Ficou evidente que a saída da professora Dra. Dulce Francischini do quadro da UFAM, deixou uma lacuna quanto à produção sistemática e continuar desse material, mesmo que tenha ocorrido um esforço de forma pontual de ainda permanecer em contato com professores sateré-mawé. A distância e o tempo sacramentou e retardou o desenvolvimento de um projeto promissor que poderia ter se transformado em um programa.

Em análise, pontuamos que isso indica a necessidade dos próprios indígenas passarem a construir suas matrizes, diretrizes e programas, com metas e objetivos a serem

atingidas a curto, médio e longo prazo, e buscar juntos as instituições parceiras apoio para sua realização, isolando-se e distanciando-se, assim, de projetos restrito ao campo de ordem pessoal e entrando na ordem do campo instrucional, haja visto que quando há qualquer conflito ou outro problema qualquer, não produza uma lacuna irreparável, evitando, por seu turno, desgastes político em função do processo ter sido interrompido ou não está sendo desenvolvido de forma plena.

Para consolidar nossa análise, destacamos o projeto de ciências naturais, cuja as ações de forma pontual, quebrou a continuidade da formação advinda do projeto Pirayawara. Não houve estudo para analisar a viabilidade se o curso a ser ofertado naquele momento deveria ser o de ciências naturais.

Ressaltamos, no entanto, o empenho e o esforço de lideranças indígenas em trazer para o âmbito das comunidades da região do rio Maraú, instituições formadoras, porém a sua continuidade e o seu desenvolvimento não se consolidaram de forma abrangente, destacamos para exemplificar nossa argumentação, a fissura ocasionada pela ruptura do trabalho desenvolvido pela professora Dra. Dulce Francischini, a formação em ciências naturais e por tabela o magistério indígena, para explicitar como as instituições ao atuarem de forma pontual em relação à questão indígenas e não através de programa criam impactos, a nosso ver, negativos.

Observamos que ao longo dos últimos 10 anos e considerando a formação de sateré-mawé no curso de ciências naturais e considerando as iniciativas de formação de professores advinda através da SECADI, e considerando a necessidade de formação em licenciatura indígenas, diversas ações foram desenvolvidos em várias regiões do país. No estado do Amazonas, os Sateré-Mawé foram atendido pelo curso de formação de professores capitaneado pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM.

O processo que se deu na construção da licenciatura pela FACED/UFAM, foi extremamente salutar do ponto de vista da simetria das relações. Considerando que ao longo desse tempo, bem antes da implantação da própria licenciatura, havia se construído relações e reflexões quanto ao processo de educação com diversos profissionais vinculados à educação indígena da FACED com os indígenas. Isso, de uma certa forma, promoveu uma interação e ampliou os horizontes quanto ao processo formativo em licenciatura, que se situa em um projeto mais amplo. Esse projeto mais amplos, evidentemente, tem um norte que é formação em licenciatura dividida em diversas áreas e segue um modelo padrão. Todavia, analisamos que o espaço para que os indígenas possam criar seu próprio modelo de educação fica alocado dentro

de um projeto de educação mais amplo voltado prioritariamente para interação com a sociedade não indígena.

Esse fato descrito acima não se diferencia em muito do projeto Pirayawara e do projeto de ciências naturais, haja visto que a formação para indígenas, centra-se em modelos indigenistas. Porém, a iniciativa da FACED abre espaço para o diálogo para que os indígenas possa inserir as suas temáticas e os seus problemas, entretanto, analisamos que estes ficam presos as armadilhas da racionalidade burocráticas das instituições, ao não flexibilizar a formação, ela não inverte a lógica implantada ao longo de décadas, ou seja, é uma educação voltado para além da fronteira políticas do Sateré-Mawé, e não proporciona uma reflexão para o interior da fronteira das comunidades.

Justificamos a nossa premissa de fronteiras. Reflexões sobre o mundo que nos cerca, devem instrumentalizados com conceitos e categorias que lhes são próprios, isso levamos a uma condução mais efetiva no processo de formação, contudo, quando você é levado a uma formação desprovida de conceitos e categorias autóctone, se atomiza referencias que, em muitos casos, entraram em conflito com seus valores e com sua cosmologia. Acreditar que poderá vir nesse processo atitudes que promovam a resignificação e apropriação de valores externos a serem replicados no contexto interno, é uma “doce ilusão pedagógica”, ao acreditarem que, agindo assim estarão emponderando os indígenas. A lógica inversa, pautada em uma pedagogia de Paulo Freire, é muito mais louvável, ou seja, o sujeito que se empondera a partir de seus instrumentos conceituais e de suas categorias. Sobre isso a observação feita por uma liderança sateré-mawé, ao observa que em sala de aula os professores sateré-mawé não ensinam o *Porantim*, sendo este onde se encontra toda a história e trajetória do povo está excluído do processo de formação dos professores e conseqüentemente dos a serem formados por esses formadores. Estendendo um pouco mais esta observação para outros elementos de suma importância para o Sateré-Mawé, notamos ausência, em escala geral, de referenciais sateré-mawé nos projetos e programas e na própria ação de ensino nas escolas, para consolidar nossa análise, observamos, por seu turno, que o *Wara*, princípio filosófico Sateré-Mawé, não faz parte dos projetos políticos pedagógicos em qualquer esfera formativa educacional.

Em consonância com esse modelo de licenciatura de formação de professores indígenas no caso específico uma formação direcionada ao povo Sateré-Mawé foi implantado também pela Universidade Federal do Amazonas, o curso de Licenciatura Indígena em Política Educacional e Desenvolvimento Sustentável, em 2010, vinculado ao Instituto de filosofia Ciências Humanas e Letras, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IFCHS. Notamos que este projeto ao contrário ao da FACED, houve um empenho e uma participação efetiva do

Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé. Este projeto concatenava-se diretamente vinculado ao interesse de um outro projeto denominado projeto guaraná. A inclusão nos processos de educação formal, discussão em torno do Wara, ganhou apoio de lideranças indígenas e tradicionais, o objetivo fim, no entanto, é a implantação da Livre Academia do Wara – LAW (Ferreira, 2017, p.77-164). Observa-se nesse esforço um plano muito mais integracionista em que envolve a questão de âmbito cultural, econômico, político e educacional.

A ação política dos Sateré-Mawé, em integra várias pautas, encontra no projeto político pedagógico de curso, em que é previsto um currículo pós feito, a possibilidade para inserir e ampliar reflexões sobre o lugar da cosmologia Sateré-Mawé em sua relação para com o mundo não indígena, e ao mesmo tempo, garante e sedimentar as bases para uma ação política de formação, centrada efetivamente para o campo da formação pautado na questão do desenvolvimento de um projeto de autônomo de educação.

Notamos, nesse sentido, uma conjunção de interesses entre o projeto guaraná, em que os elementos culturais são visibilizados e o contexto da licenciatura em que se possibilita a abertura para o campo da formação centrada na perspectiva indígenas. O dinamismo do projeto Guaraná e o campo de formação superior, pautando-se em uma relação entre economia, cultura e educação, possibilita aliar dos projetos que convergem para o mesmo fim, o desenvolvimento econômico e educacional, ao situar a cosmologia nos planos de ação, a retomada do fortalecimento a escrita pelos professores e a lideranças em formação.

De forma preliminar, concluímos que o projeto Pirayawara, em sua totalidade, não desvinculou-se em promover uma educação libertadora, no sentido de Paulo Freire, pelo contrário, atuou em linhas gerais em um pragmatismo civilizador, sem atentar para o que prevê a CF-1988. No que se refere ao licenciatura em ciências naturais, trouxe um novo desafio para os indígenas, tanto no plano da educação, como no plano da relação política com o poder público municipal de Maués. Em relação as licenciaturas indígenas implantadas, deve-se destacar que, apesar de procurarem colocar em linha dialógicas a relação com os Sateré-Mawé, as ações, conforme observamos, mantem viva o espírito de Estado.

Referência

ALVAREZ, Gabriel O. Política Sateré-Mawé: do movimento social à política local. Revista de Estudos e Pesquisas, Brasília, v. 1, n. 2, p. 9-44, dez. 2004.

ALVAREZ, Gabriel O. Satereria: Tradição e Política Sateré-Mawé. Manaus: Valer/CAPES/PRODOC, 2009.

BOBBIO, Norberto. A Democracia e o poder invisível. In. O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo. Tradução de M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 83-106

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas – Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

FERREIRA, Gerson André Albuquerque Wará: ensaios sobre as interferências do comércio justo na formação política das lideranças Sateré-Mawé/ Gerson André Albuquerque Ferreira - Manaus: UFAM, 2017.

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

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo; CARNEIRO, Denize de Souza; SILVA, Jose de Oliveira dos S. da. O Ensino de língua portuguesa em comunidades saterémawé. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

FRANCESCHINI, Dulce. La langue sateré-mawé: descrição e análise da morfossintaxe. 1999. Tese (Doutorado) - Université Denis Diderot, Paris VII, Paris, França, 1999.

FRANCESCHINI, Dulce. O sistema verbal em sateré-mawé. In: XVIII Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE. Salvador, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIRA, Márcia Josanne de Oliveira. Materiais didáticos e mediação do ensino-aprendizagem em escolas Sateré-Mawé. Manaus: Dissertação/PPGE/FACED/UFAM, 2015. (<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4802/2/Materiais%20did%C3%A1ticos%20e%20media%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino-aprendizagem%20em%20escolas%20Sater%C3%A9-Maw%C3%A9.pdf>).

SILVA E FREITAS, Antônia Rodrigues da e Marilene Corrêa da Silva. A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil. Revista Vozes dos Vales: Minas Gerais: Publicações Acadêmicas (http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/A-institucionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-ind%C3%ADgena-no-Brasil.pdf).

SILVA, Raimundo N. P. da. A cultura política dos Sateré-Mawé: a relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Cadernos CEDES, ano XIX, No. 49, Dez/99. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a06v1949.pdf>