



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ/UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANTÔNIA LEMOS BRAGA DE MORAES

**DILEMAS E DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO POVO
INDÍGENA *A WAETE PARAKANÃ***

**Santarém
2020**

ANTÔNIA LEMOS BRAGA DE MORAES

**DILEMAS E DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO POVO
INDÍGENA AWAETE PARAKANÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, Linha de Pesquisa: História, política e gestão educacional na Amazônia, sob a orientação da Prof.^a Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Solange Helena Ximenes Rocha

Coorientador: Prof. Dr. Gilberto Cesar Lopes Rodrigues

Santarém

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA Catalogação de Publicação na
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Moraes, Antonia Lemos Braga de.

Dilemas e desafios da escolarização do povo indígena Awaete Parakanã / Antonia Lemos Braga de Moraes. - Santarém, 2022.
104f.: il.

Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE.

Orientador: Solange Helena Ximenes Rocha.

Coorientador: Gilberto Cesar Lopes Rodrigues.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Awaete Parakanã. 3. Institucionalização. I. Rocha., Solange Helena Ximenes. II. Rodrigues, Gilberto Cesar Lopes. III. Título.

ANTÔNIA LEMOS BRAGA DE MORAES

**DILEMAS E DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO POVO
INDÍGENA AWAETE PARAKANÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, Linha de Pesquisa: História, política e gestão educacional na Amazônia, sob a orientação da Prof.^a Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação ____/____/_____.

Prof.^a Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Orientadora

Prof. Dr. Gilberto Cesar Lopes Rodrigues
Coorientador

Prof. Dr. André Dionei Fonseca
Membro Titular Interno da Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Maria Cristina Macedo Alencar
Membro Titular Externo (UNIFESSPA) da Banca Examinadora



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 57

Aos vinte e quatro dias do mês de setembro do ano de 2020, às 9:00 horas, por meio de videoconferência RNP, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profª. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha (orientadora e presidente), Profª. Dra. Maria Cristina Macedo Alencar (membro externo) e Prof. Dr. André Dionei Fonseca (membro interno) a fim de arguirem a mestranda Antônia Lemos Braga de Moraes, com a dissertação intitulada Os dilemas e os desafios da escolarização do povo indígena Awaete Parakana. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

() Reprovada.

Maria Cristina Macedo Alencar
Dra. MARIA CRISTINA MACEDO ALENCAR, UNIFESSPA

Examinadora Externa à Instituição

André Dionei Fonseca

Dr. ANDRÉ DIONEI FONSECA, UFOPA

Examinador Interno

Solange Ximenes Rocha

Dra. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA, UFOPA

Examinadora Interna

Antonia Lemos Braga de Moraes

ANTONIA LEMOS BRAGA DE MORAES

Mestranda



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 57

Autor: ANTONIA LEMOS BRAGA DE MORAES

Título: OS DILEMAS E OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO POVO INDÍGENA
AWAETE PARAKANA

Banca examinadora:

Prof. MARIA CRISTINA MACEDO ALENCAR Examinadora Externa à
Instituição

Prof. MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA Examinadora Externa à
Instituição

Prof. ANDRÉ DIONEY FONSECA Examinador Interno

Prof. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA Presidente

Maria Cristina Macedo Alencar

André Dioneuy Fonseca

Solange Ximenes Rocha

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [] INTRODUÇÃO
2. [] REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. [] METODOLOGIA
4. [] RESULTADOS OBTIDOS
5. [] CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

O trabalho apresenta contribuições importantes para a educação escolar indígena dada sua relevância, pertinência, originalidade e atualidade. É um trabalho bem fundamentado sob os aspectos teórico e metodológico e, com a incorporação das revisões de forma sugeridas pela banca, poderá ser referência para outros estudos sobre os *Awaete Parakanã*.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Solange Ximenes Rocha

Prof. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Orientador(a)

Dedico essa obra aos Awaete Parakanã.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que nos ilumina com sua infinita sabedoria, nos dá o sentido de existência e forças para superação das dificuldades diárias. Agradeço à CAPES, que sobrevive a pressão de um governo que enxerga a pesquisa e a educação realizada nas instituições públicas desse país como uma despesa, visão que precisa ser combatida para o melhor desenvolvimento da educação e pesquisa nesse país.

Agradeço à Universidade Federal do Oeste do Pará, que trabalha com seriedade, compromisso ético e moral junto à comunidade local e nacional em prol do desenvolvimento educacional e científico do país.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação, tenho estima e apreço por ter conduzido a terceira turma de discentes do Mestrado com êxito e maestria.

Aos queridos orientadores Solange e Gilberto. Meus agradecimentos pela paciência, respeito e ética nas orientações concebidas a mim durante esses dois cansativos anos de pesquisa.

Agradeço aos meus amigos, que direta ou indiretamente me auxiliaram no desenvolvimento desse constructo e no apoio moral em momentos de estafa.

À Família, eternamente grata por me auxiliar na minha vida estudantil e acadêmica, por sempre acreditar que a educação é a arma mais poderosa para mudar as pessoas, gerar conhecimento e contribuir para um mundo mais leve. Obrigada à minha irmã Habia Santos de Melo, que nos momentos mais difíceis esteve sempre presente com palavras de afeto e motivação.

Aos meus lindos filhos, Ibrahim, Laura e Khalil. Obrigada pela doce existência de cada um em minha vida, por me fazer cada dia mais forte. Obrigada por vocês serem o norte da minha vida.

Ao meu amoroso esposo Marivaldo, obrigada por tudo de bom que me proporciona.

A todos que em algum momento durante essa empreitada torceram, apoiaram, oraram e se sensibilizaram comigo. Meus sinceros agradecimentos de todo o meu coração.

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a história da institucionalização da educação escolar indígena do povo *Awaete Parakanã* desvelando e examinando dilemas e desafios enfrentados nessa trajetória. O problema de investigação contextualiza as consequências do complexo e violento processo de colonização contra a população indígena que culminaram com várias práticas excludentes da organização política, econômica, social e cultural desta população na sociedade brasileira. As indagações giram em torno de uma mola mestra: Quais os processos históricos, culturais, pedagógicos e legais que norteiam a Educação Escolar do Povo Indígena *Awaete Parakanã*? Quais dilemas e desafios são percebidos durante a investigação? Nesse sentido, utilizamos os aportes teóricos como Grupioni (2008), Fontan (2017), Rodrigues (2016), com destaque para os estudiosos sobre os povos indígenas *Parakanã*, a exemplo de Fausto (2001), Magalhães (1982-1994), Gosso (2004) e Emídio-Silva (2017). Este estudo é do tipo teórico-qualitativo, bibliográfico de base histórica e investigativa tendo como objeto principal a institucionalização da educação escolar indígena no município de Novo Repartimento. Os procedimentos de coleta de dados giraram em torno de levantamento bibliográfico sobre a temática e análise documental da realidade em questão. A educação escolar indígena, historicamente, tem entraves de várias ordens por conta do processo de colonização, desde uma espécie de “domesticação” até a negação da sua identidade. Entretanto, os rumos dados pela transformação do campo jurídico e normativo brasileiro, aliado às políticas afirmativas, vêm proporcionando um processo de (re)significação e (re)conhecimento das disputas travadas, seus limites e a visibilização das suas próprias representações da sociedade. Desse modo, o objetivo geral deste estudo é compreender os processos realizados durante para a institucionalização da Educação Escolar Indígena do *Awaete Parakanã*, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Verifica-se que o principal dilema percebido nesse processo está pautado na concepção de educação eurocêntrica, colonial e domesticadora enquanto se efetiva tanto em aspectos legais, burocráticos, formativos e culturais, na prática, em detrimento de uma educação decolonial com princípios e matriz curricular específica, bilíngue, diferenciada e intercultural almejada pelo povo *Awaete*.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. *Awaete Parakanã*. Institucionalização.

ABSTRACT

This research aims to analyze the history of the institutionalization of indigenous school education of the Awaete Parakanã people, unveiling and examining dilemmas and challenges faced in this trajectory. The research problem contextualizes the consequences of the complex and violent colonization process against the indigenous population that culminated in several practices that exclude the political, economic, social and cultural organization of this population in Brazilian society. The questions revolve around a mainspring: What are the historical, cultural, pedagogical and legal processes that guide the School Education of the Awaete Parakanã Indigenous People? What dilemmas and challenges are perceived during the investigation? In this sense, we used the theoretical contributions as Grupioni (2008), Fontan (2017), Rodrigues (2016), with emphasis on scholars on the Parakanã indigenous peoples, following the example of Fausto (2001), Magalhães (1982-1994), Gosso (2004) and Emídio-Silva (2017). This study is of a theoretical-qualitative type, bibliographic with historical basis and investigative, with the institutionalization of indigenous school education in the municipality of Novo Repartimento as its main object. The data collection procedures revolved around a bibliographic survey on the theme and documentary analysis of the reality in question. Historically, indigenous school education has been hampered by various orders due to the colonization process, from a kind of “domestication” to the denial of its identity. However, the directions given by the transformation of the Brazilian legal and normative field, combined with affirmative policies, have been providing a process of (re) signification and (re) knowledge of disputes, their limits and the visibility of their own representations of society. Thus, the general objective of this study is to understand the processes carried out during the institutionalization of Indigenous School Education of Awaete Parakanã, by the Municipal Education Secretariat (SEMED). It appears that the main dilemma perceived in this process is based on the conception of Eurocentric, colonial and domesticating education while being effective both in legal, bureaucratic, formative and cultural aspects, in practice, to the detriment of a decolonial education with specific curricular matrix. , bilingual, differentiated and intercultural desired by the Awaete people.

Keywords: Indigenous School Education. Awaete Parakanã. Institutionalization.

LISTA DAS IMAGENS

Figura 1- Cacique, professor e supervisor indígenas da aldeia Parano´a, da Escola Wyra´awaInatahya, com pintura corporal durante a Festa Tradicional.....	25
Figura 2- Comunidade Oriental dançando em Festa Tradicional.....	26
Figura 3- Novo Repartimento. 2019.....	45
Figura 4- Peça de propaganda da I CONLEEI.	48
Figura 5- Eixo de Conhecimentos da Educação Infantil do Município de Novo Repartimento: Creche, Pré I e Pré II	51
Figura 6- Disciplinas ministradas nas escolas	51
Figura 7- Escola Yopaka	53
Figura 8- Escola Timokwera	54
Figura 9- Escola Karatinga.....	55
Figura 10- Escola Koymyra.....	56
Figura 11 Escola Itayga	56
Figura 12- Equipe da Escola Opeewera em reunião com visitas dos técnicos da FUNAI..	57
Figura 13- Escola WYRA´AWA INATAHYA.....	59
Figura 14 - Professores Toria e Awaete e lideranças no centro de formação Taxaokwokwera durante formação de professores	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Divisão Política e Territorial dos Grupos Indígenas Parakanã, 2019.....	22
Tabela 02 - Caracterização das Escolas Awaete – Novo Repartimento.....	52
Tabela 03 - Produção acadêmica por ano.....	67
Tabela 04 – Agrupamento das Fontes Pesquisadas	68
Tabela 05 – Livros utilizados para análise	68
Tabela 06 – Artigos em Periódicos utilizados para análise	68
Tabela 07 – Dissertação de Mestrado utilizado para análise.....	69
Tabela 08 - Tese de Doutorado utilizada para análise.....	69
Tabela 09 - Documentos utilizados para análise	70
Tabela 10 - Desafios identificados nos estudos sobre EEI e o Povo <i>Awaete Parakanã</i>	73
Tabela 11 - Cronograma da Institucionalização da Educação <i>Parakanã</i>	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO 1 - PERCURSO ETNOLOGICO DOS AWAETE PARAKANÃ	18
SEÇÃO 2 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS SABERES E OS FAZERES DE UM PROCESSO COMPLEXO E DESAFIADOR	29
SEÇÃO 3 - A PROPOSTA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARAKANÃ	422
3.1 O MUNICÍPIO DE NOVO REPARTIMENTO	44
3.2 AS ESCOLAS AWAETE PARAKANÃ	52
3.2.1 ESCOLA YOPAKA	53
3.2.2 ESCOLA TIMOKWERA	54
3.2.3 ESCOLA KARATINGA	55
3.2.4 ESCOLA KOYMYRA	55
3.2.5 ESCOLA ITAYGA.....	56
3.2.6 ESCOLA AREKAXOTAWA	57
3.2.7 ESCOLA OPE´EWERA.....	57
3.2.8 ESCOLA OROWOTINGA	58
3.2.9 ESCOLA OROTAWA.....	58
3.2.10 ESCOLA ITAOA.....	58
3.2.11 ESCOLA XOTINGA.....	58
3.2.12 ESCOLA WYRA´AWA INATAHYA.....	59
3.2.13 ESCOLA KWANOENAWA.....	59
3.2.14 ESCOLA XAKOYGA.....	59
SEÇÃO 4 – METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS	633
3.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	63
3.3 MATERIAL SELECIONADO.....	66
3.4 HIPÓTESE	71
3.5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	79

3.6 OS DESAFIOS COMO RESISTÊNCIA	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

A proposta da pesquisa “Dilemas e Desafios da Escolarização do Povo Indígena *Awaete Parakanã*” nasce no cerne dos debates das políticas afirmativas em Novo Repartimento no Estado do Pará, objetivando compreender o processo de institucionalização da educação escolar indígena dentro das aldeias desse povo buscando refletir os desafios vivenciados por uma equipe técnica da secretaria municipal de educação com pouca experiência nesta modalidade de educação.

A motivação para a temática dessa pesquisa partiu da minha vivência enquanto filha de agricultores, pois durante toda a infância, e parte da adolescência, percebi que o povo do campo, dentre eles o camponês, o ribeirinho e o indígena recebiam uma educação escolar que em muitos aspectos era diferente de sua realidade e em outros momentos contraditória aos modos de vida de cada um desses povos. Na fase adulta ingressei no curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará e tempos depois ocupei o cargo de magistério no serviço público municipal, no qual estive em diversas funções como professora, diretora e coordenadora, sempre em escolas situadas no perímetro urbano. No ano de 2017, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento para assumir a Coordenação de Educação Escolar Indígena do município. O fato de conduzir uma coordenação recém-criada, com inúmeros desafios imbuídos, por um lado, e a falta de experiência e conhecimento da temática escolar indígena, por outro, motivou-me a observar o processo de institucionalização de educação escolar indígena do povo *Parakanã* enquanto um objeto de pesquisa digno de aprofundamento para investigação no mestrado acadêmico em educação. Levei em conta o papel assumido ao longo dos anos 2018 e 2019 de pesquisadora e coordenadora pedagógica e, por ponderar que a pesquisa acadêmico-científica é uma grande aliada no que tange a possibilidade de novos conhecimentos por meio de uma formação crítica e inovadora, dessa forma é possível vislumbrar novas possibilidades de avanços no campo educacional, particularmente na modalidade de educação escolar indígena.

O objetivo deste estudo é apresentar o histórico do processo de institucionalização de educação escolar indígena dos *Parakanã* e desvelar e refletir sobre desafios e dilemas educacionais apresentados nesse processo em Novo Repartimento. A pesquisa tem como objetivos específicos analisar os processos históricos, culturais, educacionais e legais relacionados na educação escolar do povo indígena *Parakanã*, assim como refletir sobre desafios identificados nesse processo de implementação nas quatorze escolas das quatorze

aldeias da Terra Indígena (TI) *Parakanã* dentro do Município de Novo Repartimento no Estado do Pará.

Essa pesquisa pretende responder as seguintes perguntas: Como iniciou e se desenvolveu a educação escolar indígena no município de Novo Repartimento? Quais os processos históricos, culturais, pedagógicos e legais que norteiam a Educação Escolar do Povo Indígena *Parakanã*? Acessoriamente fomos orientados pelas seguintes questões norteadoras que balizaram a busca em se cumprir os objetivos específicos durante a escrita, a saber: Quais os processos históricos, culturais e educacionais imbuídos na educação escolarizada? Quais entraves encontrados durante o processo de implantação da educação escolarizada nas aldeias?

A iniciativa de investigar essa problemática a partir de um levantamento bibliográfico e análise documental, não tem o intuito silenciar as vozes dos indígenas enquanto sujeitos da própria educação, seja como professores, gestores ou membros da própria comunidade, mas o que se quer é perceber até que ponto estudos refletem tal processo enquanto algo que venha a reforçar a atitude colonizadora. Nesse sentido é importante destacar que os dilemas e desafios apresentados, bem como o histórico de institucionalização da educação escolar dos *Awaete Parakanã*, resultam de um olhar externo, de uma não indígena, mas que esteve e está comprometido com a melhora da qualidade da educação escolar desse povo. Queremos perceber até que ponto é possível detectar quais os desafios e se possível contribuir para que se chegue o mais próximo de uma perspectiva intercultural.

Daí que defendemos uma educação amparada no princípio da interculturalidade, onde a mesma deve acontecer em espaços que ocorre a inserção de sujeitos que tendem não apenas a ter contato com a cultura e com o modo de vida do outro, mas que pode influenciar na transformação na forma como estes sujeitos vêem o mundo ou o processo de educação formal, e conseqüentemente a possibilidade de empatia dos mesmos, assim nos aproximando da perspectiva que Walsh (2013) onde a interculturalidade possa nos apresentar processos diversificados da construção de um “conhecimento outro”, assim como práticas políticas e poderes sociais outros, construindo outra forma de pensamento, pautado em um “paradigma outro” e por meio da práxis política que opera em um movimento que relaciona e contraria a modernidade/colonialidade.

De antemão, podemos apontar que, a partir dos teóricos como Alencar (2018), Argüello (2002), Cunha (2018), Emídio-Silva (2017), Fontan (2007), Grupioni (2008) e Veiga (2001) podemos ter base para a percepção de que a educação escolar indígena sem experiência

e compreensão das especificidades da vida total¹ destes povos pode levar a implantação de uma educação dominadora e colonizadora, distanciada dos interesses dos indígenas, perecendo a cultura de um povo, neutralizando seus saberes, sua língua materna, seus modos de fazer, sua organização social e pondo em risco a autonomia e a liberdade destes sujeitos.

Não há como evitar a percepção de que nos dias atuais o que se mostra mais urgente é a transformação da escola, evitando-se a apropriação, a tentativa de ressignificação ou a recriação aleatória das escolas nas aldeias. A partir de análises como as que pretendemos realizar aqui, possivelmente, podemos gerar, a partir das evidências produzidas, a possibilidade de incorporação de elementos da cultura nacional sem se perder ou enfraquecer elementos constitutivos da cultura indígena. Este intuito é próprio da noção de comunidade presente desde os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (TEIXEIRA, 2003).

Para maior compreensão dos aspectos relacionados à educação escolar indígena fez-se necessário a pesquisa através de leitura e análise de documentos disponíveis na Secretaria de Educação do Municípios de Novo Repartimento. Aqui destacamos: atas de reuniões, relatório de conferências, editais de processo seletivo simplificado para cargos de professores indígenas e não indígenas, relatório do processo seletivo simplificado, Portarias, Regimento do Conselho Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Plano Estadual de Educação, Plano Nacional de Educação, além do estudo das Leis que se referem à educação escolar indígena como a Resolução n° 001 de 05 de janeiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE/PA), Resolução n° 5, de 22 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional n° 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB9394/96); Constituição Federal de 1988, a Resolução da Câmara de educação Básica (CEB) n°3, de 10 de novembro de 1999 e a Convenção n° 169 da Organização Internacional do Trabalho de 1989, sobre povos indígenas e tribais.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na construção de um arcabouço conceitual que trata dos temas desenvolvidos nesse constructo, principalmente a etnologia do povo *Parakanã* e a Educação Escolar Indígena. Autores como Magalhães (1982-1994), Gosso (2004), Fausto (2001), Emídio-Silva (2017) tratam da etnologia desse povo descrevendo e ou narrando a sua história, os primeiros contatos com os “brancos”, a divisão dos grupos étnicos,

1 Aqui queremos associar vida total à ideia de Clyde Kluckhohn (1972) que define cultura como “a vida total de um povo, a herança social que o indivíduo adquire de seu grupo. Ou pode ser considerada parte do ambiente que o próprio homem criou” (p. 28.)

a demarcação de suas terras, sua história de vida, seus costumes e a presença destes nos espaços políticos, suas resistências em busca de protagonizar os movimentos sociais e nas lutas por políticas públicas ensejando entre outras esferas, o campo educacional.

A temática “Educação Escolar Indígena”, embora apresente crescente volume de pesquisas nos últimos anos, na prática, de norte a sul do Brasil, ainda tem muitos desafios a serem superados. Autores como Fontan (2017), Cunha (2016-2018), Rodrigues (2016), Silva e Grupioni (2008), entre outros, enfatizam as questões políticas, jurídicas e culturais que envolvem a educação escolar indígena, a distinção entre a educação indígena e a educação escolar indígena, os desafios da formação de professores, a interculturalidade, o ensino bilíngue e a afirmação e reafirmação étnica do indígena na sociedade atual. Em suma, há um enorme processo a ser desvelado no contexto da educação escolar indígena no país e, em especial, na Amazônia e muitos desafios e contradições, como apontam esses autores.

Após a análise dos conceitos, definições e contradições que permeiam a educação escolar indígena, a minha inserção enquanto Coordenadora Pedagógica, no contexto de vida dos *Awaete Parakanã* e a percepção da necessidade e do anseio desse povo por práticas pedagógicas que vão “entretecendo caminhos” orientados para o “decolonial” (WALSH, 2013, p. 20) e que atenda às suas necessidades, justifica-se essa pesquisa no sentido de buscar compreender o processo de institucionalização da educação escolar indígena *Parakanã* e os dilemas e desafios perpassados durante esse artifício, de forma a trazer reflexões sobre esse processo para além da academia, num procedimento crítico e dialético.

Nesse contexto, para a realização desse trabalho, houve a definição e critérios para os estudos teóricos, para as leituras e levantamento e análises documentais, que garantiram a interpretação do processo de institucionalização da educação escolar indígena dos povos *Awaete Parakanã* no município de Novo Repartimento.

Metodologicamente, a pesquisa obedeceu ao rigor teórico de uma pesquisa bibliográfica que de acordo com MINAYO (2001).

Podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social. (MINAYO, 2001, p. 20)

Assim, destacamos é caracterizada enquanto uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e de análise documental por considerar que o “diálogo” acontecerá a partir da visão de outrem através dos escritos, proposições e suas contextualizações com a realidade temporal

e atemporal. Tendo em vista as situações supracitadas, essa dissertação se encontra estruturada em quatro seções.

A seção 1: “**Percurso etnológico dos Awaete Parakanã**” a qual descreve a história do povo a partir de estudos de antropólogos, educadores e psicólogos, fazendo uma comparação com a realidade atual de vida, de política, de economia, da saúde, da arte e, sobretudo, do processo educacional escolar. Destacamos aqui invisibilização deste povo na sociedade repartimentense, assim como, por outro lado o protagonismo da liderança em requerer do poder público a oferta municipal de educação escolar formal para sua comunidade, diferentemente do projeto educacional proposto pelo Programa *Parakanã*. Percebeu-se diante desse fato, o quão autonomamente o povo se encontra, apesar de, em toda a sua história perpassarem por um sistema de dominação destituindo inclusive o direito de ir e vir em detrimento de tantos outros direitos.

Seção 2: “**Educação Escolar Indígena: os saberes e os fazeres de um processo complexo e desafiador**”, busquei refletir sobre as políticas públicas de educação escolar indígena versus os interesses e a finalidade da educação escolar desejada pela Comunidade, bem como os aspectos legais e culturais de uma educação escolar.

Seção 3: “**A proposta da institucionalização de Educação Escolar Indígena Parakanã**”, descreve o processo de institucionalização da educação dos povos *Parakanã* no município de Novo Repartimento, ressaltando das 18 comunidades, 04 se encontram localizadas no município de Itupiranga no estado do Pará e sua educação escolar está sob a responsabilidade desse município, não sendo, portanto, incluída como objeto de pesquisa nesse trabalho. Nesta seção se encontram descritos os dilemas e desafios encontrados pelas instituições públicas municipais ao formalizar a educação desses povos, bem como a proposta para uma educação decolonial, bilíngue, intercultural, diferenciada e específica de acordo com a necessidade e anseios dos *Awaete*.

Na Seção 4, “**Metodologia Análise dos Dados**”, se encontram os procedimentos detalhados para realização da pesquisa, seus instrumentos e a opção metodológica adotada, bem como análise dos dados levantados.

Por fim, as **Considerações Finais**, as quais traçam uma síntese da pesquisa e uma conclusão a sobre a temática “educação escolar indígena dos povos *Awaete Parakanã*”.

SEÇÃO 1 - PERCURSO ETNOLOGICO DOS AWAETEPARAKANÃ.

Ao analisar a etnologia dos povos autóctones é necessária a compreensão, ainda que de forma geral, dos processos sociais, políticos, econômicos, históricos e de colonização, bem como as relações e tensionamentos ao longo do processo de colonização, dos mesmos. Nesse sentido, promovemos uma incursão bibliográfica em registros escritos por antropólogos, psicólogos e educadores que passaram e conviveram com esses povos durante um período de sua vida e construíram afirmações empíricas com base em suas pesquisas. Dentre esses estudiosos destaco Carlos Fausto (2001) e Antônio Carlos Magalhães Lourenço dos Santos (1982 e 1994). A partir dessas leituras e da inserção privilegiada que possuo por fazer parte da equipe de coordenadores da educação escolar indígena da Secretaria de Educação do Município de Novo Repartimento, procurei traçar um percurso etnológico da história dos Povos *Parakanã*, fazendo uma comparação com sua situação, envolvendo aspectos políticos, econômicos, da saúde, artísticos, e sobretudo, do processo de institucionalização educacional formal desse povo.

Segundo Fausto (2001) no final do Século XVI, ocorreram grandes e intensas migrações na Região Amazônica a procura de ouro, pedras preciosas, castanha do Pará, borracha e índios para serem escravizados. Esse movimento de incursão esteve ligado à política missionária jesuítica da Igreja Católica e contribuía com a política de exploração econômica da Coroa Portuguesa. Esse mesmo movimento também é enfatizado por Magalhães (1982).

É, pois, mediante a ação das ordens religiosas que se acelera a infiltração e o domínio português junto às grandes bacias fluviais na Amazônia e no Estado do Pará. Assim é que franciscanos, inicialmente, e jesuítas, a seguir, podem ser vistos como responsáveis por algumas das incursões efetuadas, por exemplo, aos Rios Tocantins, Itacaiúnas, Pacajá e Xingu. (MAGALHÃES, 1982, p. 01 e 02)

Esses movimentos foram desfavoráveis para os povos indígenas que habitavam essas florestas. Em meados do Século XVII, a numerosa população que habitava o Rio Pacajá havia sido aniquilada ou escravizada. As missões jesuíticas e inúmeras expedições seguiam o percurso dos rios no interior amazônico a captura de índios. Essa disputa entre as expedições dos colonos e a missão jesuítica tendo como alvo a captura dos nativos perdurou por mais de séculos e contribuiu veementemente para o despovoamento do país, visto que os índios foram acometidos por epidemias, dizimando a maior parte deles, “quase toda a população das missões, desde o Maranhão até ao Pará, foi sendo devastada, caindo e morrendo tantos que, às vezes, não havia quem acudisse aos vivos e enterrasse os mortos” (BENTENDORF, 1698 apud

FAUSTO, 2001 p. 48). A demanda dos colonos do Estado do Maranhão e do Pará por novos escravos era ilimitada e aumentava na proporção do despovoamento da região e da expansão econômica que houvera na década de 1640. Os sobreviventes que não se submetiam aos desmandos da colonização, para se preservarem, buscavam a zonas mais distantes e cursos d'água menores em um movimento que marcou a história da conquista e despovoamento da Amazônia.

Na virada do século XIX, o governo do Estado do Pará abriu Tocantins à colonização com objetivos de garantir o domínio territorial dos limites sul e oeste, que anteriormente havia sido motivo de litígio com os Estados do Maranhão e Goiás. Em 1905, inicia-se a criação da linha de ferro Tocantins que perdurou até o ano de 1944, alcançando a margem esquerda do Rio Tocantins, fronteira com município de Jacundá, há 117 km do Município de Tucuruí. Essa ferrovia Tocantins foi iniciada com objetivo de escoar a produção do caucho e da castanha e interligar a região com território ao sul, em direção a Boa Vista do Tocantins, em Goiás. Todavia, sua construção foi interrompida e reiniciada diversas vezes no decorrer das décadas de acordo com os interesses políticos e econômicos do momento.

A construção da Estrada de Ferro Tocantins é de fundamental importância ao se buscar o conhecimento acerca da relação interétnica junto a Região do Médio Tocantins, onde se notabilizaram os conflitos, embora, não muito constante, entre a população regional e os povos indígenas Akwara-Assurini e *Parakanã*. (MAGALHÃES, 1982, p. 40)

Esse contato dos *Parakanã* com a sociedade não indígena, tão tardiamente percebido, em comparação com outros povos, é visto como estratégia dos *Parakanã* para garantir a própria sobrevivência ao longo dos séculos de incursão, domesticação, escravidão, exploração e epidemias pelas quais passaram os povos indígenas na região amazônica. Em geral a ocupação histórica dos *Parakanã* aconteceu em uma vasta extensão de terras que, em suas incursões através da mata, atingiu desde as proximidades de Marabá e Tucuruí até a microrregião de Altamira. As perambulações foram realizadas por entre rios como o *Itacaiúnas* e *Tapiraré*, bem como, as cabeceiras dos igarapés Cajazeiras, Anapu, Pacajá, Pucurui, Bacuri entre outros, como o Rio Xingu e o Igarapé São José e Arroz Cru. Contudo, a busca de mercadorias descritas pelos historiadores como machados, canoas, armas brancas e fumos, entre outros, forçou a quebra desse isolamento que até então vinha preservando-lhes a vida, os *Parakanã* percebiam a guerra como a relação principal além dos limites do grupo local.

Segundo Fausto (2001), a história tradicional da origem dos *Parakanã* inicia com oito grupos epônimos conhecidos como: *Apyterewa*, *Tapi'pya*, *Marojewara*, *Wyrapina*, *Mykojiwena*, *Makakawa*, *Tymokwera* e *Pa'ametiwena*. Após residirem um determinado tempo

próximos, a morte de um passarinho pertencente à *Tapi'pya*, por *Apyterewa*, causou separação entre os grupos. No período da construção e formalização da etnologia do povo foi verificado que essa população se distinguia em cinco grupos: *Apyterewa*, *Tapi'pya*, *Marojewara*, *Wyrapina* e *Mykojiwena*. No fim do século XIX, devido conflitos internos e externos restavam apenas dois grupos principais de mesma língua de tronco Tupi Guarani, os *Parakanã* que perambulavam os interflúvios Pacajá, Pacajazinho, Bacuri, Direita e Pucurui e os *Assurini*. O grupo *Parakanã* era um grupo unido que tivera diversos conflitos com outros grupos étnicos. Contudo, houve um conflito interno por volta de 1890 em torno de posse de mulheres, com saldo de duas mortes o que levou o grupo a cindir-se em dois grandes ramos chamados pelos antropólogos de bloco oriental e bloco ocidental (FAUSTO, 2001). Os Orientais habitaram-se no alto do curso dos Rios Pucurui, Bacuri e da direita, enquanto que os Ocidentais partiram para noroeste e se estabeleceram entre os Rios Jacaré, Pacajazinho e Arataú.

De acordo com os estudos de Fausto (2001), como estratégia política e de subsistência, os ocidentais expandiram o período das perambulações, abandonando a horticultura e intensificando a atividade bélica e o contato com a população regional, enquanto que os orientais se tornaram cada vez mais sedentários e retraídos ao interior da floresta, com uma postura mais defensiva. A partir dessa cisão, houve diversos conflitos entre os dois grupos que no total consumou-se com dezessete mortes e sete raptos do lado Oriental e seis mortes do lado Ocidental, além de constarmos registros dos antropólogos Fausto (2001) e Magalhães (1982) outros conflitos com demais grupos indígenas Tupis e Jês, até acontecer efetivamente o processo de pacificação em 1971.

Os *Parakanã* persistiram por sua autonomia durante décadas, atravessaram a expansão da borracha e da castanha do Pará, as incursões pecuaristas, o projeto de ligação ferroviária entre Tucuruí e Marabá entre tantos outros movimentos sociais, políticos e econômicos de despovoamento/povoamento da região, porém, não tiveram resistência suficiente para enfrentar no Regime Militar, o milagre econômico brasileiro na década de 1970 com a abertura da Rodovia Transamazônica e posteriormente a Construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Essas aberturas econômicas impactaram definitivamente sobre a colonização da região e sobre as terras indígenas. Nesse período a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Superintendência de Desenvolvimento Amazônico (SUDAM) assinaram contrato para pacificação das populações nativas ao longo da Rodovia Transamazônica e da Rodovia Cuiabá – Santarém (FAUSTO, 2001).

Todavia, o contato com a sociedade nacional por parte dos *Parakanã* se deu diferentemente do contato estabelecido pelos povos Assurini, por exemplo, enquanto esses

fizeram várias investidas contra a população não indígena, aqueles possuíam estratégias bastante diversas para obter mercadorias de forma pacífica a exemplo de trocar objetos dos não indígenas com produtos da mata. Assim, os *Parakanã* sempre procuraram evitar conflitos, chegavam de forma amistosa nas residências dos regionais com jabutis levantados sobre a cabeça com danças e cantos (FAUSTO, 2001).

Com a pacificação dos *Parakanã*, primeiramente, o grupo Oriental em 1971, o padrão de assentamento foi profundamente alterado numa direção para o sedentarismo e ampliação de áreas cultiváveis influenciando entre outros aspectos, na dieta desse povo.

De início, os agentes do contato passaram a determinar os movimentos do grupo, por controlarem a distribuição de mercadoria e remédios. O posto e seus serviços, incluindo a escola, a farmácia, o almoxarifado, tornaram-se referências fundamentais para a constituição das aldeias. Com a consolidação dessa infraestrutura – casas, poços, pista de pouso, estrada- o custo do movimento cresceu. Por outro lado, novos fatores passaram a ser considerados na determinação dos sítios de novas aldeias, em particular, a facilidade de acesso e de contato com núcleos regionais fora da área indígena. (FAUSTO, 2001, p. 124)

De acordo com os estudos de Magalhães (1994), os demais *Parakanã* foram contactados em quatro momentos diferentes: em janeiro de 1976, em janeiro de 1983, em dezembro de 1983 e em março de 1984. O primeiro grupo Oriental, contactado em 1971, passou a habitar as margens do Igarapé *Paranatin*. Os grupos contactados em janeiro de 1976 e janeiro de 1983 residiram no aldeamento *Marujewara* no Rio do Meio e os dois últimos grupos contactados em dezembro de 1983 e março 1984, habitaram às margens do Igarapé Bom Jardim. Assim permaneceram separadamente em três grandes aldeamentos: *Paranatin*, *Marujewara* e Bom Jardim.

No que respeita aos *Parakanã* de Bom Jardim, pela própria distância em que seu aldeamento estava localizado, e sem estradas que conduzissem a algum centro regional, as saídas eram naturalmente mais dificultadas. A mais comum era feita através de barco, ou, então, em casos excepcionais, de avião fretado tendo como direção a cidade de Altamira ou Belém para reuniões sobre saúde, educação. Por outro lado, com a invasão de seus territórios, tiveram eles mantidos contatos com madeireiros e garimpeiros. (MAGALHÃES, 1994, p. 39)

Os *Parakanã* hoje se dividem em dois grupos étnicos *Apiterewa* e *Awaete*, os *Parakanã Apiterewa* residem na região do Baixo Xingu, na TI *Apyterewa* localizada no município de São Félix do Xingu, com 773 mil hectares homologadas pelo governo Federal em 19 de abril de 2007. Porém, mesmo com o território demarcado e homologado, até os dias atuais essa população indígena enfrenta conflitos com posseiros e com a construção da Hidrelétrica de Belo Monte, culminando assim em diversas ações judiciais.

Os Povos Indígenas *Awaete Parakanã*, atualmente vivem em uma área de 351.697,41/ha (3.516,97 km²), legalmente demarcada, homologada e registrada no Serviço de

Patrimônio da União, conforme Decreto nº 248/91 de 29.10.91², a TI *Parakanã*, que está situada em dois municípios no sudeste do estado do Pará: Novo Repartimento e Itupiranga. Atualmente a população constitui-se de 1354 indígenas de acordo com registros do Programa *Parakanã*.

O Programa *Parakanã* foi constituído em 1987 por meio da ação entre a FUNAI e a ELETRONORTE, sendo totalmente financiado pela ELETRONORTE com objetivos de promover a regularização fundiária, promover a saúde dos povos *Parakanã*, estimular a capacidade produtiva, proteger os limites territoriais e ampliar o entendimento dos índios a respeito da sociedade não indígena capacitando-os para o convívio dentro e fora da aldeia por meio de uma “escola adaptada”. Nesse espaço territorial, a população *Parakanã* está distribuída em dezoito aldeias, sendo quatro estabelecidas no Município de Itupiranga e quatorze no município de Novo Repartimento.

De acordo com os acontecimentos históricos já mencionados, atualmente ainda é perceptível a divisão política e social estabelecidas entre as comunidades. Nas dezoito aldeias, constituiu-se uma divisão bastante acentuada no que diz respeito às organizações políticas e as relações com a sociedade não indígena bem como em diferenças em alguns aspectos linguísticos. Para os a separação se dá pelo que chamam de Grupo de Cima e Grupo de Baixo conforme apresentado na Tabela 1:

Tabela 01 - Divisão Política e Territorial dos Grupos Indígenas *Parakanã*, 2019.

Divisão Política Territorial dos	Aldeias	Município
Grupo de Cima/Ocidentais	Paranoema Paano´a Paranoita	Novo Repartimento
	Maroxewara Inaxiganga Itapeyga Parano´ona	Itupiranga
Grupo de Baixo/Orientais	Paranatinga Arawayga Xaraira Ianata´arona Itago´a Xataopawa Oayga Itaenawa Paranowaona Itaygara Paranoawe	Novo Repartimento

Fonte: Moraes (2019)

²disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-248-29-outubro-1991-342920-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 de jul. de 2020.

Atualmente esse povo está organizado em quatro grupos: O Grupo número um, chamado grupo dos *Parakanã* Orientais, residem na TI *Parakanã*, distribuídos em sete aldeias: *Xaraira, Ianata'arona, Itago'a, Xataopawa, Oayga, Itaenawa, Paranoawaona, Itaygara e Paranoawe* pertencentes ao território do município de Novo Repartimento, O grupo número dois, chamado de Grupo Ocidental residem na TI *Parakanã* distribuídos em três aldeias: *Paranoema, Paano'a e Paranoita* pertencentes ao município de Novo Repartimento, o Grupo número três, chamado Grupo Ocidental, residem na TI *Parakanã* e são distribuídos em quatro aldeias *Maroxewara, Inaxiganga, Itapeyga e Parano'ona* pertencentes ao Município de Itupiranga. O grupo número quatro que são constituídos dos Povos *Parakanã* Ocidentais e residem na TI *Apyterewa* no Município de São Felix do Xingu. Todavia, para fins de objeto dessa pesquisa consideraram-se como objeto dessa pesquisa, somente os povos que vivem em território pertencente ao município de Novo Repartimento na TI *Parakanã*, distribuído em dezoito aldeias, das quais, quatorze escolas são administradas pela secretaria de educação do Município de Novo Repartimento e quatro administradas pela secretaria de educação do Município de Itupiranga.

Apesar das diferenças entre os dois grupos pertencentes aos municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, pode-se perceber que eles se unem e lutam por objetivos comuns. Esses objetivos são a defesa do território que são legalmente usufruto em comum, políticas públicas nas áreas de saúde, infraestrutura de estradas, educação e preservação da cultura indígena em todos os aspectos tendo como diferencial a língua materna falada por todos os *Parakanã*.

A cultura ainda persiste com muitos aspectos tradicionais preservados e é refletida no cotidiano e em suas relações com a natureza. No território de 351.697,41/ha. Os *Parakanã* sobrevivem e retiram seu próprio sustento da sua fauna e flora. A flora, de acordo com a necessidade e usufruto, é dividida em unidade de paisagem específica a partir do significado do uso que se faz dela Emídio-Silva (2017). A roça é o local de onde se retira a floresta, pratica-se a queimada para receber plantação de mandioca, banana, milho entre outras culturas. A principal fonte de alimentação vegetal é a farinha de mandioca.

A divisão de tarefas entre homens e mulheres permanece bem acentuada até os dias de hoje, com poucas mudanças. O homem é responsável por preparar a roça, enquanto a mulher é responsável pela colheita e preparação do alimento. No caso da farinha, é responsabilidade da mulher: colher, carregar, limpar, colocar para pubar, espremer a massa e torrar a farinha, mas em algumas aldeias já se percebe que o casal compartilha das tarefas em todas as etapas.

Além do cultivo da agricultura, com destaque para a plantação da mandioca, verifica-se também um extrativismo bastante acentuado na coleta do cipó para fazer cestarias, vassouras e outros utensílios. A coleta do açai³, na TI *Parakanã*, concentra-se às margens da Rodovia Transamazônica, é colhido e vendido *in natura* aos atravessadores na cidade de Novo Repartimento. Outro fruto que faz parte da alimentação é a Castanha do Pará, fruto da castanheira, é produzido no período invernos na região que vai de dezembro a fevereiro. Todo o excedente da produção desses itens alimentícios é vendido no mercado local.

Os também contam com a pesca e a caça de alguns animais da fauna amazônica para sua alimentação. Eles são exímios caçadores de animais terrestres. O principal de sua alimentação é proveniente de grandes mamíferos como veado, caititu, porcão, paca, cutia e quelônios terrestres, como o jabuti. Mesmo após o contato e com restrição da limitação do território, até os dias atuais, as famílias praticam a caça, apesar de reclamarem que a cada ano está mais difícil encontrar os animais devido à devastação da natureza ao redor das terras indígenas.

A pesca é pouco explorada e se dá nos rios que cortam a TI *Parakanã*. Em uma das visitas nas aldeias verificou-se a presença de pescadores não indígenas vendendo peixes aos indígenas. Questionados sobre o “por que” de os mesmos não pescarem, informaram que estavam todos ocupados na coleta do açai naquele período. Além dessa observação, percebe-se outros itens alimentícios que foram agregados à alimentação do povo como o açúcar, o arroz, o leite, o frango, o feijão e diversos enlatados que são comprados no comércio local.

As danças, as músicas e a pintura permanecem fortes e vivos no contexto de cada aldeia. A pintura *Parakanã* também é considerada uma atividade cuja realização é uma forma ritualística de interação e socialização entre homens, mulheres e crianças, disseminando o conhecimento e as técnicas de geração a geração, principalmente por meio do aprendizado do ofício artesanal pelas meninas da aldeia. De acordo com Gosso (2004), as mulheres praticam pintura corporal misturando também o urucum dentro do próprio fruto ou colocam as sementes dentro de algum objeto para misturá-las, coletam gravetos finos e achatados de aproximadamente dez centímetros, pressionam o graveto nos grãos até adquirir a cor avermelhada, que passam pelo corpo, braços, pernas, costas e rosto. Os desenhos apresentam figuras zoomorfas como peixes, jabutis, ou simplesmente grafismos riscados retos simples ou até mesmo em zigue-zague, sendo este mais utilizado pelos adultos nas pinturas corporais. A

3 Fruto do açazeiro, planta de origem de várzea da região amazônica.

pintura mais utilizada é feita com a tinta do jenipapo⁴, este fruto é colhido ainda verde e são feitos vários golpes em sua superfície a fim de que o mesmo elimine um “leite” que é aspergido numa cuia e misturado com pó de carvão vegetal, para pintar usam-se gravetos.

A atividade é desenvolvida principalmente por mulheres, porém muitos homens também realizam essa tarefa. As pinturas são realizadas em eventos especiais como reuniões, festas e caçadas; como representado na figura 01 onde um cacique ao meio, um professor à esquerda e um supervisor à direita, todos indígenas, posam para uma fotografia durante uma festa tradicional na aldeia.

Figura 1- Cacique, professor e supervisor indígenas da aldeia *Paranoá*, da Escola *Wyra'awaInatahya*, com pintura corporal durante a Festa Tradicional.



Fonte: Arquivo SEMED - Novo Repartimento (2019)

Tanto a música quanto a dança remetem a simbologia e ao xamanismo. De acordo com Emídio-Silva (2017), a maioria dos cantos e danças são realizados para expressar alegria por algum motivo. Eles dançam quando a caçada é boa, quando a colheita é satisfatória, quando a pescaria é abundante, quando se apresentam para os *Toria* em alguma reunião especial, mas também dançam por motivo de tristeza, no funeral de algum ente querido.

4 O fruto do jenipapeiro planta da família dos *Rubiaceai*

Figura 2- Comunidade Oriental dançando em Festa Tradicional



Fonte: Arquivo SEMED - Novo Repartimento (2019).

Atualmente, esse povo é composto de aproximadamente mil trezentos e cinquenta e quatro pessoas distribuídas nas dezoito aldeias. A aldeia mais numerosa é a denominada ‘Paranatinga’, com uma população de cento e setenta e sete pessoas. Os dados demográficos se tornaram mais precisos com os serviços do controle e registro do Programa *Parakanã*. O primeiro censo oficial foi registrado no ano de 1989, com um total de duzentos e noventa e duas pessoas em apenas duas aldeias. Desde então, houve um crescimento no número de habitantes, com um total de mil cento e cinquenta e sete em 2016, distribuídos em dezoito aldeamentos com iminência de outras duas subdivisões até o final de 2019.

Pode-se verificar que a taxa de crescimento populacional se deu de modo vertiginoso nas últimas décadas e é enfatizada na pesquisa de Emídio-Silva (2017):

A taxa de crescimento atual, podemos ver como o crescimento populacional irá se comportar. Em 2027, serão mais de 2000 *Awaete* convivendo na mesma terra indígena. Saber desses fatos com antecedência pode ajudar nas atividades que devem ser implementadas em todas as áreas na terra indígena, especialmente com relação à Educação e à Saúde indígena. (EMÍDIO-SILVA 2017. p. 75).

Essa preocupação também é refletida pelas lideranças durante as reuniões. Nas *Tekatawa*⁵são discutidos diversos assuntos e solucionados inúmeros problemas que vão desde a falta de alunos na escola, segurança alimentar, formação profissional, preservação da cultura até conflitos familiares entre outros.

Nas *Tekatawa*, as mulheres pouco participam, e quando participam, na maioria das vezes são somente ouvintes. A voz da liderança é bastante decisiva nos assuntos tratados, porém todos os homens podem participar e opinar sobre os temas abordados. Quando o tema a ser solucionado extrapola o território da aldeia, reúnem-se as lideranças no Centro de Formação *Taxaokwokwera*⁶. Desde 2017 esse espaço também é usado para as formações pedagógico-administrativa realizadas pela Coordenação de Educação Escolar Indígena do município de Novo Repartimento.

Com a “tutela” do Programa *Parakanã*, percebe-se que houve uma estabilidade na saúde dos indígenas *Awaete Parakanã* e isso é refletido no seu crescimento populacional no decorrer dos anos. Houve por parte do Programa preocupação com a preservação cultural e o incentivo à prática da agricultura, pesca, caça, coleta e fabricação de artesanatos e cestarias. E isso se vê preservado e com muita solidez. Todavia, desde 2013, as comunidades das dezoito aldeias manifestaram insatisfação com a tutela do programa no que diz respeito à educação Emídio-Silva(2017.) já que, apesar de essa instituição oferecer um projeto educacional diferenciado não institucionalizou a educação dos *Parakanã*. Por conseguinte, quando os mesmos desejaram sair das aldeias em busca de escolarização, não tiveram o apoio necessário, e por vezes foram privados desse direito de acordo com informações de algumas lideranças. Somente por meio da resistência indígena e a busca desses por educação escolar municipal foi possível traçar os primeiros passos na luta pela educação escolar indígena que será detalhado na Seção III desse trabalho.

A “tutela” do Programa *Parakanã*, que perdura por mais de trinta anos, contribuiu para a preservação da vida, aumento populacional, entre outros benefícios para preservação da cultura do povo *Parakanã*. Todavia, o “zelo” por parte de órgãos do Estado, quanto da Igreja e da sociedade civil pela preservação e ou recuperação da memória cultural indígena esbarra em certos paradoxos Cunha e Cesarino (2016) e de acordo com Cohn (2001):

(...) o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e

5 Reuniões feitas nas aldeias.

6 Espaço político estruturado pelo Programa *Parakanã* para realização das *Tekatawa*, bem como reuniões para tratar de assuntos administrativos relativos ao mesmo programa.

flexíveis. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto. Mais do que isso, as culturas foram percebidas em suas transformações. Todas as culturas estão na história, o que diverge entre elas é o modo como lidam com a história com que se defrontam e se transformam (Sahlins, 1991). Portanto, a mudança cultural deixa de ser percebida como um fantasma que assombra os nativos do mundo todo e passa a ser entendida como um meio de reprodução social que é pautada também pela história. (COHN 2001. p. 37):

Assim, os *Awaete Parakanã*, considerados indígenas de “recente contato”, portanto de cultura tradicional bastante arraigada, apresentam muitos dos traços e modos de vida dos seus ancestrais, representados por meio de rituais, danças, caças, língua materna, entre outros elementos. Contudo, é perceptível a mudança nas dinâmicas culturais e sociais presentes na alimentação, vestimentas, armas brancas, usos de aparelhos eletrônicos como rádio, TV, celulares. Não cabe aqui emitir juízo de valor sobre essas mudanças, mas, por outro lado, compreender que a combinação entre tradição e inovação, de forma saudável, livre e voluntária promove a colaboração para afirmação e/ou reafirmação da identidade de cada povo em relação à sociedade que “os rodeia”, fazendo com que, no caso dos *Awaete Parakanã*, estes alcancem a visibilidade e se mostrem como um povo autônomo com costumes próprios, específicos e diferenciados.

SEÇÃO 2 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS SABERES E OS FAZERES DE UM PROCESSO COMPLEXO E DESAFIADOR

Essa seção, procura mostrar as diferenças existentes entre a educação escolar, a educação indígena e a educação escolar indígena.

De acordo com Fontan (2017), quando se trata de educação envolvendo os povos autóctones, é possível destacar três tipos específicos de educação, a saber: a primeira chamada de *Educação Indígena*, a segunda *Educação Escolar* e a terceira *Educação Escolar Indígena*.

No que se refere à Educação Indígena, podemos definir esta categoria como uma “pedagogia indígena própria”, específica de uma etnia indígena na qual a transmissão dos saberes específicos acontece de modo único, ou seja, de acordo com a cultura de cada etnia e não depende da escola formal para se perceber nesse ato o processo de ensino e aprendizagem. Essa educação acontece nos mais variados espaços, sejam eles formais ou informais e independe de hora cronometrada.

Não podemos perder de vista que a colonização traz consigo uma violência marcante contra os saberes destes povos “conquistados”, uma vez que a influência da colonização europeia e o imperialismo capitalista incidiram sobre os processos de produção do conhecimento, bem como na reprodução da vida. O impacto da dominação europeia nas Américas e no mundo incidiram sobre diversos patrimônios culturais de povos com uma linguagem, ciências e culturas próprias. O “epistemicídio”, conforme definido por Santos (2009), expropriou estes povos de suas formas de pensar e existir no mundo (p.10).

Não obstante, em Sobrinho (2017), temos uma contribuição sobre as características da educação indígena, que é definida como ação que:

organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade. (SOBRINHO, 2017, p. 59)

Esta forma de educação ocorre de maneira assistemática, os envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem são do mesmo grupo local composto por várias famílias nucleares que apresentam relações de parentesco. A vivência frente às necessidades materiais e imateriais do grupo fazem com as práticas visem ensinar os mais diversos assuntos que são de extrema relevância para a perpetuação e valorização da cultura do povo, como:

cestos, colares, arcos, flechas, panelas, remos, flautas, diademas, amuletos, petecas, pinturas corporais e outros carregam em si informações que estão além daquilo que

se permite ver. Fazer uma peça significa conhecer seus sentidos, ou seja, implica conhecer e compreender os significados que os indígenas lhes atribuem. A funcionalidade artesanal proporciona inúmeros saberes que estão inseridos em todos os aspectos da vida na aldeia. (SILVA, 2018, p. 38).

Nesse processo aprende-se com experiências, observação e com a própria natureza. Homens, mulheres, adultos, velhos e crianças, compartilham as experiências em todas as etapas do processo de construção, confecção, até a transformação do material da natureza. Dessa forma, palha, folha, fruto, dente de animais, penas de animais, pedras e sementes ganham atributos de objeto de uso e nesse processo adquirem diversos significados e valores. Desde a infância aprende-se o significado das pinturas, dos adornos que se usa na cabeça, nas pernas, nos braços, nos punhos, no queixo, cada qual com sua simbologia que são expressas nos momentos específicos de uso, qual seja, numa festa de comemoração, em um nascimento de um filho, numa caçada, em uma reunião. Assim, ampliam-se os valores e os sentidos de uso de cada desenho e de cada artefato.

Apesar do processo violento de colonização, ainda permanece no seio de diversas etnias a pedagogia indígena. No contexto dos povos *AwaeteParakanã*, é possível verificar a pedagogia indígena bastante presente em situações cotidianas, lúdicas, religiosas e ritualísticas, na produção artesanal, no extrativismo, na cosmo visão, em todos os aspectos apresenta-se uma técnica ímpar de repassar esse conhecimento aos mais novos.

As danças e as músicas também são ensinadas de geração a geração e especificamente no caso dos *AwaeteParakanã*, percebe-se diferença tanto nas danças, quanto nas músicas dos povos ocidentais dos orientais. Há ainda diferença nas narrativas contadas pelos mais velhos que remete a origem dos seres vivos, dos elementos da natureza e a origem do próprio *Awaete Parakanã*.

As crianças já detêm muitos saberes, pois desde bebê já participam das atividades junto aos pais. E, estão sempre experimentando as novas atividades, ficando cada vez mais responsáveis em executá-las. É importante os professores *Toria* saberem que as crianças trazem um conhecimento muito grande de seu mundo para quando vem para a escola. Assim, as atividades podem ser desenvolvidas de forma mais contextualizada e não alienadas de sua realidade. (EMÍDIO-SILVA, 2017. p. 255).

Todavia, de acordo com Emídio-Silva (2017), as mudanças e permanências presentes tanto nas matérias primas e nos modos de fazer vinculam-se às vicissitudes dos acontecimentos internos e ou externos às aldeias, isto é, a dinâmica cultural. Para este autor, mudanças no direcionamento de tarefas específicas de cada gênero são relativizadas de tempo em tempo.

Mudanças visíveis também aconteceram nos hábitos alimentares, na religiosidade, no uso de objetos de outros povos indígenas e não indígenas na cultura. Isso significa que todas as

formas de manifestação técnica e /ou artística, crenças, normas, costumes e hábitos são passíveis de transformação. As alterações são consequência de mudanças da vida cotidiana, que também está em uma condição constante de recriação. Esses saberes próprios dos indígenas, mesmo sendo transmitido de forma assistemática devem ser levados em consideração no ambiente escolar, para que os alunos, crianças, jovens, adultos e os mais velhos compreendam a escola como um papel reforçador e valorativo da própria cultura.

Essa pedagogia própria tem sido uma bandeira de luta e resistência dos povos indígenas, no sentido de manter viva a cultura e a história de seu povo. Todavia, em muitas etnias, a escola surge com significativas mudanças e, em alguns momentos, ameaças em todo esse contexto de saberes tradicionais. Dessa forma, Arguello (2002), afirma que:

A escola como uma estrutura humana, conceitual, onde se aprende, sempre esteve presente na Educação Indígena, mas não propicia um ensino coletivo, e sim uma educação artesanal, preceptoral, individualizada, contextualizada e na qual se fomenta o fazer. Professores são a família, e a família estendida. Essa escola, baseada na oralidade e na prática exaustiva, não pressupõe competitividade, não é dividida em disciplinas e predispõe o afloramento do pensamento complexo. No momento, essa escola está em perigo de extinção. O recente aparecimento da figura do jovem professor índio assalariado cria outras instâncias de poder, saber, comunicação e liderança que perturbam a estrutura ancestral (Bandeira, 1997). Os anciões, os sábios, os antigos mestres sentem-se ignorantes diante dos avanços da “Nova Educação” propiciada pela “Escola para Índios (ARGUELLO, 2002. p. 146.).

Acredita-se que o perigo que os mais velhos e sábios das aldeias presenciam a respeito da invisibilização dos seus saberes pode ser sanado no momento de formação desse professor. Momento este onde o mesmo poderá fortalecer a educação indígena mesclando seus saberes com os conhecimentos adquiridos nas instituições formais de ensino. Todavia, as ameaças aos mais velhos, aos sábios, aos mestres, aos caciques e toda essa estrutura pedagógica indígena, existem desde o início da colonização e suas imposições no que diz respeito ao saber/poder descartando a diversidade do conhecimento dos povos tradicionais.

A definição de Educação Escolar passa a ser instalada desde os primórdios da colonização europeia e perdurou até a década de 1988. Nesta fase a oferta de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada em objetivos de catequização, civilização e integração forçada dos nativos à sociedade nacional. Desde os Missionários Jesuítas aos idealizadores do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a ênfase educacional esteve em: negar a diferença, assimilar os índios e fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram, torná-los “civilizados” por igualá-los aos “brancos”.

Neste processo impositivo de negação histórico cultural dos povos indígenas, a instituição escolar serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de

identidades e culturas diferenciadas Januário Apud Marfan, (2002). Essa ideia é enfatizada por Fontan (2017) quando afirma que “A educação escolar, por ser um fenômeno político estatal, carrega consigo todo um arcabouço ideológico do Estado, como campo concentrador da violência simbólica” (p. 20).

São nestes termos que os projetos educacionais para a população indígena brasileira no período colonial do século XVI são afirmados enquanto civilizatórios. Por homogeneização cultural e, por outro lado, por invasão de áreas habitadas pela população nativa. Visivelmente, os objetivos eram integrar os índios à sociedade, negando-lhes o direito à sua própria cultura e modo de vida.

Com o advento da República, após a Igreja separar-se do Estado, o governo não se preocupou em desenvolver e em incentivar o trabalho missionário, mas não impediu a sua ação no seio das comunidades indígenas. Com isto, não só os católicos como também os protestantes passaram a expandir seu campo de atuação, atingindo os pontos mais distantes do país. As missões protestantes, principalmente, passaram a desenvolver uma ação missionária agressiva nas diversas regiões e no seio de diferentes comunidades indígenas, com claras intenções de proselitismo religioso (Melatti, 1um 977). Com a criação do Serviço de Proteção aos Indígenas – SPI –, em 1910, sob a direção do Marechal Rondon, um novo tipo de política indigenista foi estabelecido no Brasil. Entre outros princípios, ficou vedado o desmembramento da família indígena, ainda que para fins de educação e catequese de seus filhos. A escola, quando havia, funcionava no posto indígena e a educação escolar era ministrada em Português (Melatti, op.cit.). Durante o período de atuação do SPI (1910-1967) e depois, com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI –, a educação escolar sempre foi promovida em língua portuguesa, ora por missionários, ora por professores daqueles órgãos. Essa língua era adotada em sala de aula e as escolas eram monolíngues. (SILVA, 2001, p. 17.)

Essas e outras ações custaram preços elevadíssimos à população indígena brasileira desde a colonização até os dias atuais. Da assimilação cultural à conquista de mentes e almas Cunha (2018) e Silva (2016), o maior etnocídio⁷ da história onde se dizimou quase noventa por cento da população indígenas do Brasil (dez milhões para pouco mais de oitocentos mil indígenas na atualidade SILVA (2001). A mortandade teve diversas causas entre elas epidemias, escravidão, trabalho forçado, violência, doenças e homicídios. Hekc et al. (2005).

Todavia, a Educação Escolar Indígena deve ser entendida como resultante do protagonismo indígena frente à perspectiva do que podemos definir como colonialidade do poder e do saber, nos termos apresentados pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. Para ele, o protagonismo indígena tem que ser entendido no confronto crítico ao eurocentrismo e de resistência a padronização mundial imposta pelo capital a partir da Europa. Nas palavras do autor:

⁷ Diferente da destruição física de um grupo de humanos (genocídio), o etnocídio é a destruição/apagamento de todo e qualquer traço cultural de um povo, seja esta cultura material ou imaterial SILVA, (2001).

É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social (QUIJANO, 2009, p. 73)

Essa perspectiva, que sufoca qualquer epistemologia não europeia, tem a escola como um dos espaços centrais de sua replicação, sobretudo por ser um local no qual o conhecimento tradicional e ocidental é valorizado, e dessa forma opera sobre os demais saberes de forma impositiva, anulando e provocando uma dominação epistêmica.

Em tese, a participação Indígena tencionando o espaço escolar para atender seus interesses étnicos reforça o compromisso dos educadores indígenas e não indígenas em promover uma educação que tenha como pano de fundo a justiça social, além da defesa de seus direitos, no intuito de se construir um projeto escolar que venha a contribuir para a afirmação de suas especificidades e anseios.

Compreender o processo educacional que envolve os povos indígenas não é tarefa fácil. É preciso uma imersão na cultura, na história, e uma análise etnológica da vida de cada povo que se propõe pesquisar. No contexto global, faz-se necessário um retrospecto histórico das conquistas indígenas e indigenistas no que se refere à política de educação escolar indígena ao longo dos mais de quinhentos anos dos Brasis: colonizador, opressor, escravizador, catequizador e possivelmente decolonial. De acordo com Rodrigues (2016), o objetivo colonizador sempre esteve muito bem definido e representado nas ações das equipes, que se chegavam às terras brasileiras. Na Região Amazônica, por exemplo:

A estratégia era o desligamento de qualquer laço de pertencimento histórico que trouxesse o mínimo de memória indígena. Desde a substituição da língua nativa pelo português, passando pela mudança dos nomes das vilas para nomes em português, culminando com a generalização identitária cabocla. Essas transformações classificatórias, segundo alguns antropólogos, “produziram como efeito as declarações de extinção que se encontram cristalizadas no mapa e nas teses defendidas por Curt Nimuendajú” (LIMA, 2015, p. 73) que frequentou a região no começo do século passado. (RODRIGUES, 2016, p. 34.).

Compreender quais as reais intenções das políticas estatais em relação a essa população são de extrema importância para o posicionamento desse povo no sentido de lutas e resistência por uma educação escolar diferenciada.

Várias iniciativas podem ser vistas como consequência deste processo, como a criação das Coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, assim como a representação indígena⁸ no Conselho Nacional de Educação (CNE). Outro ponto deste protagonismo ocorreu

⁸Representação que foi extinta pelo atual governo federal.

em 2009 com a presença de um indígena na relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. A partir deste momento vemos a ampliação do diálogo intercultural⁹ entre o Estado e os povos indígenas.

Outro momento marcante foi à instituição das primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena em 1999, onde as normas de funcionamento das escolas indígenas da educação básica foram fixadas. Podemos perceber o paulatino reconhecimento da importância em se ter uma política pedagógica direcionada à educação escolar indígena com o advento das suas diretrizes. Destaque para a reunião ordinária na Câmara de Educação Básica no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, para a elaboração destas diretrizes no período de 25 a 27 de março de 2007. Novamente é apontada na reunião a preocupação com o fortalecimento do diálogo intercultural com o CEB estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica em 2010.

Um dos elementos que necessitam de bastante atenção é o bilinguismo, algo a ser posto em prática, visto que a imposição da língua europeia fazia parte do método de colonização. A crítica decolonial a partir do olhar de Catañeda (2013) nos leva a compreender que havia no território denominado América Latina uma diversidade de povos e de culturas que a partir do processo de colonização tiveram impostas as línguas dos seus colonizadores originárias a partir do Latim, a exemplo da predominância do português e do espanhol. Há nesse sentido uma sequência de outros processos históricos de exploração que vêm se desenrolando até os nossos dias. Estes estudos não levam em conta apenas a vitimização destes povos, mas também se ocupam em discutir a relação capital/trabalho, seus reflexos na relação raça/cor, e em deixar bastante clara a ideia de que índios, negros e mestiços foram destinados a subalternidade.

Porém, há uma mudança importante no contexto da elaboração da Constituição Federal de 1988. Ocorreu aí a transposição do olhar que os colocava preconceituosamente num imaginário que os taxava de incapazes, tutelados e como meros beneficiários de políticas assistencialistas, para passarem a serem valorizados a partir das suas diferenças, com um olhar voltado para o sentido da diversidade étnica, linguística e cultural. Este passa a ser o marco para implementação de políticas e ações que tem base em orientações conceituais e mudanças no campo jurídico-normativo, advindas de uma postura democrática e respeitosa.

⁹ Para o âmbito deste trabalho entendemos a partir de Walsh (2013) que nos orienta para o diálogo intercultural como exercício da interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre culturas, projeto político que transcende a educação e pensa e em construir sociedades diferente [...] em outra ordem social.

Neste momento passa a ocorrer à implementação de marcos regulatórios que assegurar às comunidades indígenas o direito de preservarem suas línguas, respeitar suas culturas, ter demarcadas suas terras e a o acesso a uma educação diferenciada. Assim, é assegurado o direito a uma educação específica, intercultural, bilíngue e comunitária, o que podemos considerar de acordo com a legislação, estabelecido em suas bases a educação escolar indígena brasileira. De acordo com Fontan (2017), no que tange ao quantitativo de escolas indígenas no Brasil, também houve aumento. Em 1999, havia mil trezentos e noventa e duas escolas, e em 2010 aumentou para duas mil trezentos e sessenta e oito. Esse aumento não significa que as necessidades educacionais dos povos indígenas foram sanadas. Pelo contrário, os problemas educacionais no país são acentuados, intensificando ainda mais quando se trata das minorias.

Outro importante desafio encontra-se relacionado à produção de materiais bilíngues, que levem em conta as línguas maternas de cada uma das comunidades indígenas, e não se limite aos materiais genéricos e que deixam de atender os anseios das comunidades beneficiárias. Esse aspecto gera o impedimento do alcance dos objetivos da educação indígena bilíngue e intercultural. Podemos ainda destacar que de acordo com a legislação brasileira, está assegurado às comunidades o direito a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Entretanto, como destaca Sobrinho (2017), passados mais de duas décadas da promulgação da LDB, no que se trata dos avanços com relação às políticas públicas estes são insuficientes na garantia da efetividade dos direitos indígenas no que tange a área educacional, especialmente em se fazer praticar a interculturalidade nas escolas indígenas, como estabelece a lei.¹⁰

É imprescindível na promoção da educação destas populações a busca a partir da posição teórico metodológica que assumimos neste trabalho, promover ações educativas de base decolonial e comunitária, que visem à luta por seus direitos, sendo entendidas como em os "Condenados da Terra", na concepção de Fanon (2008), ou mesmo o "oprimido" na proposta de Freire (1987). A partir destes teóricos, podemos classificar estes sujeitos históricos no rol dos que buscam por justiça para os povos indígenas, que apesar de terem garantido isto, não implica no usufruto pleno dessa garantia, em uma maioria esmagadora, uma educação que contemple sua luta por direitos, superação dos processos de desalienação ou sua tomada de consciência dos processos históricos aos quais estão submetidos (exploração e expropriação de seus territórios, por exemplo).

10 Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. (BRASIL, 1996.)

Conquanto, podemos compreender na leitura de Cotrim (2009) que, Rousseau em 1775 define que a origem das desigualdades, das quais podemos inserir as diferenças étnicas, e que giram em torno dos fatores simbólicos, fato que podemos confirmar em Bhabha (2010) que entende este elemento como o caráter colonialista, que denota a lógica política, filosófica, científica e mercadológica que abrange para além das fronteiras das nações que empreendem o processo colonial. As fronteiras mencionadas são representadas pela hegemonia nas relações internacionais das nações que dominam o mundo com seu poder político simbólico, que auxilia na perpetuação da desigualdade alargando a destruição das liberdades e as diferenças culturais

Assim, é válido destacar que é necessário que, ainda a partir da leitura de Bhabha (2010), possamos perceber que as performances dos povos marginalizados culturalmente, o que é o caso dos indígenas no que tange a educação, não são apáticas, observados os tempos históricos aos quais ocorrem.

Como mencionado anteriormente é grande a necessidade de se entender os conceitos de interculturalidade, bilinguismo, e educação diferenciada, cujos são necessários para que se faça uma reflexão dialógica e epistemológica acerca da práxis educacional indígena e que se pratique estas para que a mesma se efetive de forma a partir dos anseios dos povos tradicionais.

A compreensão dessas terminologias perpassa pela própria evolução da definição do termo cultura, que de acordo com Damázio (2008), “cultura” e suas diferentes concepções, se tornou um conceito estratégico no mundo contemporâneo.

Ao longo dos anos o termo “cultura” foi se modificando e somente a partir do vocabulário inglês *culture* é que foi estabelecida sua acepção complexa, que abrange conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem, tal como a vemos hoje. (MACHADO, 2002, P.25 APUD DAMÁZIO, 2008, p. 65).

Dessa forma, ao problematizarmos estes conceitos, é necessário que se esteja atento para seus empregos na lógica cultural do capitalismo e suas reais discussões no que tange os aspectos da cultura e seus desdobramentos/ correntes enquanto categorias analíticas sobre isso, Damázio (2008) pondera que:

No atual contexto cabe destacar duas correntes de intelectuais relacionadas ao multiculturalismo, os comunitaristas e os liberais. Tanto os autores do multiculturalismo liberal como os do multiculturalismo comunitaristas enfatizam a importância do pertencimento cultural e da necessidade de que o Estado busque preservar e estimular os vínculos entre os indivíduos e seus grupos culturais. Não obstante, utilizam argumentos distintos, em certo sentido contrário, para defender tais princípios. Para os multiculturalistas liberais as diferenças culturais não têm valor intrínseco. As tradições são apenas valorizadas por que trazem referências importantes para as escolhas individuais. De forma geral, os comunitaristas defendem uma precedência ontológica da comunidade cultural com relação ao indivíduo. Segundo tal concepção, os valores e fins reconhecidos e perseguidos por indivíduos somente

podem ser compreendidos adequadamente quando são tratados como produto do contexto cultural no qual estão inseridos. (DAMÁZIO, 2008, P. 68).

Atualmente há muitas críticas a respeito do significado dos conceitos que envolvem o multiculturalismo. Para McLaren (1997), existem quatro definições diferentes de multiculturalismo: o conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico.

O multiculturalismo conservador é aquele que sustenta a pretensão de possibilidade de construção de uma cultura comum negando a diversidade, o que nos leva a entender que o mesmo defende uma cultura padronizada e branca. O multiculturalismo Humanista liberal aponta para a existência de uma igualdade de ordem natural entre as origens étnicas, no entanto não há preocupação em se evidenciar a discrepância em termos de oportunidades socioeconômicas aos indivíduos parte desta sociedade. O multiculturalismo liberal de esquerda desenvolve uma defesa da diversidade cultural, seu fim é focar nas diferenças e no respeito a estas, porém a diferença cultural, nessa perspectiva, não é problematizada nos níveis de história, cultura e poder e dessa forma essencializam as diferenças culturais. Por fim, temos o multiculturalismo crítico, o que apontamos que seja o mais adequado para o debate da educação escolar indígena e seu protagonismo. Neste, há a consideração de que as diferenças não têm um fim em si, estas se encontram contextualizadas, mudam e são motivadas pelas mudanças sociais, são contraditórias ao ideário neoliberal da globalização econômica e cultural, se expressam de forma legítima e lutam contra a opressão do capitalismo.

Diferenciar multiculturalismo e interculturalismo nos leva a compreender, a priori, que este complementaria o vazio deixado por aquele superando as diferenças culturais existentes a partir das transformações nos processos de interação social.

Considera que o interculturalismo remete a uma coexistência das culturas em um plano de igualdade. Muitos autores empregam o mesmo significado para denominar o multiculturalismo. O autor acredita, contudo, que o mais apropriado é utilizar o termo multiculturalismo para a constatação empírica da coexistência das culturas, enquanto que o interculturalismo tem uma pretensão normativa ou prescritiva e diz respeito à exigência de um tratamento igualitário dispensável às culturas. O interculturalismo atua em conformidade com os conceitos garantistas dos direitos das culturas, criticando o imperialismo jurídico e propondo uma alternativa entre o liberalismo e o comunitarismo. (DAMÁZIO, 2008, p. 76).

Nos estudos de doutoramento Alencar (2018) traz conceitos que complementam essas definições relacionadas ao campo educacional indígena:

O conceito de interculturalidade, segundo Tubino (2005), foi introduzido nos debates sobre a educação escolar indígena bilíngue nos países latino americanos a partir dos anos 1970 em texto de Mosonyi e Gonzáles Ñañez (1975). Nesse texto os autores relatam a experiência de um projeto de educação intercultural e revitalização da língua Baré no Território Federal Amazonas, da Venezuela, iniciada no ano de 1970. Ao tecerem uma crítica à etnologia europeia daquela época, a qual considerava que a

sobrevivência dos povos indígenas estava condicionada à manutenção dessas sociedades isoladas artificialmente do contato com a população não indígena, os autores afirmam que essas sociedades poderiam continuar a existir por meio da interculturalidade, na convivência com a sociedade majoritária (ALENCAR, 2018, P. 168.)

Essas definições de conceitos nos remetem ao esclarecimento do bilinguismo e ou multilinguístico de forma mais atenuante. De acordo com Alencar (2018), há dois tipos de bilinguismo, a saber, o individual e o social:

Sobre o bilinguismo como uma característica individual, Baker (2001, pp. 2-13) afirma que seria a capacidade de um indivíduo se comunicar em duas ou mais línguas. Essa definição abrange também a realidade dos indivíduos falantes de mais de duas línguas (BAKER, 2001).

A definição do falante bilíngue ainda suscita muitos debates. Encontra-se na bibliografia sobre o fenômeno perspectivas psicológicas. As definições psicológicas do indivíduo bilíngue se pautam, prioritariamente, na avaliação de suas competências linguísticas. Porém, mesmo esse tipo de avaliação não torna mais precisa a definição do indivíduo bilíngue, pois é possível avaliar desde a competência dos indivíduos em participar de conversas cotidianas na família, no comércio, com outros moradores da comunidade, até as competências desenvolvidas no âmbito escolar. E o mesmo indivíduo pode ter mais domínio de certas competências que outras. Uma perspectiva sociológica do que seja o falante bilíngue, isto é, considero bilíngue o indivíduo capaz de utilizar duas ou mais línguas em diferentes situações de comunicação..., mas também os usos que fazem das línguas nos diferentes âmbitos da vida social das suas respectivas comunidades. (ALENCAR, 2018, P. 94.)

A comunidade *Awaete Parakanã* muito recentemente passou de uma comunidade monolíngue à comunidade bilíngue. Segundo Emídio-Silva (2017) 30% sua população é falante tanto do *Awaete Xe'enga* quanto da língua portuguesa. Não se pode perder de vista que esta comunidade se encontra “integrada” ao restante do país, ademais, os professores que atuam na comunidade são também não indígenas e neste sentido o ensino bilíngue se faz notoriamente necessário.

O reconhecimento da diversidade cultural, o advento do multiculturalismo, a necessidade de se fazer uma educação com base na interculturalidade passam a ser os balizadores para a solução para a efetivação desta forma de educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Ministério da Educação é o responsável pela coordenação da educação escolar indígena, a cargo dos estados e municípios cabe a realização de ações que garantam tais direitos. Entretanto, essas políticas são organizadas de maneira desigual e irregular passando assim a depender da ação de governos estadual ou municipal para as executarem. O número de professores com formação superior ainda é bastante reduzido, apesar da oferta do magistério indígena e das licenciaturas interculturais por algumas secretarias estaduais, por todo país a oferta de vagas é insuficiente para que se assegure uma educação bilíngue e intercultural.

A LDBEN 9394/96 define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (LDBEN 9394/1996)

Do ponto de vista legislativo a própria LDBEN abre possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los.

Assim surgem os primeiros avanços no sentido de garantir aos povos indígenas direito a educação formal e escolar com todas as especificidades. Segundo Monte (2000) a UNESCO, já em 1953, declara a importância do uso das línguas maternas de qualquer povo na educação escolar como melhor meio para a alfabetização. A partir de então, inicia-se uma série de reorientações nos fundamentos técnicos e políticos e pedagógicos que passam a influenciar os discursos oficiais a respeito da educação escolar para as sociedades indígenas.

O parecer CNE/CEB 14/99 que trata das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena-DCNEEI vem contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade que possibilite o respeito e a valorização do conhecimento

tradicional ao mesmo tempo em que se faz a transmissão dos conhecimentos universais de forma participativa.

Outro marco legal de grande relevância aconteceu a partir do Decreto Presidencial 5.051 que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A convenção nº 107 (1957) da OIT, e sua revisão a partir dos anos 70, que resultou, em 1989 na Convenção 169, relativa à proteção e à integração das populações indígenas em países independentes.

Não se deve subestimar a importância da Convenção 107 da OIT, a primeira convenção internacional que estabeleceu proteções fundamentais para os povos indígenas. Essa atitude protetora, no entanto, não dava espaço a uma participação indígena nas discussões de políticas que os afetavam. Um poder de negociação, uma presença no espaço político, o direito a formular suas próprias políticas, tudo isso só emergiu uns 30 anos mais tarde, em 1989, na convenção 169 da OIT, que substituiu a Convenção 107. (CUNHA; CESARINO, 2018, p. 12).

O MEC, em atendimento ao que lhe compete, publicou em 1993 as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", como necessidade de reconhecimento de parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais e lançou, recentemente, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), objetivando oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para essas escolas, de forma a melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos enquanto cidadãos. Outro documento normativo importante, o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEEI), atribui como podem ser construídos os conteúdos, metodologias, e a diferenciação entre o conhecimento universal chamado na atualidade, de “parte comum” e os conhecimentos indígenas chamados de “parte diversificada”.

Ao tratar da educação escolar indígena, entretanto, além da legislação precisa-se analisar o perfil dos profissionais que trabalharão diretamente e indiretamente nesse processo educacional. Atualmente, com as normativas da Constituição Federal de 1988, os profissionais que atuarão nas "Escolas Indígenas" deverão pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar. Esta é uma tendência crescente em todo o Brasil. Todavia, regularizar a situação destes profissionais é uma urgência. Hoje, a situação do vínculo empregatício dos professores indígenas é bastante diferenciada: há professores contratados pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, outros pela FUNAI e por missões religiosas e há também, professores que lecionam sem nenhum vínculo. (GRUPIONI, 2008).

Desta forma, compreender a respeito da problemática da Educação Escolar Indígena possibilitará a compreensão de como os educadores lidam com esse processo sem ferir os aspectos legais e culturais durante o processo de transição. Com isso, a justificativa social da

presente pesquisa engloba a necessidade de estudar os dilemas e desafios dessa modalidade de ensino, pois estudos que visem à melhora ou a potencialização do processo autônomo de ensinar e aprender torna-se relevantes, ressaltando que há uma escassez em pesquisas que se ocupam com a temática em questão.

Percebe-se que é necessária haja compreensão da interculturalidade, ensino bilíngue e educação diferenciada muito além da superficialidade pela qual os aparelhos do sistema os concebem para que a educação escolar indígena possa de fato efetivar-se como uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural como determina a legislação.

SEÇÃO 3 - A PROPOSTA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARAKANÃ.

Nessa seção, discorreremos sobre a proposta de institucionalização da Educação Escolar Indígena no município de Novo Repartimento no contexto da Educação Escolar. Neste propósito, esta seção se dedica a refletir sobre tais processos no intuito de demonstrar em quais bases teóricas estarão ancoradas nossas reflexões acerca dos dados, além de dar conta de vislumbrar as dificuldades dos profissionais de educação *Toria* em trabalhar. Ressalta-se que o desafio é adequar-se aos traços culturais vigentes e influenciar positivamente na construção de um processo ensino-aprendizagem que comporte as diretrizes que pautam o paradigma crítico que nos conduzirá a uma pedagogia decolonial.

Historicamente, no Brasil do século XVI, até praticamente a metade do século XX, a oferta de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada em objetivos de catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. Desde os Missionários Jesuítas aos idealizadores do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a ênfase educacional esteve pautada em: apagar a diferença, assimilar os indígenas, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram, torná-los civilizados, “igualá-los” aos brancos. Neste processo impositivo de negação histórico-cultural dos povos indígenas, a instituição escolar vem servindo de instrumento de imposição de valores alheios às identidades e culturas diferenciadas.

Não obstante, a Constituição de 1824 o Artigo 6º orientava “que a escola estava reservada aos cidadãos brasileiros”, sendo assim os indígenas tinham legalmente o direito a educação assegurado. Isto não ocorreu de fato posto que a segregação racial era um fato consumado por práticas e valores sociais praticadas anos após. Neste ponto, a governabilidade brasileira passa a ser encarada como um Estado inoperante no que diz respeito aos direitos civis e do alcance da igualdade real. A escola, enquanto aparato estatal, é constituída como um espaço de reprodução dos interesses do capital estrangeiro. Nas palavras de Coelho (2009):

Essa reprodução se dá por duas razões: em primeiro lugar, porque a instituição é formada por agentes sociais que, a despeito dos *hábitus* diversos, contribuem para a reprodução das estruturas da cultura dominante, no que tange a questão racial; em segundo lugar, porque a instituição se omite de cumprir a sua função de fazer emergir um novo *hábitus*, profissional, no qual o preconceito, o racismo e a segregação não se manifestem, ainda que persistam na convicção de cada um dos agentes. (COELHO, 2009. p.33 -34).

Nos primeiros anos da República não contemplou as necessidades dos povos indígenas, o Estado não viabilizou a sua inclusão no processo de escolarização de forma

satisfatória. A educação das comunidades indígenas passou a ser cotejada pela tutela da legislação curricular ocidental/europeia e pelas práticas pedagógicas dos não indígenas.

A partir dos anos de 1970, a região Amazônica passa a ser marcada por um processo de ocupações compulsórias (sobretudo por grandes projetos dos governos militares), a migração feita para a região no intuito de se fazer sua ocupação ocorreu em maior escala por meio da tutela Estatal. As fronteiras associadas às adversidades e multiplicidade de culturas indígenas fizeram emergir vários conflitos sociais entre etnias distintas e/ou entre as populações ditas brancas. Os conflitos entre indígenas, latifundiários e industriais giraram em assimetria em torno da distribuição de terras. No que diz respeito à política brasileira, há um imenso atraso no que se trata da elaboração de distintivos jurídicos, posto que o sentido mercadológico empregado nesta causa ainda impõe o imaginário da “mão-invisível” do mercado, que deixa essa problemática a mercê das vontades das instituições econômicas privadas.

O movimento indígena vem conquistando direitos civis negados ao longo de toda a história brasileira e a partir dos anos de 1980 ocorre à incorporação dos direitos especificamente indígenas ao lado dos direitos à identidade cultural, coletiva e individual. Nos anos seguintes podemos acompanhar o aprofundamento das questões atreladas à diversidade cultural, além do reconhecimento das nações multiétnicas e do Estado pluricultural que tem como norte o pluralismo jurídico que ajuda a embasar os direitos étnicos.

Somente a partir de 1988, a Constituição Federal, pauta a discussão sobre os aspectos legais da educação escolar indígena que é prevista na Carta Magna como educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Como se pode verificar no art. 231, do capítulo VIII da Constituição de 1988:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, pg. 61).

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas, veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história de contato entre índios e não índios no Brasil. Assim, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da história, num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, até modelos educacionais reivindicados pelos próprios nativos, dentro do paradigma da educação intercultural, pluralismo cultural e de respeito e valorização às identidades étnicas.

Além das demandas por cursos nas áreas de educação, os indígenas também lutavam por cursos que formassem profissionais indígenas para gerenciarem suas próprias necessidades como saúde, gestão de terras, vivência sustentável dentre outros como relata Lima e Barroso-Holffmam (2004)

Pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização. (LIMA E BARROSO-HOLFFMAM, 2004, p. 171)

Nesse sentido, proporcionar a formação escolar de sujeitos indígenas faz-se necessário, fomentando assim a participação ativa destes povos no debate e promoção de seu acesso e permanência no ambiente educacional.

No que concerne à educação básica com ênfase na Educação Escolar indígena, segundo as estimativas da FUNAI em 2019, somente na região norte, estão matriculados 47.232 alunos nos diferentes níveis de ensino da educação indígena, o que representa cerca de 51% do total no país. Todavia, analisando o Plano Estadual de Educação (PEE) que deveria configurar a superação dos desafios apresentados na educação pública estadual, principalmente da educação escolar dos povos do campo, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, onde se travam os grandes gargalos, tanto em aspectos quantitativos quanto nos aspectos qualitativos, verifica-se que as estratégias para a educação indígena, quilombola, e ribeirinha são apresentadas de forma genérica e descontextualizadas, assim como a das outras categorias subalternizadas. Esta realidade é presente em diversos municípios paraenses dentre eles os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga.

3.1 O MUNICÍPIO DE NOVO REPARTIMENTO

O Município de Novo Repartimento é o reflexo de uma onda avassaladora de criação de municípios pós Constituição Federal de 1988, em que o Estado, com a responsabilidade de disciplinar os processos de emancipação dos municípios cria no período de 1980 a 2000, um total de 1533 municípios brasileiros (FÁVERO, 2004). Criado através da Lei 5.702 de 13 de dezembro de 1991, Novo Repartimento teve seu território desmembrado dos municípios de Tucuruí, Jacundá e Pacajá. Sua história está estreitamente ligada à etnografia dos *Parakanã*, à construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí e à abertura da Rodovia Transamazônica (BR 230 e BR 422). O significado do nome Novo Repartimento está ligado ao um rio chamado Repartimento que literalmente repartia as terras dos *Parakanã* ao meio.

O Município de Novo Repartimento possui extensão territorial de 15.398,723km² e está localizado na mesorregião do sudeste paraense com uma população de 75.919 habitantes, com densidade demográfica de 4,03 hab./km² e escolarização de 6 a 14 anos de 90,9%, de acordo com dados do Instituto de Geografia e Estatísticas de 2019 (IBGE). Sua economia está baseada na agricultura e pecuária, além de uma parcela significativa de receitas geradas a partir de fontes do comércio e do serviço público.

Figura 3- Novo Repartimento. 2019



Fonte: Google Brasil (2020) Escala 50 km/cm.

O povoamento (concernente ao município de Tucuruí) foi iniciado em um vilarejo em 1970, às margens do Rio Repartimento, em torno do alojamento da Construtora Mendes Junior, responsável pela terraplenagem da rodovia BR-422, que ligaria a Rodovia BR-230 à hidrelétrica de Tucuruí. O vilarejo fazia limite com as terras indígenas do Povo *Parakanã*. Com a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, tanto as Terras Indígenas, quanto o Vilarejo Repartimento ficaram submersos. As populações não indígenas e indígenas foram realocadas para os territórios que atualmente estão localizadas respectivamente Novo Repartimento e TI *Parakanã*.

A educação repartimentense tem aproximadamente 14.000 alunos, estes matriculados em 110 escola, as quais estão distribuídas em áreas rurais, áreas ribeirinhas, áreas indígenas e áreas urbanas, o que suscita desafios em promover políticas pública educacionais diversas, específicas e diferenciadas. Com IDEB de 4,2 nos anos iniciais do ensino fundamental, no último senso do INEP (2017) de e 3,4 nos anos finais do ensino fundamental, considerando a

meta nacional que era 4,3 e 4,6 respectivamente, isto significa que nos anos iniciais a meta foi quase cumprida, todavia nos anos finais a distância entre a meta e o percentual cumprido é bastante acentuado.

A educação escolar indígena entra no censo escolar no ano de 2018, momento em que o município abre matrícula e institucionaliza a educação dos *Parakanã*. Nesse ano, o município inicia com quatorze escolas indígenas e seiscentos e setenta e nove alunos matriculados e distribuídos na educação infantil (a partir dos 03 anos de idade), nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. A criação das quatorze escolas se deu a partir da demanda de cada liderança, pois a solicitação foi que cada comunidade tivesse uma escola em sua aldeia, visto que as aldeias ficam distantes uma das outras, a solicitação foi encaminhada para a Secretaria Municipal de Educação e a mesma encaminhou para Câmara Municipal, a qual votou a criação de quatorze escolas em quatorze aldeias conforme a Lei Municipal 1470 de 17 de novembro 2017.

Na prática os indígenas do município de Novo Repartimento e Itupiranga começaram a sair das aldeias gradativamente no ano de 2013, insatisfeitos com o modelo educacional oferecido a eles pelo Programa *Parakanã* e se matricularam nas escolas do campo. O ensino acontecia em língua portuguesa e os indígenas que sabiam falar o idioma traduziam para os demais em sala de aula. Sem formação específica para conduzir a situação e nenhuma estrutura pedagógica que garantisse um ensino escolar indígena intercultural, os professores tiveram que enfrentar inúmeros desafios nas escolas do campo até o ano de 2017, ano em que a Educação Escolar Indígena do povo *Awaete Parakanã* é institucionalizada no Município de Novo Repartimento.

É necessário enfatizar a primeira educação escolar que os *Awaete* tiveram contato foi promovida nos postos de Pacificação geridos pela FUNAI visto que na década de 1970, a Fundação Nacional do Índio e a Superintendência de Desenvolvimento Amazônico (SUDAM) assinaram contrato para pacificação das populações nativas ao longo da Rodovia Transamazônica e da Rodovia Cuiabá-Santarém (FAUSTO, 2001). Esse fato durou pouco tempo e a educação se dava apenas para ensinar aos *Awaete* a Língua Portuguesa.

Em 1987, foi constituído Programa *Parakanã* por meio da ação entre a FUNAI e a ELETRONORTE, sendo totalmente financiado pela ELETRONORTE com objetivos de promover a regularização fundiária, promover a saúde dos povos *Parakanã*, estimular a capacidade produtiva, proteger os limites territoriais e ampliar o entendimento dos indígenas a respeito da sociedade não indígena, capacitando-os para o convívio dentro e fora da aldeia por

meio de uma “escola adaptada”. Sobre o subprograma educação, Emídio-Silva (2017), faz a seguinte observação:

Na primeira fase da instalação do Subprograma de Educação, foi contratado o linguista “João das Letras”, que foi o primeiro coordenador do Subprograma de Educação. Ele fez levantamento linguístico e resgatou o que havia das outras experiências antes da instalação do PROPKN. Também formou equipes de professores para atuarem nas duas aldeias existentes, Maroxewarae Paranatinga. Naquele momento (1991), iniciaram as atividades de alfabetização em língua materna L1, (mesmo sem um método muito claro), ajudados pelos *Awaete* com proficiência em português oral (L2)... Depois do trabalho iniciado pelo “João das Letras”, outras pessoas ficaram responsáveis por coordenar a educação, mas sempre seguindo as orientações iniciais estabelecidas, com muito respeito à cultura e à língua *Awaete* e partindo de suas necessidades. Paralelamente às atividades em sala de aula, outros cursos foram sendo implementados, como curso de corte e costura, culinária, noções de saúde, higiene pessoal, higiene doméstica, fabricação de canoas, entre outros. Para a alfabetização, foi contratada uma pessoa especificamente para pesquisar e construir um material adequado àquela realidade. (EMÍDIO-SILVA, 2017. p. 2013)

Podemos perceber que o modelo implementado traz para dentro da comunidade a esquematização de uma formação que não levava em consideração a integração dos *Awaete* a um sistema nacional de educação, posto que o que lhes era ofertado, apesar de tentar se aproximar de alguns elementos da cultura local, como foi o caso da linguagem, se distanciava, quando se tratavam de cursos de corte e costura ou culinária, por exemplo. Todavia, os *Awaete* “cansaram” dessa proposta de ensino, que para eles não “evoluiu” no conhecimento, tampouco na seriação. A fala de um supervisor escolar indígena demonstra essa indignação

“Por vários anos, não saímos da 1ª série. Quando nos alertamos e pedimos para estudar fora, o Programa não deixou, até prenderam nossos documentos. Seu Carvalho chegou a dizer que ele era nosso dono. Tínhamos que obedecê-lo que era para o nosso próprio bem. Quando ele viu que não tinha mais jeito, que o estava decidido ir atrás de educação de verdade, eles começaram a fazer diversos cursinhos de ciências, de meio ambiente, para tentar nos acalmar e fazer com que não fôssemos atrás de escola. Não entendo por que fizeram isso com a gente. Outros parentes nosso, são médicos, enfermeiros, professores formados na faculdade. E nós? Temos o quê, em 30 anos de estudo? Nada. Os *Toria* que precisam falar no lugar do fazer as coisas para o.” (SEMED RELATÓRIO-SUPERVISOR ESCOLAR INDÍGENA, 2019).

Essa fala reflete o desejo dos *Awaete* pela aquisição do conhecimento formal escolar com objetivos de se inserir na sequência da educação formal em sentido nacional, serializando seu processo de ensino, de forma a construir a sua independência, autonomia e alteridade. No entendimento dos, o processo educacional intercultural, bilíngue e diferenciado, pelo qual passou no subprograma educação no Programa *Parakanã*, não lhes trouxe muitos benefícios, uma vez que a educação escolar oferecida, ainda que fosse formal com cronogramas, calendários, conteúdos, rotinas pedagógicas, não se tratava de uma educação institucionalizada onde pudessem finalizar seus estudos por meios de séries e ou anos letivos e irem avançando

até concluírem os estudos e receberem certificados, mesmo que comprovadamente tivessem adquirido conhecimento, como bem é descrito no trabalho de doutoramento de Emídio-Silva (2017). Contudo, já se percebia essa insatisfação e esse desentendimento conflituoso e contraditório a respeito do processo educacional pelo qual estavam passando.

Naquele momento (2012-2013), a educação não estava em uma de suas melhores performances, pois não se conseguia contratar pessoas qualificadas e que se dispusesse a ficar trabalhando na área por longos períodos. Além disso, com o anúncio do término do convênio do programa, os se viam sem ter a quem recorrer para permanecer com as atividades implantadas. E, também, porque muitos líderes queriam uma educação que fosse totalmente em língua portuguesa e com o sistema de seriação como os do *Toria* nas cidades e vilas próximas às aldeias. (EMÍDIO-SILVA, 2017. p. 187).

Diante dos fatos, a coordenação de educação escolar indígena se posicionou no sentido de ouvir dos povos indígenas sobre o tipo de educação que os estavam solicitando e que gostariam de receber em suas comunidades. Para que isso acontecesse, no ano de 2017 foi realizada a 4ª Conferência Municipal de Educação, nesta o Sistema Municipal de Educação de Novo Repartimento contemplou na Subseção VI os Artigos 29 a 34 a Educação Escolar Indígena do Município. O Sistema foi apreciado e homologado na Câmara dos Vereadores por meio da Leinº1470 de 17 de novembro de 2017.

Após criar o Sistema Municipal de Educação com a Educação Escolar Indígena legalmente constituída, criou-se o Departamento de Educação Escolar Indígena, vinculado à Secretaria de Educação e a Coordenação de Educação Escolar Indígena. O primeiro trabalho da Coordenação foi realizar em parceria com o Fórum Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura, bem como o apoio logístico do Programa *Parakanã*, a “I Conferência Local de Educação escolar Indígena.”

Figura 4- Peça de propaganda da I CONLEEI.



Fonte: Arquivo SEMED. Novo Repartimento (2017).

A Conferência aconteceu nos dias 03 de 04 de outubro de 2017 e contou com a participação de lideranças e comunidade das quatorze aldeias, equipe técnica do Fórum

Municipal, Coordenação Estadual de Educação do Estado do Pará, Secretaria Municipal, Coordenação de Educação Escolar Indígena do Município de Novo Repartimento, Instituto Federal do Estado do Pará/Campus Marabá, Universidade Estadual do Pará, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Fundação Nacional do Índio, 16ª Unidade Regional de Educação – SEDUC/Tucuruí, Secretaria de Assistência Social do Município de Novo Repartimento e Programa *Parakanã*. Dessa Conferência nasceu um importante documento que informa ao município a educação desejada pelos. Assim, o município tem um norte dos caminhos a serem seguidos para de fato instituir a educação desse povo. O primeiro passo foi a realização das oitivas em todas as aldeias para ouvir a comunidade sobre o desejo de ter educação formal dentro das aldeias, bem como a necessidade de implementação estrutural, funcional e pedagógica para que as aulas viessem acontecer no ano seguinte. Paralelamente a esses trabalhos foram enviados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a documentação necessária para criação das quatorze escolas, as quais foram registradas no início de março de 2018.

A educação escolar iniciou ao mesmo tempo em todas as escolas no dia 26 de março de 2018. Nesse período a Secretaria Municipal de Educação, havia providenciado a estrutura mínima necessária para início das atividades letivas. Como realizado o Processo Seletivo Simplificado para professores *Toria* e trabalharem nas escolas das aldeias, além de merendeiras e auxiliares de serviços gerais e dois supervisores. Todas as escolas ficaram com INEP individuais e vinculadas administrativamente à Coordenação de Educação Escolar Indígena. Essa Coordenação conta com dois coordenadores *Toria*, uma secretária escolar com portaria de autorização e uma auxiliar administrativa, além dos dois supervisores indígenas. Essa equipe de quatro pessoas é responsável pelos processos pedagógicos e administrativos das quatorze escolas e quase setecentos alunos e cinquenta professores e vinte auxiliares de serviços gerais.

Com a solicitação da comunidade para que as escolas fossem independentes, foi necessário nomear um diretor para cada uma. Assim, a Secretaria Municipal de Educação nomeou quatorze professores indígenas (do quadro) para função de diretor, todavia essa nomeação aconteceu para fins de regulamentação do credenciamento das escolas, visto que os diretores não são remunerados pela função e, por conseguinte até o momento, não desempenham a função de direção no âmbito escolar.

Essa nomeação aconteceu a partir da indicação de um nome pela comunidade para tal função. As escolas que tinham somente um professor indicaram automaticamente o mesmo a assumir o cargo, as demais escolas que tinham mais de um professor, houve indicação da liderança dentre os existentes. A Secretaria de Educação usou dessa estratégia tendo em vista

que esses professores já tinham vínculo trabalhista por meio de contrato temporário¹¹, visto que para emitir portarias era uma das exigências pertencer ao quadro de servidores.

A Secretaria de Educação em conjunto com a Coordenação de Educação Escolar Indígena, com participação de lideranças, professores *Toria*, professores *Awaete* e apoio de profissionais da UNIFESSPA estão construindo o Projeto Político Pedagógico, bem como o regimento unificado para as quatorze escolas e uma matriz curricular específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Além desses documentos legitimarem os processos pedagógicos das escolas, servirá de documento legal para o credenciamento das mesmas junto ao Conselho Municipal de Educação de Novo Repartimento.

Assim, para contratação dos professores, tanto *Awaete* quanto *Toria*, a secretaria municipal de educação de Novo Repartimento, publicou edital de processo seletivo simplificado com os requisitos necessários para o preenchimento das vagas bem como, descritas às etapas que cada professor haveria cumprir. Os critérios utilizados para contratação dos professores são anteriores ao edital, foram submetidos a teste classificatório de nível fundamental anos finais contendo questões de conteúdo das disciplinas comuns, equivalente a 4ª etapa do ensino fundamental; Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Redação. A prova era bilíngue. Os aprovados nesse teste, poderiam se inscrever no processo seletivo simplificado para concorrer à vaga de professor. Depois de inscrito, o comitê composto por liderança e técnicos da secretaria de educação selecionaria os mais aptos para o cargo de acordo com disponibilidade e afinidade com o contexto educacional, além do domínio dos dois idiomas. Para os professores *Toria*, estes passaram por uma prova objetiva, os classificados passaram por entrevista com o mesmo comitê descrito acima e prova de títulos.

Após este processo, para que todos esses procedimentos se efetivassem, segundo a equipe técnica da secretaria de educação, houve um semestre muito tumultuado e intenso na tentativa de administrativamente e burocraticamente legalizar a questão institucional das escolas. A partir de então, provisoriamente a coordenação de educação escolar indígena construiu paralelamente ao currículo da Secretaria Municipal de Educação, uma grade de disciplina, adaptada para se trabalhar nas escolas.

O desenho curricular da educação infantil seguiu com a mesma nomenclatura, sendo realizada a substituição no eixo de “conhecimento linguagem oral e escrita da língua

¹¹ A educação escolar indígena dos *Awaete Parakanã* conta com noventa por cento dos profissionais com vínculo de emprego de contrato temporário. Todos os anos a Secretaria Municipal de Educação lança o edital para contratação. Todos os profissionais indígenas professores, supervisores, merendeiras e auxiliar de serviços gerais são contratadas temporariamente.

portuguesa” para o “*Awaete Xe’enga*” por considerar que as crianças são monolíngues falantes do *Awaete Xe’enga*.

Figura 5- Eixo de Conhecimentos da Educação Infantil do Município de Novo Repartimento: Creche, Pré I e Pré II

1 Identidade Autonomia, Cuidar e Educar	2 Linguagem Oral e Escrita	3 Corporeidade e Movimento	4 Natureza e Sociedade	5 Conhecimento Lógico Matemático	6 Música	7 Ling. Artísticas e Cultura Popular
---	----------------------------	----------------------------	------------------------	----------------------------------	----------	--------------------------------------

Fonte: Arquivo SEMED Novo Repartimento. (2019)

De acordo com a coordenação, essa decisão mereceu muitos debates, pois para os pais, as crianças não precisariam ser ensinadas no *Awaete Xe’enga* visto que já são falantes, a necessidade expressa pela maioria da comunidade ocorre na língua portuguesa. Isso reflete a incompreensão do processo de leitura e escrita em uma comunidade ágrafa. Todavia, atualmente, a partir das diversas reuniões de formação continuada, os professores e lideranças começam a perceber a importância de se aprender a ler e escrever no idioma materno.

Diante disso, a coordenação da Educação Escolar Indígena do Município de Novo Repartimento propôs um desenho curricular adaptado que funcionaria na prática pedagógica dentro das escolas enquanto acontecem os diálogos, debates e processo de construção de um desenho curricular específico, bilíngue e diferenciado para as escolas. Assim, na prática, para as séries do 1º ao 5º ano, funcionava o seguinte desenho curricular.

Figura 6- Disciplinas ministradas nas escolas

Língua portuguesa	<i>Awaete Xe’enga</i>	Arte e Cultura	História e Geografia	Ciências	Matemática
-------------------	-----------------------	----------------	----------------------	----------	------------

Fonte: Arquivo SEMED Novo Repartimento (2019)

As disciplinas da tabela acima são cumpridas, adaptadas a partir da matriz curricular do município para os anos do 1º ao 5º do ensino fundamental menor. A divisão e a carga horária da disciplina ‘língua portuguesa’ é dividida com a disciplina *Awaete Xe’enga*, e as disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso abrem espaço para o ensino de Arte e Cultura, onde na maioria das vezes são ensinados fora da sala de aula em atividades que valorizam a arte e a cultura *Awaete* de modo geral. Essas aulas acontecem nos espaços de roça, rios, floresta, campo

entre outros, como casa da farinha, açai, onde as crianças têm a oportunidade de formalizar e sistematizar os saberes específicos do seu povo.¹²

O desenho curricular do 6º ao 9º ano e das etapas da Educação de Jovens e adultos não foram alterados, todavia, havia obrigatoriedade para que na disciplina de arte as temáticas relacionadas à arte e cultura *Awaete* fossem trabalhadas. Na disciplina de língua estrangeira, ministrava-se o ensino de língua *Xe'enga*. Essas aulas eram, prioritariamente, ministradas por um professor *Awaete*.

3.2 AS ESCOLAS AWAETE PARAKANÃ

As quatorze escolas atendidas no Município de Novo Repartimento ofertam Educação Infantil atendendo crianças de três anos no seguimento creche, e crianças de quatro e cinco anos no seguimento Pré-escola, os anos iniciais do Ensino Fundamental e três dessas escolas ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em todas as escolas as turmas funcionam em formato de multissérie, onde o professor atende alunos de séries diferentes em um mesmo horário e espaço. Os professores indígenas são lotados com 100 horas pedagógicas e mais 25 horas relativas ao ensino de *Awaete Xe'enga*, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos e anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 02 -Caracterização das Escolas Awaete – Novo Repartimento

Aldeia	Escola	Nº de Alunos	Série Atendida	Nº de Professores Indígenas	Nº Professores não indígenas
Paranainga	Yopaka	109	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	04	03
Xataopawa	Timokwera	93	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	04	03
Xaraira	Karatinga	100	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	04	03
Paranowaona	Koimyra	61	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	03	03
Paranoita	Itayga	62	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	02	03
Itaygoa	Arekaxotawa	39	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental	02	02

¹² Essas aulas de campo ao acontecer nesses diversos espaços, o processo de ensino parte da própria comunidade. Os adultos desenvolvem as funções de pescar, caçar, fazer farinha, colher mandioca e as crianças acompanham o processo, os menores por meio de observação e os maiores auxiliando no processo. O professor *Toria* também é um protagonista nas ações que ele sabe fazer o que ele não sabe, ele somente observa juntamente com seus alunos, ao retornar para sala em outro momento ele levanta o debate e produção do que foi realizado por meio de diálogos cartazes etc. Essas aulas costumam acontecer nas sextas feiras. Exemplos de aulas assim, na feitura de farinha, numa pescaria, numa caminhada na mata para colher cipó e fazer cestarias, pinturas corporais da comunidade, banho no rio para ensinar higiene corporal das crianças menores, contação de histórias pelos anciãos aos alunos em sala de aula entre outros.

			Educação de Jovens e Adultos - EJA		
Paranoá	Wyra'awaInatahya	35	Educação Infantil, Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	01	01
Paranoawe	Orowotinga	31	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	01	01
Arawayga	Ope'ewra	46	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	02	02
Itaygara	Orotawa	20	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	01	01
Inata'arona	Kwanoenawa	26	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	01	01
Oayga	Xakoyga	16	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	01	01
Paranoema	Xotinga	19	Educação Infantil, Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	01	01
Itaoenawa	Itaoa	22	Educação Infantil, Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - EJA	01	01
Total		679		24	26

Fonte: Arquivo SEMED Novo Repartimento (2019).

A seguir, serão apresentadas as características individuais de cada uma dessas escolas por considerar que mesmo possuindo características genéricas, as especificidades de cada uma se sobressaem e são pontos bastante relevantes em todo o contexto educacional.

3.2.1 ESCOLA YOPAKA

Figura 7- Escola *Yopaka*



Fonte: Arquivo SEMED Novo Repartimento (2019)

A escola *Yopaka*, fica localizada a 32 km da sede do município às margens da transamazônica dentro da TI *Parakanã*, na Aldeia Paranatinga. Paranatinga consiste em uma das aldeias mais antigas desse povo. Remonta ao tempo inicial do contato. Atualmente tem uma população de 174 pessoas. Com 109 estudantes, essa escola dispõe de 06 turmas, que funcionam em dois galpões um (retangular e circular) ambos cobertos de palha.

Para o atendimento dessas turmas, a escola conta com três professores *Toria* e quatro professores, em cada período há dois professores em sala de aula, por considerar que as crianças não falam a língua portuguesa. Nestas turmas os educandos são falantes do idioma *Awaete Xe'enga*.

Os professores *Toria* residem conjuntamente em uma pequena casa adaptada e construída pelo Programa *Parakanã*, dentro da TI *Parakanã*. Os professores trabalham durante os dias úteis e nos fins de semana retornam aos seus lares, um dos professores tem residência na área rural e os demais residem em área urbana. Eles dividem desde o espaço, utensílios até a alimentação que compram coletivamente no início de cada mês. Destes professores, somente uma tem cargo efetivo, e os demais (e *Toria*) são contratados.

Do ano de 2018 para o ano de 2019, a Coordenação de Educação Escolar Indígena, rescindiu o contrato de 04 professores que foram lotados inicialmente nessa escola, sendo 01 *Awaete* e 03 *Torias*. Os motivos da rescisão foram exclusivamente problemas de relacionamento e convivência interpessoal entre os mesmos. Para a coordenação, esses conflitos são desgastantes e atrapalham o processo educacional, além de produzir uma imagem negativa da educação escolar indígena junto à comunidade.

3.2.2 ESCOLA TIMOKWERA

Figura 8- Escola *Timokwera*



Fonte: Arquivo SEMED Novo Repartimento (2019)

A escola *Timokwera* possui a mesma quantidade de funcionário que a escola *Yopaka*. Esta também fica localizada às margens da Rodovia Transamazônica com uma distância de 42 quilômetros da sede do município, na Aldeia Xataopawa dentro das Terras Indígenas *Parakanã*. A aldeia possui uma população de 165 habitantes. Em 2019 contava-se com um número de 95

alunos, foram necessárias seis turmas, três professores *Toria* e quatro professores para o atendimento dos mesmos. Essas turmas funcionam distribuídas em dois galpões um, retangular e outro circular, ambos cobertos de palha. Todos os professores são contratados e estão nessa escola pelo segundo ano consecutivo.

3.2.3 ESCOLA KARATINGA

Figura 9- Escola *Karatinga*



Fonte: Arquivo SEMED. Novo Repartimento (2019)

A Escola *Karatinga* é considerada a segunda maior escola em número de alunos, também se localiza às margens da Rodovia Transamazônica, a 38 km da sede do município, na aldeia *Xaraira*. Nessa escola estão matriculados 100 alunos e são distribuídos em 06 turmas. Para o atendimento desses alunos, foram lotados 03 professores *Toria*, e 04 professores *Awaete*, sendo uma efetiva e os demais contratados. Nenhum professor *Toria* reside na aldeia, visto que os mesmos possuem residência na área rural próxima a aldeia.

3.2.4 ESCOLA KOYMYRA

A escola *Koymyra* fica distante da sede do município a 65 quilômetros, na aldeia *Paranowaona*, possui 05 turmas que atendem da educação infantil à EJA, são lotados nessa escola 03 professores *Toria* e 03 professores *Awaete*, todos em regime de contrato temporário. Nessa escola há uma aluna especial (deficiente visual), a qual é atendida por um professor mediador. A matrícula de crianças indígenas especiais nas escolas é considerada um grande avanço, bem como um novo entendimento por parte dos povos indígenas a respeito da inclusão dessas crianças ao processo educacional, visto que em tempos anteriores as crianças nascidas com algum tipo de deficiência não eram aceitas pela comunidade.

Figura 10- Escola *Koymyra*

Fonte: Arquivo SEMED. Novo Repartimento 2019.

3.2.5 ESCOLA ITAYGA

A Escola *Itayga* fica localizada cerca de 180 quilômetros da sede do município, na aldeia *Paranoita*. Próximo a uma Vilarejo Rural Chamado Progresso. Atende sessenta e dois alunos, também há matrículas de crianças especiais, uma com síndrome de *down* e outra deficiente visual. São lotados nessa escola três professores *Toria* e dois professores *Awaete*. Sendo todos contratados temporariamente. Desses professores um, reside na aldeia compartilhando o alojamento da equipe de apoio do Programa *Parakanã*, os demais residem no vilarejo e vão todos os dias de motocicleta para a escola. Essa escola atende quatro turmas. O desafio maior é uma turma de 6º ano com cinco alunos e outra turma de 3ª etapa onde os professores com formação em licenciatura plena em pedagogia dividem a carga horária das disciplinas. Ou seja, os professores não possuem a habilitação necessária para lecionar em cada disciplina conforme a legislação educacional vigente.

Figura 11 Escola *Itayga*

Fonte: Arquivo SEMED. Novo Repartimento. 2019

3.2.6 ESCOLA AREKAXOTAWA

A escola *Arekaxotawa* fica a 45 km da sede do município, estando a 12 km da estrada Vicinal a partir da Transamazônica, na aldeia *Itaigo'a*. É uma escola pequena com apenas uma sala de aula circular com cobertura de palha. Tem cozinha e a sala é dividida para o atendimento das turmas de dois Professores *Toria* e dois professores. Um desses professores também é cacique da aldeia. E tem muita dificuldade em conciliar as funções de liderança com as funções de professor.

3.2.7 ESCOLA OPEEWERA

A escola *Opeewera* está localizada as margens da Rodovia Transamazônica e fica situada na aldeia mais nova, visto que essa aldeia foi construída em outubro de 2017. A escola funciona em uma cabana que antes era a casa de um. Atualmente a estrutura está bem deteriorada, necessitando de urgentes reformas, visto que até as madeiras estão deterioradas por cupins. As carteiras apesar de terem o mesmo tempo das outras escolas, estão todas enferrujadas por conta da água da chuva que vaza por goteiras no telhado de palha e a ação do vento, visto que é cercada somente até a metade do comprimento das paredes. A escola conta com dois professoras *Toria*, sendo uma efetiva no município e outra contratada e dois professores *Awaete*. Nessa aldeia também mora um dos Supervisores indígenas. A escola atende quarenta e dois alunos em três turmas diferentes. Essa escola tem duas crianças com necessidades especiais motoras matriculadas, que são filhos de um dos professores e tem uma professora como cuidadora dessas crianças durante o período de aula.

Figura 12- Equipe da Escola *Opeewera* em reunião com visitas dos técnicos da FUNAI



Fonte: Arquivo SEMED. Novo Repartimento 2019.

3.2.8 ESCOLA OROWOTINGA

A escola Orowotinga está localizada na aldeia Paranoawe, aproximadamente 120 km da sede do município e a 08 km de um Vilarejo Chamado Distrito de Belo Monte, com uma população de aproximadamente duas mil pessoas. É uma escola pequena de somente uma sala de aula, possui um professor *Toria* e um professor *Awaete*, sendo este último vice cacique. A professora *Toria* mora aproximadamente 8 km da aldeia. Ela vai e volta todos os dias em motocicleta. Em períodos chuvosos ela fica a semana no posto de apoios compartilhando o alojamento com os funcionários do Programa *Parakanã*. A escola atende uma demanda de trinta e dois alunos da educação infantil ao EJA – Educação de Jovens e Adultos.

3.2.9 ESCOLA OROTAWA

A escola *Orotawa* também fica próximo do distrito de Belo Monte à aproximadamente 115 km da sede do município, na aldeia *Itaygara*. É uma das menores escolas com um quantitativo de 17 alunos. Com um professor *Toria* e um professor *Awaete*. O professor reside no Distrito do Belo Monte e vai de motocicleta para aldeia. A escola foi construída em parceria SEMED de Novo Repartimento e Programa *Parakanã*, conta com uma única sala de aula coberta de telhas de Brasilit e chão batido.

3.2.10 ESCOLA ITAOA

A escola *Itaoa* fica na Aldeia *Itaoenawa* próximo do distrito do Belo Monte. A professora que atende as turmas é efetiva do município e reside no vilarejo, ela vai e volta todos os dias de motocicleta. Nessa aldeia reside a primeira professora *Awaete* mulher, visto que a segunda reside na aldeia Paranatinga e Trabalha como professora na escola *Yopaka*. As professoras atendem a uma demanda de vinte e quatro alunos.

3.2.11 ESCOLA XOTINGA

A escola *Xotinga* está localizada na Aldeia *Paranoema* pertencente ao grupo Ocidental, ou das aldeias de cima, como é popularmente conhecido entre os *Awaete*. É uma das escolas mais bem organizadas, apesar de ser bem pequena. É um espaço circular que conta com banheiro, sala de aula, cozinha e depósito. Atende uma demanda de 19 alunos e tendo uma professora *Toria* e um professor *Awaete*.

3.2.12 ESCOLA WYRA´AWA INATAHYA

Escola *Wyra´awaInatahya* também pertencente ao grupo de cima fica localizada na aldeia *Parano´a*. é uma das escolas mais distante da sede do município, à aproximadamente 180 km. É uma escola pequena, também muito organizada com estrutura reformada, conta com 36 alunos da educação infantil à EJA. Possui duas crianças com Síndrome do Down matriculadas. Há uma professora *Toria* e dois professores *Awaete*.

Figura 13- Escola WYRA´AWA INATAHYA



Fonte: SEMED. Novo Repartimento 2019.

3.2.13 ESCOLA KWANOENAWA

Está localizada a 45 km do município próximo à Rodovia Transamazônica e fica na aldeia *Ina´atarona*. É uma escola pequena com apenas trinta e cinco alunos. Há uma professora *Toria* e um professor *Awaete* lotados nessa escola. O professor também é cacique da aldeia.

3.2.14 ESCOLA XAKOYGA

A Escola *Xakoyga* e também estão localizadas dentro da TI *Parakanã*, na aldeia *Oayga* à 52 Km da sede do município, é uma aldeia pequena e possui dois professores, uma professora *Toria* e um Professor *Awaete* para atender dezesseis alunos. É uma construção improvisada, coberta de palha não é fechada, o que dificulta o trabalho dos professores, pois cartazes e materiais pedagógicos construídos por eles são danificados pelos animais, pela chuva e muitas vezes pelas próprias crianças.

O fato de as aldeias serem menores e conseqüentemente, possuírem números de alunos menor que cinquenta ampliam-se os desafios, visto que as turmas multisseriadas chegam a ser compostas de até sete séries de ensino, indo da educação infantil creche III, Pré I, Pré II e 1º ao

5º ano. Na maioria delas há a lotação de somente um professor *Toria* com 200 horas pedagógicas e um professor com 125 horas pedagógicas.

A estrutura dessas escolas é bastante precária, funcionam em antigos prédios construídos pelo Programa *Parakanã* em anos anteriores para execução do projeto educacional que durou mais de 20 anos. Em muitas delas não há energia, pois a energia que abastece a comunidade é movida a bateria solar e o sistema não suporta a demanda da escola. A água da maioria é imprópria para o consumo, visto que no período das chuvas a água fica barrenta e poluída e no período da seca falta água nos poços que abastecem a comunidade. Nenhuma possui instalação sanitária. Para início do período letivo a secretaria providenciou filtros de barro, fogões, botijões, utensílios de cozinha, quadros, carteiras para cada escola.

Em parceria com o Programa *Parakanã*, reformou-se parcialmente algumas dessas instalações. Posteriormente o programa construiu outras salas anexas a algumas escolas devido à necessidade de atendimento de cada turma. Todas as escolas construídas inicialmente pelo Programa correspondiam à arquitetura própria em formato circular, cobertas de palhas, com base de cimento e fachada de madeira. As salas construídas têm formato retangular, com base de madeira e telha de amianto. A Secretaria de Educação também adquiriu refrigeradores, ventiladores, liquidificadores para cada escola, no entanto devido à falta de energia, esses itens estão guardados nos depósitos da secretaria aguardando a empresa de fornecimento de energia elétrica instalar energia nas escolas.

A logística de acesso às escolas é bastante precária, intensificando no inverno onde as estradas ficam em muitos momentos intrafegáveis. O que acarreta problemas na entrega de material didático e, principalmente, merenda escolar. O fornecimento da merenda escolar conta com apoio da própria comunidade que busca em camionetes e ou caminhões próprios, além da dificuldade logística na merenda escolar outra dificuldade é apresentada, o armazenamento de frios e proteínas, visto que a comunidade não possui energia para ligar os congeladores para conservar esses alimentos.

Além desses problemas apresentados os professores se queixam da desvalorização profissional, visto que, mesmo com o nível superior são contatados como profissionais que possuem nível médio, não recebem benefícios devido ao difícil acesso, possuem contratos intermitentes que são rescindidos em período de férias e janeiro, o que faz com que os mesmo trabalhem apenas 10 meses no ano e não recebem férias proporcionais. Os professores, também reivindicam alguns direitos trabalhistas principalmente férias e o contrato de doze meses. Os professores, apesar de possuírem somente o nível fundamental têm seus salários equiparados ao nível médio de magistério.

Diante de todos esses desafios, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Novo Repartimento procura, após institucionalizar a educação escolar indígena, conduzir a educação escolar desse povo em um formato bilíngue, onde tanto professores *Awaete* quanto professores *Toria* precisam ter um papel protagonista nos momentos pedagógicos. Para tanto, a coordenação organizou uma agenda de formação de professores e durante essas formações, o currículo, o calendário, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a matriz curricular estão sendo dialogados constantemente para construção de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural com previsão para finalização desses documentos até dezembro de 2019. Debate-se a produção de materiais pedagógicos próprios, todavia ainda se utiliza livros didáticos comprados com recuso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com especificidades para escolas do campo, com pouquíssimas indicações da realidade indígena.

A comunidade, como já mencionada anteriormente, se divide em dois municípios Novo Repartimento e Itupiranga. No município de Itupiranga estão localizadas quatro aldeias que pertencem ao povo *Parakanã* do grupo de cima, ou ocidental. Essas comunidades assim como suas aldeias, também recebem a educação escolar desse município.

O município de Itupiranga iniciou a institucionalização da educação escolar do povo no início de 2017. Todavia, eles atendem além dos *AwaeteParakanã*, os *Tembé*, *Atikume Gavião*. As escolas dos *Awaete Parakanã* atendidas por esse município somam quatro, com um total de cento e dois alunos da educação infantil (a partir dos quatro anos de idade) à Educação de Jovens e Adultos – EJA. O quadro docente é composto de 08 professores *Toria*, todos com nível superior com vínculo empregatício de contrato temporário e seis professores *Awaete* e dois supervisores também *Awaete* com vínculo empregatício de contrato temporário.

O município ainda está no processo inicial da institucionalização dessa educação específica, bilíngue e diferenciada. Os professores *Awaete* são considerados interpretes e são contratados como tal. As aulas são realizadas em língua portuguesa e os professores não passam por formação prévia, continuada ou posterior sobre trabalhos pedagógicos nas escolas das aldeias. Das quatro escolas somente em uma, os professores moram em uma casa improvisada e compartilhada entre os três, os demais professores moram em vilas próximas as aldeias e vão todos os dias de motocicleta.

De acordo com as respostas do Coordenador de Educação Escolar Indígena do Município de Itupiranga, (Questionário 02 ¹³, Apêndice 07) a institucionalização está sendo

13. Elaborado pela Comissão Organizadora do “I Fórum de Educação Escolar Indígena das Regiões Sul e Sudeste do Pará” que aconteceu nos dias 18, 19 e 20 de junho de 2019, no Centro de Formação Diocesano de Marabá - Marabá/Pará. O qual foi enviado para todas as Secretarias que atendem educação escolar indígena.

dialogada há mais de dois anos, todavia não há sistematização nem amparo legal para tal constituição no município. Visto que o Município não possui o Sistema Municipal de Educação, não possui Conselho Municipal de Educação o que dificulta ainda mais os tramites. Diante disso as escolas foram criadas com seus registros junto ao INEP, porém anexas às escolas do campo.

SEÇÃO 4 – METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A temática Educação Escolar Indígena decorre da necessidade de se associar a promulgação de políticas públicas educacionais destinadas à comunidade indígena, e o intuito de se problematizar este modelo de educação, fazendo dessa realidade um recorte do que se faz no Brasil, desembocando na reflexão de uma educação da qual se espera garantia da igualdade social como princípio, tendo como aporte o reconhecimento da diferença.

Dessa forma, traremos para o debate questões como as políticas de inclusão, as ações afirmativas, a proposta de políticas de diversidade e políticas de diferença que passam a fazer parte do universo pelo qual permeiam as reflexões a respeito dos direitos adquiridos pelas comunidades indígenas, com um olhar especial sobre os fatores educativos. Este estudo foca nos processos históricos, culturais, pedagógicos e legais que norteiam a Educação Escolar do Povo Indígena *Awaete Parakanã*, assim como os desafios enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Município de Novo Repartimento ao institucionalizar esse processo educacional á e comunidade tida até o momento como povos de “recente contato”.

Os elementos necessários para esta reflexão que norteia o princípio dessa pesquisa se encontram imbuídos no aporte da decolonialidade. Suas categorias analíticas nos auxiliaram na compreensão das relações ali presentes e que foram suscitadas neste estudo.

No que tange a perspectiva decolonial, é válido ressaltar alguns aspectos fundamentais para sua compreensão. Considero ser relevante destacar a atuação de um grupo de intelectuais latinos americanos das mais diversas áreas do conhecimento que há pouco mais de uma década vêm realizando estudos e pesquisas que expressam a possibilidade de um “pensamento outro”, ou seja, um pensamento crítico a partir dos sujeitos subalternizados pelo processo de colonização (bem como a continuidade desse), que se reflete nas relações estabelecidas dentro da perspectiva moderna capitalista.

Nesse sentido, destaca-se a criação da “rede modernidade/colonialidade”, na década de 1990, e sua composição que “[...] reúne nomes como Enrique Dussel (1994), Walter Mignolo (2010), Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh(2013), Ramón Grosfoguel (2007), Santiago Castro-Gómez (2007), Edgardo Lander (2005), Arturo Escobar(2005), Nelson Maldonado-Torres (2007), entre outros” Mota Neto, (2016, p.17). Assim, este grupo tem como uma de suas

principais preocupações a questão da problematização da geopolítica do conhecimento, ou seja, os modos pelos quais o conhecimento é produzido e também distribuído. O grupo tece críticas às estratégias da modernidade, tais como o estabelecimento das teorias e das epistemologias enquanto uma verdade universal Oliveira (2016). Esta estratégia reforça as proposições (imposições) epistemológicas da modernidade e ao mesmo tempo invisibiliza e silencia os demais sujeitos que produzem “outros conhecimentos” e histórias, elucidando, denunciando a colonialidade do poder, do ser e do saber.

A decolonialidade consiste numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 Bernardino-Costa e Grosfoguel, (2016, p.17). A decolonialidade, assim, não é somente um projeto acadêmico, mas uma prática de oposição e intervenção Bernardino-Costa e Grosfoguel, (2016, p. 15-16).

Mesmo antes do uso do termo “colonialidade”, já era possível se encontrar a ideia que gira em torno desse conceito na tradição do pensamento subalterno. Os contemporâneos dessa ideia são teóricos como W. E. B. Du Bois (1999), Frantz Fanon (2008), Aimé Césaire (2006), Eric Williams (2012), Bell Hooks (2015), etc. (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016 p.17).

Quando se trata do fenômeno colonialismo, na visão destes autores, esta foi à condição *sinequa non* de formação da Europa e da modernidade. Para Enrique Dussel (1994), por exemplo, não haveria modernidade sem colonialismo. Compreender o que a literatura e documentos trazem sobre os indígenas e a educação escolar, não necessariamente está se tentando silenciar as vozes deste, mas por outro lado, buscar analisar além da escrita, conceitos estabelecidos e defendidos por esses autores e instituições.

Um conceito ao qual devemos ter atenção quando se trabalha a questão da educação, é o de colonialidade do poder, que aponta para a ideia de que a raça e o racismo foram os princípios organizadores da acumulação de capital e das relações de poder no mundo moderno Wallerstein, (1990, p. 289).

O padrão de poder abrange desde o controle do trabalho, perpassando pelo controle do Estado, além da produção do conhecimento. A partir do século XVI, ocorre a formação do eurocentrismo/ocidentalismo, que passa a ser o imaginário do mundo moderno/colonial, legitimando a dominação e a exploração imperial. A conquista da América levou a constituição de uma economia mundial, a emergência do grande discurso do mundo moderno e subalternizou populações indígenas e povos africanos. Essa é a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial.

No projeto decolonial podemos destacar um diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade. A transmodernidade é o projeto utópico que Enrique Dussel (2016) propõe para ir além da versão eurocêntrica da modernidade. Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel (2016) propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam do sul global, escutados não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao Sul, mas aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade Grosfoguel, (2009, p. 408). Esse projeto possibilita a construção de uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica.

Assim, o conceito estrito de "transmoderno" indica essa novidade radical que significa o surgimento - como se a partir do nada - da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, *otherlocation* (Dussel, 2002), do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única. (DUSSEL, 2016, p.63)

Central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. Logo, a justificativa da presente pesquisa engloba a necessidade de compreender os dilemas e desafios perpassados no processo de institucionalizar a educação escolar indígena na rede municipal de ensino, considerando que a partir da construção de conhecimentos sobre a temática, possivelmente, abre um leque de novos conceitos que visem à melhora e ou a potencialização do processo autônomo de ensinar e aprender, com enfoque na especificidade, na valorização da diversidade cultural, no ensino bilíngue, intercultural e diferenciado.

Essa pesquisa trata-se de uma construção de abordagem teórico-qualitativa que de acordo com Demo (2005, Pg. 113), revela que:

A pesquisa qualitativa busca o aprofundamento por familiaridade, conveniência e comunicação. Embora a ciência no final das contas não consiga captar a dinâmica em sua dinâmica, mas em suas formas, a pesquisa qualitativa tenta preservar a dinâmica enquanto analisa, formalizando mais flexivelmente (DEMO, 2005, p. 125).

A pesquisa em questão, por se tratar de um estudo teórico, teve como procedimento metodológico um levantamento bibliográfico do tipo estado da arte sobre a temática *Educação Escolar Indígena* tanto a nível nacional quanto especificamente sobre *Educação Escolar Indígena do povo Awaete Parakanã*, sendo para maior compreensão da temática percorrida

nesse construto, necessário além das bibliografias disponibilizadas, um levantamento e análise documental.

Assim, a partir do estudo dessa literatura e análise de documentos, os objetivos definidos pelo pesquisador foram escrutinados em muitos dados de grande relevância, relacionada à institucionalização da educação escolar indígena no município de Novo Repartimento, a saber; legislação educacional indígena municipal, criação de escolas indígenas, processo de contratação de professores *Awaete* e *Toria*, avaliação, estruturas das escolas indígenas, números de matrículas, séries atendidas, matriz curricular, projeto político pedagógico, processo de formação de professores entre outros assuntos que forneceram base em vários momentos da pesquisa.

Para análise documental realizou-se levantamento e apreciação das afirmativas constantes em documentos como relatórios e ata de reunião, relatório de visitas, relatório de conferência, cartas de lideranças, ofícios, memorando, diagnósticos, entre outros documentos de posse da SEMED de Novo Repartimento. Esses documentos traziam informações específicas que contribuíram para compressão do processo institucionalização da educação escolar indígena no município. Além desses documentos, foram analisados textos legais que nortearam os aspectos jurídicos da educação, especificamente a escolar indígena, como leis municipais, estaduais e federais, regimentos, pareceres, decretos, plano municipal de educação entre outros.

4.2 MATERIAL SELECIONADO

Para a seleção do material, procurou-se ater nas produções mais recentes de artigos sobre a temática e seleção de teses e dissertação que continham conteúdos relacionados com a educação escolar indígena e ou a história do povo *Aweete Parakanã*. Ante as explanações, verificou-se incipiência nas pesquisas em torno da educação escolar do povo *Parakanã*, bem como o silenciamento desse povo em busca das garantias de direitos à educação escolarizada por mais 30 anos.

Portanto justifica-se essa pesquisa no sentido de buscar compreender o processo de institucionalização da educação escolar indígena desse povo, dilemas e desafios perpassados durante esse artifício de forma trazer reflexões sobre esse processo para além da academia, num processo crítico dialético que venha contribuir para a legitimação dos seus direitos e a autodeterminação da cultura do desse povo.

Se por um lado verifica-se a incipiência em pesquisas sobre o povo indígena *Awaete Parakanã*, situação justificada pelo fato de até pouco tempo serem considerados como povos isolados, e nas últimas décadas se tornarem em seguida de recente contato; por outro lado percebemos uma crescente nos volumes de pesquisas relacionadas às questões indígenas a partir da década de 90. Como demonstrado em pesquisas de estado da arte sobre temática educação escolar indígena nos estudos de Capacla (1995), Grupioni (2003), Bergamaschi (2012) e Troquez (2012), (SILVA, 2016.p. 70)

Os estudos de Silva (2016) revelam que no período de 1971 a 2014 foram reunidos duzentos e quarenta e três trabalhos acadêmicos sobre a temática Educação Escolar Indígena no Brasil, sendo, cento e oitenta e oito dissertações de mestrados e cinco teses de doutorado. Atualmente, uma rápida busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES com a mesma temática, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 03 - Produção acadêmica por ano.

Nível	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018	Total
Mestrado	29	36	39	38	142
Doutorado	10	10	11	12	43

Fonte: Moraes (2019)

Isso demonstra um aumento exponencial de 1.850%, visto que em quatro décadas se produziu 243 estudos científicos, enquanto que em quatro anos chegou-se aproximadamente ao mesmo resultado com 185 produções científicas sobre a mesma temática. Quanto ao local de pesquisa verifica-se que ainda permanecem concentradas as pesquisas nas regiões Centro Oeste e Sudeste como demonstrado na pesquisa de Silva (2016), com destaque para Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com 15 produções de dissertação de mestrado. Esse grande volume de produção sobre a temática demonstra que a partir dos movimentos sociais e implantação de políticas públicas educacionais indígenas e a luta por uma educação específica e diferenciada favorece, ao mesmo tempo, busca por respostas aos desafios intimamente ligados a esse processo gerando nas academias angústias e desejo de estudiosos e pesquisadores indígenas ou não por contribuir com ideias, perspectivas e projetos que favoreçam não somente uma educação escolar indígena própria e de qualidade para esse povo, mas, também, tudo que venha agregar a dessas proposições.

A tabela a seguir resume a quantidade de fontes pesquisadas para construção do estado da arte sobre a temática educação escolar indígena e o povo *Awaete Parakanã*:

Tabela 04 – Agrupamento das Fontes Pesquisadas

Natureza	Quantidade
Livros	01
Artigos em Periódicos	05
Dissertação de Mestrado	01
Teses de Doutorado	06
Documentos (leis, pareceres, resoluções, relatórios)	14

Moraes (2019)

O quadro 1 mostra a natureza das fontes e suas quantidades que serão detalhadas a seguir de acordo com a abordagem e temática de cada uma bem como as hipóteses e objetivos levantados a partir da leitura destas.

Tabela 05 – Livros utilizados para análise

Nº da Obra	Autor	Título da Obra	Imprensa
01	Carlos Fausto	Inimigos Fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia.	São Paulo. SP. Editora UNESP, 2001.

Fonte: Moraes (2019).

Tabela 06– Artigos em Periódicos utilizados para análise

Nº	Autor	Nome do Artigo	Fonte
01	Maria Aparecida Bergamaschi Dannilo Cesar Silva Melo	Karaí Arandú na Bienal do Mercosul: educação guarani como possibilidade para uma estética decolonial.	Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 719-749, out./dez. 2018.
02	Vanessa Sena Tomaz Gelsa Knijnik	Tensionamentos na Formação Intercultural de Professores Indígenas: Um Estudo da Escola Xakriabá	Educação em Revista Belo Horizonte, v.34 e187725, 2018.
03	Josiane Peres Gonçalves Edicleia Lima de Oliveira	Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e185144, 2018.
04	Carlos Maroto Guerola	Cultura VS. Estado: Relações de Poder na Educação Escolar Indígena	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, São Francisco do Conde (BA), Brasil.2018.

05	Marilda Moraes Garcia Bruno Ilma Regina Castro Saramago de Souza	Pedagogização da <i>literacy</i> e alunos indígenas Guarani e Kaiowá de Dourados/MS	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, MS, Brasil, 2018.
----	---	---	---

Fonte: Moraes (2019)

Tabela 07 – Dissertação de Mestrado utilizado para análise

Nº.	Autor	Título da Obra	Instituição de Defesa/Ano
1	MAGALHÃES, Antonio Carlos L. dos Santos	Os Parakanã: Quando o rumo da estrada e o curso das águas perpassam a vida de um povo.	Universidade de São Paulo. São Paulo. 1982

Fonte: Moraes (2019)

Tabela 08- Tese de Doutorado utilizada para análise

Nº	Autor	Título da Obra	Instituição de defesa/Ano
01	MAGALHÃES, Antonio Carlos L. dos Santos	Os Parakanã: Espaços da Socialização e suas articulações simbólicas	Universidade de São Paulo. São Paulo. 1994.
02	GOSSO Yumi	Pexeoxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã	São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 2004.
03	GRUPIONI, Luís Donisete B	Olhar Longe porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil.	Departamento de antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.
04	RODRIGUES, Gilberto César Lopes	A Educação Escolar no Processo de Reafirmação Étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2016.
05	EMIDIO-SILVA, Claudio	XeneMa'eImopinimawa: A Experiência Educativa do Programa Parakanãe Suas Contribuições Para a Afirmação da Cultura, do Território e da Língua Parakanã	Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
06	SILVA, Antonia Rodrigues da	Concepções d Práticas de Educação Escolar Indígena: Institucionalidade, Estado da Arte e Escolarização dos Tikuna No Alto Solimões, AM	Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas

Fonte: Moraes (2019)

A abordagem que essas produções científicas trazem, relacionam entre si no debate da temática educação, política, cultura e povos indígenas perfazendo um arcabouço que fundamenta a pesquisa no âmbito educacional da vida dos povos *Parakanã*. Além desses autores e obras citadas acima, fez-se necessário uma análise minuciosa em Leis, Pareceres e Decretos que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Município de Novo Repartimento, no Estado do Pará e no Brasil que foram acopladas no quadro 05 para melhor compreensão didática aos leitores.

Tabela 09 - Documentos utilizados para análise

Documento	Temática abordada	Instituição	Ano de Referencia
Constituição Federal	Artigos 210, 215, 231 e 232 que trata das novas relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas.	Governo Federal	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN.	Artigos 32, 78 e 79 que trata das especificidades da educação escolar das comunidades indígenas.	Governo Federal	1996
Convenção 169	Trata especificamente dos povos indígenas e tribais.	OIT	2011
Resolução CEB nº 3,	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	CEB/CNE	1999
Parecer CEB/CNE nº: 14	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena	CEB/CNE	1999
Resolução CEE nº 001	Regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará	CEE/PA	2010
Resolução CNE/CEB nº 5	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica	CEB /CNE	2012
Lei Municipal nº1470	Cria, institui e organiza o Sistema Municipal de Educação de Novo Repartimento.	Prefeitura Municipal de Novo Repartimento	2017.
Relatório I CONLEEI	I Conferência Local de Educação Escolar Indígena (<i>Awaete Parakanã</i>) em preparação para a II CONEEI.	Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento	2017
Relatório Visita/Oitiva	Visita com objetivos de ouvir a comunidade <i>Awaete Parakanã</i> sobre a	Secretaria Municipal de	2017

Realizadas nas comunidades indígenas	proposição de Educação Escolar Indígena dentro das aldeias.	Educação de Novo Repartimento	
Lei Municipal nº1487	Cria e dá denominação às 14 escolas indígenas	Prefeitura Municipal de Novo Repartimento	2017.
Relatório Teste Classificatório	Relatório do Teste Classificatório e Reclassificatório dos Estudantes Indígenas <i>Parakanã-Awaete</i> .	Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento	2018
Edital nº 05 PSS/2018	Processo Seletivo Simplificado da Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento/PA.	Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento	2018
Relatório PSS 05/2018	Processo Seletivo Simplificado da Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento/PA para Contratação de Profissionais da Educação da Área Indígena.	Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento	2018

Fonte: Moraes (2019)

4.3 HIPÓTESE

A hipótese levantada a partir desses estudos sobre a temática educação escolar indígena é que de antemão, traz a percepção de que “fazer” educação escolar indígena sem experiência e compreensão das especificidades da vida total destes povos pode levar a implantação de uma educação dominadora e colonizadora, distanciada dos interesses dos indígenas, perecendo a cultura de um povo, neutralizando seus saberes, sua língua materna, seus modos de fazer, sua organização social e pondo em risco a autonomia e a liberdade destes sujeitos.

Como bem menciona Rodrigues (2016):

Para nós, essas colocações reforçam a questão de examinar o papel contraditório que a expansão da educação escolar para comunidades indígenas realiza como elemento facilitador da lógica do capital (considerando que ela fortalece a conversão dos indígenas em trabalhadores assalariados, reforça a presença da estrutura organizacional empresarial e a divisão de trabalho nos moldes capitalista), embora, e ao mesmo tempo, opere enquanto instrumento empoderador, canalizador e facilitador da reafirmação étnica. É diante deste quadro que é preciso considerar criticamente e, com cuidado, a educação escolar estatal nas sociedades indígenas. (RODRIGUES, 2016, p. 54).

Essa preocupação é compartilhada por quase todos os autores aqui investigados, mesmo nos estudos de Magalhães (1982e 1994) que tinha como foco construir a etnohistória dos Parakanã ele relata que foi necessário uma educação diferentemente da convencional para

facilitar o processo de interação com a comunidade não indígena e ao mesmo tempo fortalecer a cultura *Awaete*.

Grupioni destaca ao estudar a legislação educacional indígena brasileira que:

Prepondera a visão de que na universalização da oferta da educação aos grupos indígenas basta garantir de alguma forma que estes incorporem suas línguas e conhecimentos em algum momento do processo escolar e não que esta educação deva ser por eles estruturada, de modo a efetivar o exercício de um direito cultural. A “educação escolar bilíngue e intercultural”, tal como foi nomeada e conceituada pela LDB, exige que as “memórias históricas”, as “identidades”, as “línguas” e as “ciências” indígenas sejam a base para sua edificação, mas, ao invés disso, restringe-se a compreensão da especificidade desta educação à enunciação, em línguas indígenas, de conteúdos, sistemas de classificação e visões da história difundidas na educação nacional. A educação escolar indígena desenvolve-se, assim, como um adereço exótico da educação nacional, que permanece monolítica e insensível à pluralidade, sendo tocada a partir da adaptação de programas universais e da tentativa de sua aplicação a contextos extremamente diversos. (GRUPIONI, 2008, p. 99)

Compreender a legislação, os fundamentos da educação escolar indígena específica, bilíngue, diferenciada não basta para se fazer uma educação que favoreça a legitimação e autodeterminação dos povos indígenas; é necessário que sobre tudo, essa educação parta de dentro da comunidade explanando seus anseios e agregando seus sonhos e objetivos colaborando assim para emancipação através do movimento contra hegemônico e decolonial de educação.

Das pesquisas publicadas em artigos optei em analisar 05 artigos mencionados na Tabela 06, disponíveis no *search.scielo.org* com os seguintes parâmetros de pesquisa: temática; educação escolar indígena, ano; 2018, país; Brasil. As pesquisas realizadas abordam temáticas gerais sobre formação de professor, prática pedagógica e cultura. É possível inferir que todos foram realizados a partir de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa sendo que dois deles mencionam a etnografia como método de pesquisa. As pesquisas se concentraram na região Sul e Centro Oeste do País.

Quanto à dissertação de mestrado, teses de doutorado e o livro analisado; essas produções têm como foco principal educação escolar indígena, políticas públicas educacionais diferenciadas, legislação educacional indígena que pode ser facilmente percebidos em Emídio-Silva (2017), Silva (2016), Rodrigues (2016) e Grupioni (2008), história, políticas, cultura e educação *Awaete Parakanã* são verificadas nos escritos de Gosso (2004), Magalhães (1982 e 1994), Fausto (2001) e Emídio-Silva (2017).

As considerações dos autores supracitados trazem uma problemática em torno da educação escolar indígena, especificamente, da escolarização do povo *Awaete Parakanã* que são discriminadas em abordagens temáticas de acordo com o quadro a seguir:

Tabela 10 - Desafios identificados nos estudos sobre EEI e o Povo *Awaete Parakanã*

01	Organização escolar
02	Formação Pedagógica de professores
03	Valorização profissional
04	Questões didático pedagógicas: bilinguismo, interculturalidade
05	Políticas educacionais diferenciadas
06	Participação efetiva dos indígenas nos processos de institucionalização da EEI.

Fonte: Moraes (2019).

A priori, esses desafios não são vistos nem tampouco analisados isoladamente, considerando que eles se emaranham no momento em que as políticas educacionais, a legislação e os movimentos sociais em prol de uma educação escolar indígena são alcançados dentro de qualquer comunidade indígena.

A organização escolar do povo *Awaete Parakanã*, antes mesmo de ser institucionalizada pelo governo municipal de Novo Repartimento é verificada, com os primeiros contatos dos *Parakanã* com os não indígenas, no início da década de 1970, Fausto (2001) mencionou em sua pesquisa a introdução da escola no espaço geográfico do povo *Awaete*, direcionando novas formas de vivência, uma vez que de perambulantes pela floresta, agora teriam os indígenas delimitação dos seus espaços norteados pelos afazeres do mundo ocidental.

De início, os agentes do contato passaram a determinar os movimentos do grupo, por controlarem a distribuição de mercadoria e remédios. O posto e seus serviços, incluindo a escola, a farmácia, o almoxarifado, tornaram-se referências fundamentais para a constituição das aldeias. Com a consolidação dessa infraestrutura – casas, poços, pista de pouso, estrada- o custo do movimento cresceu. Por outro lado, novos fatores passaram a ser considerados na determinação dos sítios de novas aldeias, em particular, a facilidade de acesso e de contato com núcleos regionais fora da área indígena. (FAUSTO, 2001, p. 124)

Essa organização escolar é fruto dos objetivos imbricados na criação do Projeto *Parakanã* em parceria com FUNAI e ELETRONORTE que acabaram por impor a esses índios uma relação de dominação ao âmbito da própria FUNAI, cotejada como auxiliar da política econômica do país na década de 1970. O Projeto *Parakanã*, além de assessoramento de transferência dos indígenas de suas terras para áreas previamente definidas pelas políticas econômicas da época, também tinha objetivos de assistência à saúde e orientação educacional que possibilitasse aos *Parakanã* um melhor aproveitamento interétnico, descartando, assim a educação enquanto sinônimo de ensino convencional. (MAGALHÃES, 1982).

Na pesquisa da Gosso (2004) sobre as brincadeiras das crianças *Awaete*, no ano 2000, ela menciona a escola, nesse período sendo “administrada” por uma nova parceria entre FUNAI e ELETRONORTE criando, assim o Programa Parakanã (PROPKN)

Na área educacional, o PROPKN mantinha escolas nas aldeias, alfabetizando em língua Parakanã, sendo o Português ensinado como segunda língua, sempre procurando valorizar o processo educativo nativo (Carvalho, 1994).

A escola atendia crianças, a partir dos sete anos, e adultos. As turmas eram divididas por faixas etárias e, a partir dos pré-adolescentes, também por sexo. Em 2000, foi criada uma turma de pré-escolar com crianças de quatro a seis anos. Todas as crianças freqüentavam a escola e os adultos pareciam gostar que seus filhos participassem das aulas. Entretanto, freqüentar a escola não era uma atividade obrigatória para os adultos. A população mais velha da aldeia, acima de 50 anos, não costumava freqüentar as aulas. Os rapazes e os homens de 20 a 35 anos eram bastante assíduos e interessados, principalmente nas aulas de Português. O maior índice de faltas ocorria na turma das mulheres. Pouquíssimas mulheres freqüentavam as aulas com certa regularidade. A maioria comparecia poucos dias durante o mês. Em geral, o grande índice de faltas era devido às atividades domésticas como fazer farinha, ir para a roça, pegar lenha, etc. As aulas eram diárias, de segunda a sexta-feira, independentemente de qualquer feriado do calendário brasileiro, com duração entre uma e duas horas, a depender do nível de compreensão da turma, tempo que foi considerado adequado para manter sua atenção. Muitas vezes, as aulas eram canceladas em virtude de atividades específicas da aldeia, como festividades, colheita ou caça. (GOSSO, 2004. p 85-86.)

Em outro momento em julho de 2000 a pesquisadora Gosso (2004) faz referência em sua pesquisa sobre escola, professora e uma nova mudança de postura da comunidade indígena ao observar as brincadeiras das crianças *Awaete*.

Algumas vezes as crianças pareciam começar a subir numa árvore pelo simples prazer de realizar tal atividade, mas em certos casos, ao subir, olhavam o interior da escola e, caso não houvesse aula, ficavam observando os alunos e a professora. Alguns subiam com o propósito exclusivo de ficar observar a aula, quando a porta estava fechada. (GOSSO, 2004. p 27.)

O que se percebe é que a comunidade *Awaete Parakanã* desde os primeiros contatos sentiu através da escolarização o que Grupioni (2008) chama de “caráter exógeno” da escola em contexto indígena, ora reforçando a apropriação como “escola nativa”, mas que nem sempre reflete uma educação diferenciada, o que traz para comunidade diversos constrangimentos.

Essa educação escolar indígena diferenciada proposta pelo Programa *Parakanã* aos *Awaete* dura do ano de 1988 até o ano de 2013 e é objeto de estudos do pesquisador Emídio-Silva (2017)

Descrevemos a história da Educação Escolarizada Parakanã analisando as ações de educação desenvolvidas pelo Programa Parakanã, no período de 1988 a 2013, na Terra Indígena Parakanã, localizada nos municípios de Itupiranga e Novo Repartimento, no sudeste do Pará. (EMÍDIO-SILVA, 2017 p. 10.)

Na pesquisa é descrito temas como, educação bilíngue, diferenciada, intercultural, a qual não interferiria nas relações culturais, sociais do povo *Awaete*. Como verificamos na citação abaixo:

A Nota Técnica traz informações acerca de como o programa é estruturado em suas áreas de atuação, obras e infraestrutura, saúde, educação, apoio à produção, proteção ambiental e vigilância dos limites e apoio. Quanto à educação, destacamos o seguinte: Foram respeitadas a cultura Parakanã como um todo e as diferenças linguísticas entre os Parakanã orientais e ocidentais. As escolas, uma para cada aldeia, foram instaladas sem um currículo previamente estabelecido e até mesmo sem uso de livros ou cartilhas, sempre tendo como referencial maior a cultura e a história dos Parakanã, contada por eles mesmos. Não há uma divisão linear em séries. Os conteúdos são cíclicos, como cíclico é o tempo Parakanã. O resgate da tecnologia tradicional assim como o uso de seus utensílios integram as disciplinas escolares. O calendário escolar acompanha o calendário das atividades dos índios, variando de acordo com a variação do trabalho cotidiano de subsistência, e da realização de ritos e cerimônias. [grifo nosso]. A educação indígena que ali se desenvolve procura ter como base o saber e a vida nativa, evitando simplesmente importar o esquema educacional branco. Sua proposta é de efetivamente criar um sistema educacional Parakanã, totalmente voltado a seus interesses e não aos interesses da sociedade envolvente. Além do respeito às especificidades próprias dos Parakanã, cada aldeia merece um plano particular. Segundo o Coordenador, as diferenças entre as quatro aldeias são claras, não se adequando satisfatoriamente um plano geral aplicado a todos (CARREIRA, 1998, p.04). Então, segundo a Nota Técnica, a cultura Parakanã foi respeitada, incluindo as diferenças entre os orientais e os ocidentais e mais ainda as diferenças entre as realidades de cada aldeia, que, na época, eram em número de quatro, e em todas havia escolas (EMÍDIO-SILVA, 2017 p. 183.)

Todavia, na prática não se percebeu toda essa propaganda explanada pelo técnico do programa na época visto que o próprio Emídio-Silva (2017) relata que no ano de 2013, a comunidade não estava satisfeita com a metodologia adotada pela “educação do Programa Parakanã”

Naquele momento (2012-2013), a educação não estava em uma de suas melhores performances, pois não se conseguia contratar pessoas qualificadas e que se dispusessem a ficar trabalhando na área por longos períodos. Além disso, com o anúncio do término do convênio do programa, os *Awaete* se viam sem ter a quem recorrer para permanecer com as atividades implantadas. E, também, porque muitos líderes queriam uma educação que fosse totalmente em língua portuguesa e com o sistema de seriação como os do *Toria* nas cidades e vilas próximas às aldeias. (EMÍDIO-SILVA, 2017. p. 187.)

A partir de meados do ano de 2012 a comunidade *Awaete* começa a exigir uma educação igual à dos *Toria*, que são realizadas nas escolas das áreas rurais dos municípios onde os indígenas têm uma relação mais aproximada e percebem que os alunos das áreas rurais por terem uma educação formal e institucionalizada, seriada, vão avançando nas séries e finalizando os estudos na educação básica e possivelmente uma maioria galgando novos estágios da educação ao adentrar no Ensino Médio e posteriormente no Ensino Superior em instituições públicas e privadas da região. Adquirindo profissões como professores, médicos, enfermeiros entre outros. O que desperta nos indígenas o desejo, de alcançar tais profissões, visto que

profissionais como os acima assinalados trabalham dentro das aldeias por décadas e os indígenas se percebem capazes de aprender tais ofícios e assumir tais lugares, como bem explicitado na fala de lideranças nos documentos da conferência municipal de educação:

Moroyroa Parakanã relatou sua experiência na escola de Maroxewara e na escola da Vila próxima da aldeia. Ele queria estudar na escola seriada, ter matrícula igual nas escolas da vila. Diz que o programa era contra matrícula e escola seriada. Afirma que em aldeia querem a escola na aldeia, com alunos matriculados, seriados, dentro do Município de Novo Repartimento, que tenha aula de português e do awaete na escola. “A partir de agora nós queremos escola melhor pra nosso povo, para ajudar o nosso povo”. (SEMED 2017. RELATÓRIO I CONLEEI p. 06).

Essa insatisfação também é verificada nos estudos de Emídio-Silva (2017).

Atualmente, os jovens Parakanã desejam aprender mais sobre os conceitos da cultura do Toria que são ensinados nas escolas de cidades e vilas vizinhas. Esse desejo vai de encontro ao seu modo de vida. Para estudar nas escolas urbanas ou da zona rural, os Awaete precisariam sair de suas aldeias por longos períodos. A maioria desses jovens é casada e possui filhos. Sua família necessita de alimento que, em grande parte, é provido pelo jovem com a caça e com a implantação de roças de subsistência. Mas por outro lado, para se ter em cada escola um professor para cada matéria se tornaria inviável o PROPKN manter atualmente, devido aos altos custos e ao baixo número de alunos por aldeia. Ainda há que se pensar nas situações de risco a que estariam expostos no ambiente urbano, como violência, drogas, prostituição, que são os fatores que mais preocupam os líderes indígenas Parakanã. Como alternativa, o PROPKN tem optado pelo ensino modular, a exemplo do que é realizado pelo sistema de educação das pequenas cidades que trabalham com educação indígena e rural, onde um grupo de professores das 214 disciplinas da base curricular é contratado e permanece de quinze a vinte dias em cada aldeia, fazendo o rodízio pelas escolas (EMÍDIO-SILVA, 2017 p. 213.)

O que se percebe que a proposta educacional do Programa *Parakanã* serviu por um determinado tempo e de fato contribuiu para a autodeterminação do povo *Awaete*, todavia, assim como a sociedade é dinâmica, a escola com efeito deve acompanhar as mudanças de forma a contribuir com o desenvolvimento da comunidade refletindo o papel da prática humana e social proposta por Rousseau (2004). Quando isso não acontece gera uma contradição e um impasse.

Nesse impasse, os Awaete diminuíram o interesse em participar das formações e, atualmente, apenas em duas escolas os Awaete atuam como alfabetizadores, sem remuneração. No entanto, em novas negociações, a partir de 2014, os Awaete estão dialogando 251 com a SEDUC e as SEMED's de Novo Repartimento e Itupiranga para resolver essa situação. A ideia é aos poucos a educação ser de responsabilidade dos municípios (SEMEDS) e do Estado (SEDUC), para a orientação em série como desejam os Awaete até o nível médio. E posteriormente o nível superior. Mas, paralelamente, o PROPKN pode ainda continuar com os cursos práticos conforme o desejo da comunidade. Contemplar essas duas formas seria o ideal para a Educação Escolarizada Parakanã. (EMÍDIO-SILVA, 2017 p. 251.)

O que se percebe nesse conflituoso comportamento do indígena em se igualar ao *Toria* a partir da aquisição de novos conceitos conhecimentos na própria escola que aparentemente se

configura com papel de emancipatória desse povo é resumido por Rodrigues (2016), como uma apropriação impositiva do capitalismo às sociedades não capitalista

A incorporação por destruição e substituição (pelo modo de produção capitalista) dos sistemas produtivos das sociedades não capitalistas são motivadas, portanto, por três fatores: (i) incremento de matérias-primas necessárias à ampliação dos ciclos reprodutivos; (ii) incorporação de novos consumidores necessários à realização da mais-valia e (iii) incrementar a oferta de força de trabalho no mercado tencionando para baixo o valor desta mercadoria. Tendo em vista o quadro econômico traçado, o exame sobre o papel da escola nas sociedades indígenas é importante porque, neste contexto analítico, todas as camadas e sociedades não-capitalistas são forçadas a se transformarem em economias capitalistas e todos os instrumentos que este modo de produção detém serão alinhados para este fim. E não podemos perder de vista o lado reprodutor dos elementos necessários à reprodução do modo de produção capitalista que a escola engendra em suas atividades (RODRIGUES, 2016, p. 53),

Portanto de acordo com Rodrigues (2016), é preciso examinar o papel contraditório que a expansão da educação escolar para comunidades indígenas atinge como elemento facilitador da lógica do capital e ao mesmo tempo, opera enquanto instrumento empoderador, canalizador e facilitador da reafirmação étnica. É diante deste quadro que é preciso considerar criticamente e, com cuidado, a educação escolar estatal nas sociedades indígenas.

Nessa agitação por parte dos indígenas e preocupação por parte das instituições, principalmente, a Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento, é que se presencia institucionalização da educação escolar indígena dos povos *Awaete Parakanã* no ano de 2017 com a Lei nº 1470 institui-se e organiza-se o Sistema Municipal de Educação e referência na Subseção VII, nos Artigos 29 a 34 sobre a Educação Escolar Indígena, enfocando que a mesma é de competência do município. No mesmo ano cria 14 escolas indígenas por meio da Lei nº 1487 de 13 de dezembro de 2017, definindo sua organização, estrutura e funcionamento de forma específica e diferenciada como preconiza o Artigo 33 e 34 do SME:

Art. 33. A formulação do Projeto Político Pedagógico Próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

- I. as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica;
- II. as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico cultural de cada povo ou comunidade;
- III. as realidades sociolinguísticas, em cada situação;
- IV. os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V. a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Art. 34. A educação indígena, no Sistema Municipal de Educação de Novo Repartimento, é de competência do Município em regime de colaboração com o Estado e a União, cabendo, ainda, ao primeiro as seguintes atribuições:

- I. responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com o Estado e a União;
- II. regulamentar administrativamente as escolas indígenas, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema municipal;
- III. prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;
- IV. instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;

- V. promover a formação inicial e continuada e em serviço, de professores indígenas;
 VI. elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas. (PMNR. Lei ° 1470/2017. p. 12)

O processo de institucionalização da educação escolar do povo *Awaete* se desdobrou em pouco mais de um semestre de acordo com os documentos fornecidos para análise nessa pesquisa, pela secretaria municipal de educação e foi resumido no quadro abaixo de acordo com o cronograma de acontecimentos descritos nos relatórios, atas, leis, pareceres entre outros:

Tabela 11 - Cronograma da Institucionalização da Educação *Parakanã*.

Nº	Data	Acontecimento	Documento mencionado
01	03-04/10/2017	I Conferência Local de Educação Escolar Indígena (<i>Awaete Parakanã</i>) em Preparação Para a II CONEEI	Relatório (apêndice I)
02	09-20/10/2017	Oitiva e Diagnóstico Situacional das Escolas Indígenas <i>Parakanã</i>	Relatório (apêndice II)
03	17/11/2017	Criação do Sistema Municipal de Educação e instituição da Educação Escolar Indígena no Município	Lei Nº 1470/2017 (apêndice III)
04	08/12/2017	Teste Classificatório e Reclassificatório de estudantes <i>Parakanã-Awaete</i> com vistas à conclusão do Ensino Fundamental	Relatório (apêndice IV)
05	13/12/2017	Criação de 14 escolas Indígenas e Ensino Infantil e Fundamental	Lei Nº 1487/2017 (apêndice V)
06	16/01/2018	Processo Seletivo Simplificado da Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento/PA incluindo professores <i>Awaete</i> e <i>Toria</i> , auxiliar e merendeiras <i>Awaete</i> , supervisores <i>Awaete</i> para trabalhar nas escolas das aldeias.	Edital Nº 001/2018
07	19/03/2018	Início do ano letivo <i>Awaete</i>	Calendário Escolar 2018 (apêndice VI).

Fonte: Moraes (2019).

O que se percebe é que como enfatizou Grupioni (2008), anteriormente, o município em um prazo muito curto se aparatou com normas, legislação e pareceres legitimando e institucionalizando a educação escolar indígena dos *Awaete Parakanã*, inclusive obedecendo ao que evoca as leis educacionais indígenas sobre escolas dentro das aldeias com participação de professores indígenas e ouvindo as lideranças sobre o assunto. Todavia os aspectos organizacionais e pedagógicos não são mencionados, a educação escolar inicia em março de 2018, sem um Projeto Político Pedagógico, uma matriz Curricular e um calendário que atenda efetivamente as especificidades da comunidade indígena.

Esse aspecto é relatado somente no ano seguinte, quando o município inicia as discussões com professores indígenas, não indígenas, técnicos, lideranças e comunidade *Awaete* para construção de propostas e documentos que embasará a educação escolar indígena do povo *Awaete*. No ano de 2019 foram realizados seis encontros com objetivo de construir a Matriz Curricular, o PPP, o Regimento das escolas indígenas, esses documentos foram finalizados no ano de 2019 e encaminhados para o Conselho Municipal de Educação para análise e aprovação, contudo não foram aprovados por considerar que as escolas indígenas até o presente momento não se encontram credenciadas e autorizadas pelo Conselho dentro Município, sendo necessário, a educação escolar indígena continuar seguindo o currículo municipal, aplicados às escolas do campo.

A partir desse delineamento segue-se para o passo seguinte que de acordo com Minayo (1994), a pesquisa compõe-se de três momentos, fase exploratória que se dá por meio do levantamento bibliográfico e documental e o esboço do objeto de estudo e o terceiro momento que ela define como tratamento da informação que se configura nessa pesquisa como resultados e análise dos dados, sendo minuciosamente descritos no tópico seguinte.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Esta subseção encena com cuidado a partir de nossas análises, sobre os conteúdos produzidos, a interpretações das crenças, postura, valores, ações, práticas e atitudes que configuram através dos autores da literatura e documentos analisados. Ao buscar compreender os dilemas e desafios perpassados na institucionalização da Educação Escolar Indígena, dentro das aldeias dos povos *AwaeteParakanã*, tendo em vista a complexidade que conforma esse processo, perfazemos um percurso “didático” que mobiliza a prática de professores que trabalham com a educação escolar indígena sejam eles, indígenas ou não, e aponta para o processo fruto das lutas, sonhos e possibilidades.

Nessa etapa, se deu o processo de busca e de organização sistemática através da categorização dos dados levantados na literatura e análise documental. A análise dos dados obtidos proporcionou separar os dilemas e desafios em categorias de forma contribuir para o cumprimento do objetivo perseguido durante toda a construção dessa pesquisa

A partir dessa percepção muitos foram os dilemas e desafios apresentados e aqui definidos como processos, que por serem novos no contexto da educação municipal de Novo Repartimento, bem como, para comunidade *Awaete* e professores, podem ser muito mais intensificados do que provavelmente seriam em outro contexto educacional.

A codificação dos dados obtidos inicia-se na organização das temáticas abordadas pelos autores e percebeu-se uma riqueza de informações que nos fez optar pela inclusão de todos os dados a respeito das informações colhidas e que se apresentam objetiva e subjetivamente. A análise destaca as impressões acerca dos desafios que não deixam de estar associados às práticas educativas como mecanismos de execução da Educação Escolar Indígena. A pesquisa abre espaço a reflexões acerca de pensamentos outros e práticas educativas negadas e destituídas desde o processo colonial.

O estudo nos aponta que o fazer Educação Escolar Indígena, neste sentido, transcende o momento vivido e ancora-se nos saberes, histórias e cultura dos povos indígenas. Dessa maneira, podemos dizer que as identidades desses sujeitos agregam com sua identidade, história de vida e seus modos de vida, apesar de que em muitos momentos essa população fora marginalizada em nossa sociedade tendo como diferencial a imposição de uma educação que não levava em conta sua identidade, sendo relegados ao racismo e a desigualdade social. Cabe aqui lembrar, de forma análoga, à condição de outros povos como é o caso da população negra o que Hall (1991) afirma sobre os vínculos e negociações que articulam nas referências culturais:

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (HALL 1991, p.88-89).

A liderança indígena, nestes arranjos, é bastante importante, pois, é constituída por um conjunto de instruções que se angariam na participação da população indígena e outros movimentos de resistência. Este processo formativo é fruto da dinâmica histórica do povo indígena no Brasil, que deve se constituir em um lugar situado, contextualizado.

Entende-se que esta variável “Formação de professor” é bastante relevante para esse estudo, haja vista que a ampliação das funções de uma língua passa pelo seu uso na modalidade escrita e o domínio dessa modalidade está estreitamente relacionado à passagem dos indivíduos pela escola. Ao aplicar o teste classificatório aos estudantes indígenas considerando está preparando-os para assumir cargos de professor dentro indígena na aldeia, percebe-se o quanto inexperiente e incompreensível a instituição se encontrava em relação ao fazer educação escolar indígena. Visto que o papel do professor indígena vai muito além dos processos burocráticos de acordo com Grupioni (2008):

A proposta de que a escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifique para o magistério, ao mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar possa cumprir uma função importante no diálogo intercultural, são alguns elementos que compuseram o discurso de consenso propagado no âmbito dessa nova política, e que se encontram explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do governo federal (GRUPIONI, 2008, p. 49)

Ações contraditórias a esse pensamento refletem a falta de conhecimento e a formação incipiente dos mesmos em relação à educação escolar indígena. As instituições educacionais, não estão preparadas nos seus currículos formais para o entendimento da diversidade educacional do país.

De certo modo, a percepção aponta para a necessidade de direcionarmos a atenção para a função social da escola e para inclusão educacional desta população e a partir de um aprofundamento dos estudos da História e Cultura das Populações Indígenas, de acordo com o que a lei 116.645/2008¹⁴ obriga.

Tomando isso como ponto de partida, podemos inferir que a educação escolar desenvolvida na comunidade é um reflexo da reprodução de ideologia da classe dominante. Em Pinho (2010) o termo “raça”, também pauta de debates envolvendo o imaginário escolar indígena é uma construção social, que deriva das desigualdades sociais e da vitimização do racismo do qual, no caso brasileiro, a população indígena é atingida. Ocorre a construção política e ideológica, que nos auxilia a vislumbrar a dominação coletiva da população branca em detrimento das demais, e nada tem de relação com desdobramentos biológicos.

O sentido de raça é uma construção sociológica que visa compreender, numa perspectiva dialética, a situação da população brasileira e seus grupos não brancos. Sendo assim! Reduzir o racismo ao fator biológico é fechar o campo de análise e a compreensão do momento contemporâneo. (PINHO, 2010, p. 31).

A definição do termo raça é posto como um campo de forças político-ideológicas, o que também pode ser percebido é o papel político das lideranças indígenas no combate ao racismo, nas falas acima podemos perceber uma tendência a um trato baseado na igualdade, com valores coletivos, que perpassam questões culturais, independente de raça-cor. E temos nesse sentido a possibilidade de afirmar de que ser indígena é uma atitude política.

¹⁴ Em complemento à lei 10.639/2003 que versam sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e que de certa maneira não passam de promessas não cumpridas.

Outro desafio encontrado nas análises relaciona-se com cumprimento da carga horária letiva anual proposta no calendário escolar de 2018 (apêndice VI). Ligado ao cumprimento do tempo escolar está a frequência dos alunos nas aulas, de acordo com estudos da Gosso (2004) e Emídio-Silva(2017), as faltas são constantes, se intensificando nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, principalmente quando essas aulas são realizadas nos períodos vespertinos devido à falta de energia elétrica na maioria das escolas. Pelo fato de as aulas acontecerem durante o dia, o jovem e o adulto da EJA, não se abstêm de suas atividades laborais para frequentarem as aulas. Logo, essa difícil conciliação entre trabalho e estudo afeta significativamente no processo educacional. Por outro lado, é bem verdade, que quando um jovem deixa de “pôr roça”¹⁵, caçar, pescar, praticar o extrativismo, principalmente do açaí e da castanha do Pará, também está comprometendo o sustento de sua família e da comunidade de modo geral.

Outra variável com relação ao trabalho, diz respeito às mulheres, estas apresentam dificuldade em permanecer na sala de aula e ao mesmo tempo cuidar dos filhos menores, que muitas vezes ainda são amamentados, quando esses choram, ou fazem as necessidades fisiológicas na sala de aula, devido acompanharem suas mães nas mais diversas atividades, as mães timidamente pegam suas crianças e saem da sala e seguem direto para suas casas e naquela aula não voltam mais. Quando elas também estão em outras atividades como, colheita das roças, feitoria da farinha, mesmo que já tenham concluído o trabalho na parte da tarde, dificilmente elas aparecem na escola, pelo fato de estarem fisicamente cansadas. Essas situações acarretam no processo “clássico” de ensinar e aprender outros desafios como, por exemplo, o planejamento pedagógico. Planejar, por exemplo, uma aula prática, torna-se uma tarefa feita em vão, uma vez que a comunidade ao decidir não participar da aula a torna inviável.

Os elementos que aqui são apontados são fatores conflitivos, que nas práticas pedagógicas cotidianas desconsideram o mundo e suas relações, são criados por sujeitos que em sua grande maioria são interdependentes e devem ser vistos como estruturas que pressionam e são pressionadas, são também constituídas por sujeitos que se pressionam reciprocamente, gerando deste modo uma dinâmica simbólica de socialização (SETTON, 2002).

A partir do posicionamento dos autores das pesquisas é notável que estes se situam conscientemente no mundo e de maneira diferenciada. Stepan (2005) destaca que fatores políticos, econômicos, sociais e culturais estão intimamente ligados desde a constituição de

15 Fazer o roçado para plantação de mandioca, alimento básico para a subsistência.

teorias científicas, perpassando as práticas cotidianas, com as relações raciais não é diferente, é este o debate que se faz com relação ao contexto do processo de higienização pelo qual passa o Brasil e atinge em cheio as comunidades indígenas, debate feito na obra “A hora da Eugenia”. A partir da autora deve haver uma espécie de gratidão e humildade aos membros de cada cultura em relação a todas às demais, não pode haver uma só convicção: as culturas são diferentes, de maneira variada e a natureza destas nos escapa e nossa inserção no seio destas podem nos pôr na condição de relações imperfeitas no que diz respeito aos desdobramentos dos contatos.

Se nossa demonstração é válida não pode haver uma definição de humano destituída da definição da categoria cultura em seu sentido amplo, isso resulta na necessidade coexistência respeitosa entre culturas o, que pode nos oferecer um convívio baseado no princípio da diversidade, que consiste na necessidade de coexistência entre culturas.

Não é possível, por exemplo, perceber as pessoas separadas do lugar em que estas vivem, estes não imprimem o significado de lugar que dão sentido à vida, nos textos estudados, os autores demonstram a preocupação com o outro sendo este indígena que habita na floresta.

A categoria “lugar” é aqui entendida a partir de Escobar (2005) onde se evidencia a perspectiva da *colonialidade do saber e eurocentrismo*, podemos entender este conceito a partir do rompimento com a noção moderna de ciência que colocou homem e natureza em uma posição dicotômica:

Talvez a noção mais arraigada hoje em dia seja a de que os modelos locais da natureza não dependem da dicotomia natureza/sociedade. Além do mais, e a diferença das construções modernas com sua estrita separação entre mundo biofísico, o humano e o supranatural, entende-se comumente que os modelos locais, em muitos contextos não ocidentais, são concebidos como sustentados sobre vínculos de continuidade entre as três esferas. Esta continuidade – que poderia, no entanto, ser vivida como problemática e incerta – está culturalmente arraigada através de símbolos, rituais e práticas e está plasmada em especial em relações sociais que também se diferenciam do tipo moderno, capitalista. (ESCOBAR, 2005, p.72).

Pensamos que a consciência de lugar relacionado à comunidade, no caso dos indígenas nos ensina a perceber a relação com a natureza que se pauta em como estes a dominam que não se opõem a esta, mas se complementam nela.

Quanto aos conteúdos a serem ensinados, pelo fato de ainda estarem em processo de construção de uma matriz curricular própria, dialogando sobre a confecção de material didático próprio, estabelecendo o que o *Awaete* deve ou não aprender; os conteúdos programáticos são direcionados pela coordenação de educação escolar indígena da Secretaria Municipal de Educação e devem, na medida do possível ser adaptado ao contexto *Awaete*. Todavia, sem um direcionamento específico é bem mais trabalhoso para um professor que não tem experiências com a educação escolar indígena, adaptar esses conteúdos. como é trabalhar um conteúdo sem

ferir a cultura *Awaete* ou de alguma forma desmerecê-la, como por exemplo, datas comemorativas.

Outro assunto bastante abordado nos estudos, concerne aos processos pedagógicos,

Procurar os aspectos pedagógicos autóctones que propiciam a formação de um indígena de qualquer cultura é um tema importante a considerar e está profundamente relacionado com a interculturalidade que deve ser encontrada na Educação Escolar Indígena. Dessa forma, as culturas indígenas voltam-se para a formação da pessoa indígena tendo nesta a criança como seu principal foco, pois essa não tem uma idade definida para começar os seus “estudos”. Diferente do que ocorre na cultura ocidental, que valoriza a educação escolar acima da educação de vivências em sua comunidade e em que a criança tem certa idade para iniciar, a criança nas culturas indígenas, desde o nascimento, (e mesmo antes em algumas culturas), já começou o seu caminho para se tornar o que ela tem de ser. Desde o seu nascimento, as crianças já são sujeitos de profundas interações e socializações entre elas e entre elas e os adultos (EMÍDIO-SILVA, 2017 p. 53 e 55.)

Destarte, a apresentação desses desafios envolvendo o processo pedagógico da educação escolar indígena *Awaete* não é novidade, visto que o lado formal e burocrático da nossa estrutura educacional a respeito das horas aulas, da avaliação, do planejamento pedagógico, dos conteúdos a serem ensinados, da frequência escolar, dos materiais didáticos fornecidos às escolas, do currículo de modo geral e da forma que ele é construído, são fatores que comprometem significativamente a qualidade do ensino por ser algo determinado, inflexível e dominante, onde não leva em consideração as diferenças culturais, a diversidade, o “tempo-escola” e o “tempo-comunidade” de cada povo, sejam eles ribeirinhos, povos do campo, povos da periferia, povos da floresta ou povos das cidades.

O debate que estamos tecendo caracteriza um pouco daquilo que Hall (1991, p. 81) assevera do processo de composição das identidades das diversas comunidades na pós-modernidade: “a diferença específica de um grupo ou comunidade não pode ser afirmada de forma absoluta, sem se considerar o contexto maior de todos os “outros” em relação aos quais a “particularidade” adquire um valor relativo”.

No sentido posto acima, há a explicitação daquilo que os sujeitos acreditam e buscam. O processo de resistência as tentativas de implantação da Educação Escolar Indígena têm continuidades e vem atingido mais visibilidade, destacando-se com o advento do aumento do poder de negociação da comunidade indígena com o poder local e com os entes federativos.

Esta necessidade de organização na nossa visão é um imperativo no contexto de desenvolvimento da sociedade de valores capitalistas como a ideia de exploração da natureza que leva fazendeiros e garimpeiros (grileiros) a invadir as terras indígenas. Neste sentido aponta-se para a busca pela autonomia desta modalidade de educação o que podemos expressar na necessidade de se exigir a elaboração de políticas públicas para esta comunidade. As ações

coletivas nas aldeias se constituem com a manifestação do poder local que legitima a possibilidade de negociação com a sociedade mais ampla.

Assim esse profissional da educação que adentra esse meio diferente do que a faculdade o instruiu, acaba por si próprio se considerar um estranho, um incompetente e muitas vezes desmotivado e inseguro com a própria prática pedagógica.

Esses desafios estão intimamente ligados a outros dois, que são os processos culturais, tanto dos professores *Toria* quanto dos *Awaete* e os processos formativos que envolvem desde a formação pedagógica e ou a ausência dela aos conhecimentos fora desse processo como ensinar numa educação bilíngue.

A respeito dos processos culturais mencionados como desafios a serem enfrentados no decorrer do processo educacional *Awaete*, reflete que a comunidade é falante do *Awaete Xe'enga*, uma língua tupi-guarani e está classificada pertencente ao “subgrupo IV” Emídio-Silva (2017. p.02). Nas turmas da educação infantil, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a secretaria direcionou um professor *Awaete*, não para ser um intérprete, mas, sobretudo, aprender a ser professor e diante disso, esse professor tem como uma das obrigações conduzir a prática pedagógica juntamente como o professor *Toria*. Embora esse professor esteja em sala para auxiliar o professor *Toria* e ao mesmo tempo aprender. De maneira geral, o choque cultural que envolve tanto professores *Toria*, quanto professores *Awaete*, e as comunidades indígenas são considerados determinantes em qualquer relação onde as diferenças são acentuadas, todavia podem ir se naturalizando, à medida que ambas as partes vão se acostumando a olhar o outro com um olhar desnudo. De acordo com os estudos de Fontan (2017)

Cada cultura tem sua própria história, que está em constante evolução, fruto de dissensos e contradições internas. Diante dos choques interculturais, as instituições exercem forte poder perante a sociedade pluricultural, de modo a sobrepor umas sobre as outras. Nesse aspecto, portanto, a cultura é um complexo de fatores – adquiridos pelo homem, membro da sociedade. É importante explicitar que, em decorrência da tensão entre as culturas, a cultura ocidental, assim como as demais, considera, apenas, os seus próprios membros como humanos, sendo os demais “semi-humanos” e até “selvagens. A diferença dos povos ocidentais dos demais é que aqueles tinham “*o poder de expansão universal, o que foi utilizado para o domínio universal*”. Foi, portanto, mais uma vez, o poder estatal associado a [pseudo] justificativa de superioridade cultural que permitiu tal expansão. É diante dessa concepção que, apesar da diversidade étnico cultural existente - designada de fator étnico simbólico -, as instituições e os instrumentos por elas utilizados – como a ciência, a escola, etc., desempenham o poder de inferiorizar certas culturas, entre elas a indígena, e de inculcar como superior o que lhe convém. É assim que surge a tensão entre “cultura civilizatória branca” versus “cultura indígena”. (FONTAN. p. 48,49. 2017)

Ter essa compressão sobre a diversidade de culturas faz com que os processos se tornem menos conflituoso e quando se trata da educação; compreender que os indígenas têm o

direito de ter uma educação bilíngue ou multilíngue, diferenciada, que precisem ser valorizados em seus processos próprios de ensino e aprendizagem; o professor *Toria* passa a ter mais confiança e a insegurança sobre “como vou falar, o que vou ensinar, será que estou sendo invasivo, desrespeitoso” vão ganhando clareza e leveza nas ações e na convivência.

Figura 14 -Professores *Toria* e *Awaete* e lideranças no centro de formação *Taxaokwokwera* durante formação de professores



Fonte: Arquivo SEMED Novo Repartimento (2019).

Se atentarmos para a educação como uma bandeira de luta da comunidade indígena, foco da pesquisa, temos que nos reportar a uma anterioridade de menosprezo a várias culturas indígenas, que são tidas como civilizações que podem ter uma gama de conhecimentos que tem o poder de influenciar o mundo. Conhecer seu histórico, assim como a ascendência indígena é vislumbrar um histórico de lutas, que se pautou na resistência às desigualdades as quais estavam expostos esses povos, o que ainda há muito a ser combatido. As desigualdades surgem no processo de colonização e são acentuadas a partir da ocupação do seu território, e na sequência a disseminação vários fatores negativos empregados a respeito desses indivíduos.

As desigualdades aqui referidas são frutos de uma desigualdade moral produzida a partir da Europa no processo de colonização, devido ao que já denominamos anteriormente como colonialidade do poder (ESCOBAR, 2005). Este fenômeno é gerado a partir do fortalecimento de princípios às custas do processo de opressão dos povos julgados inferiores. As consequências disso ainda são marcantes na contemporaneidade, no entanto, os grupos tidos como excluídos transformaram este processo em uma bandeira de luta por uma sociedade equânime.

A desigualdade a que os povos indígenas foram e são submetidos é consequência de uma cultura que propõe a Europa como centro das atenções. Pode-se observar que, a natureza da cultura ocidental, evidencia-se algo negativo e que no discurso faz oposição à cultura dos

outros. Esse modo de expor a situação da cultura abre para a postura que oportuniza o convívio com outra condição humana. Perceber nas nossas observações a origem ligada a terra, a necessidade de participar das atividades laborais desde a infância, o trabalho como alternativa de se transmitir cultura, estes elementos constituem muita importância para o legado de resistência e luta que influencia na construção da sociedade de maneira mais justa.

Possivelmente, o professor *Awaete* apresenta a insegurança de nunca ter feito um plano de aula, de ter redigido uma avaliação, de ter dado um conteúdo, e essa insegurança também é visível na prática dos professores, visto que os processos que eles aprenderam e estão acostumados na função educacional, totalmente diferente do que estão vivenciando na prática educacional do povo *Awaete*. Saber ministrar aula, ensino bilíngue, fazer planejamento, fazer relatórios, fazer avaliação, distribuir os conteúdos. Tudo isso requer não somente um conhecimento formal, mas igualmente um conhecimento a respeito do mundo *Awaete*. A forma como essa comunidade vive e interpreta o mundo ao seu redor deve ser levado em consideração antes, durante e depois do processo escolar como enfatiza Ferreira (2017)

Contudo, isso implica proporcionar uma formação diferente aos docentes que desempenham suas atividades pedagógicas em ambiente indígenas, como: confecção de materiais didáticos específicos e currículos diferenciados. O processo de alfabetização em língua materna e o ensino do português como segunda língua; devem ser elaborados com apoio técnico e financeiros da União em colaboração com os Estados e Municípios. As escolas indígenas funcionarão de maneira diferente das escolas dos não índios e articularão seus projetos políticos pedagógicos próprios, pensados a partir do respeito a suas expectativas e concepções próprias de educação. (FERREIRA p. 87. 2017).

Diante disso é necessário analisar outro contexto considerado como desafio apresentado nas literaturas à falta de valorização do profissional pedagógico que trabalha na área indígena com educação escolar indígena. No edital para contratação dos professores que trabalharão nas aldeias foi descrito salário, cargo, e carga horária para professores com nível médio magistério.

Os professores que fazem parte do quadro da Coordenação de Educação Escolar Indígena do Município de Novo Repartimento, são, na grande maioria, contratados temporariamente. Dos 23 professores convocados, apenas 6 são efetivos e estão na área por livre opção, visto que esses poderiam ser lotados em escolas das áreas rurais, ribeirinhas e até mesmo urbanas mas optaram junto à secretaria de educação para serem lotados no departamento de educação escolar indígena e serem vinculados à Coordenação de Educação escolar Indígena do Município. Os demais para fazerem parte da área de educação escolar indígena precisaram enfrentar um processo seletivo que envolve prova escrita, provas de títulos e entrevista com a equipe técnica e lideranças *Awaete*. Todavia, esse processo seletivo apresenta suas fragilidades;

como o fato de abrir vagas somente nível médio magistério, o que fez com que professores, mesmo com nível superior ficassem sujeitos ao pagamento de salário de acordo com o nível estabelecido no edital do processo. Outra incongruência é o fato de o contrato ser intermitente, ou seja, nos períodos de férias e janeiro, os professores têm os contratos finalizados, retornam na volta às aulas. O que leva a outra insatisfação denunciada pelos professores que é o não recebimento de férias, nem mesmo proporcional.

Além dos problemas de falta de coesão nas formalidades contratuais, é sabido por cada professor que o recurso destinado à educação escolar indígena é aproximadamente 03 vezes maior do que o recurso destinado a outras modalidades de educação. Assim, como há em alguns municípios que possuem educação escolar indígena, professores recebendo um valor melhor em comparação com outros professores de outras áreas no mesmo seguimento educacional.

Esta pesquisa, por situar-se também no âmbito das relações étnico-raciais, não deixa de evidenciar as questões atreladas ao racismo como consequência da luta entre forças que se antagonizam dentro do próprio sistema educacional e onde estes fatores não escapam à percepção dos nossos sujeitos.

Do ponto de vista teórico, Pinho (2010) nos ajuda a entender que no ambiente educacional também há um movimento de propagação da injustiça social, reflexo das nossas relações sociais no Brasil, que ofende as populações subalternizadas de forma concreta, em especial a categoria de profissionais de educação que pelo perfil aqui traçado coloca nossos sujeitos também como parte da categoria subalternizada, de origem e processo de territorialização muito próxima à da comunidade indígena, negra e amazônica. Esta autora nos chama atenção para a posição social destes profissionais na região que é agregado ao sistema de discriminação racial que também tem seus reflexos nos fatores sociais. A partir disso, o racismo aqui é definido por uma relação de poder que não pode ser resumida a um aparato biológico ou meramente resumido a algo que está à flor da pele, tal fenômeno se encontra amparado em mecanismos estruturais, na legalidade, na cultura, e que gera desdobramentos sociais, históricos e de exclusão, assim como o estigma.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas

existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2003, p.5)

Se fizermos uma interpretação a partir de Todorov (1993), a cultura é posta como movimento dialético que vai da unidade a diversidade, entre o mundo universaliza e o que este relativiza, entre o que faz o mundo e o que o mundo nos faz. Sendo assim, o ser humano é tido como possuidor de signos que são multiplicados e estimulados a partir do contato com o mundo. Deste modo quando relativo e universal são confrontados entramos na arena de debate sobre poder. O que assegura a retenção das suas ideias é o processo de transmissão para os outros, como quando há a possibilidade de transmiti-las para os seus descendentes sob a forma de herança, que sempre se amplia. Entretanto, temos alguns subprodutos como o etnocentrismo, que é considerado como uma faceta deste problema.

O etnocentrismo, portanto, tem duas facetas: a pretensão universal, de um lado; o conteúdo particular (o mais frequentemente nacional) de outro. Os exemplos de etnocentrismo são inumeráveis, tanto na história quanto do pensamento da França como em outros países; não obstante, quanto se busca ilustração mais apropriada – e no momento não se trata de nada além de uma ilustração que simplesmente se busca a ilustração que simplesmente se busca fixar as ideias – a escolha parece claramente indicada: será que Hyppolite Taine chamava, em *Lês origens de lá France contemporaine*, de espírito clássico, o do século XVII e XVIII e que às vezes é identificado (no estrangeiro) como o espírito francês. (TODOROV, 1993, p. 22).

O processo de colonização desencadeou a exclusão dos indígenas, refletindo tristemente numa herança histórica vergonhosa para sua imagem, pois em muitos momentos são concebidos com uma imagem negativa.

Ainda em Pinho (2010) o termo “raça” é uma construção social, que deriva das desigualdades sociais e da vitimização do racismo do qual, no caso brasileiro, a população negra é atingida em cheio por esse processo. É construída política e ideologicamente, que ajuda a vislumbrar a dominação coletiva do grupo branco em detrimento do negro, e nada tem a ver com desdobramentos biológicos.

O sentido de raça é uma construção sociológica que visa compreender, numa perspectiva dialética, a situação da população negra e de outros grupos não brancos. Sendo assim! Reduzir o racismo ao fator biológico é fechar o campo de análise e a compreensão do momento contemporâneo. (PINHO, 2010, p. 31).

Ademais, a análise documental disponível na Secretaria Municipal de Educação evidencia que a formação continuada é de suma relevância e os professores reconhecem que a coordenação está fazendo um trabalho significativo, nesse sentido, com formações duas vezes por mês onde conta com apoio de profissionais da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA. Recentemente a Prefeitura Municipal de Novo Repartimento assinou um

acordo de cooperação com a UNIFESSPA, para ofertar um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência e Gestão Em Educação Escolar Intercultural Indígena para os professores que trabalham com a educação escolar indígena do município. Para os professores que possuem nível superior, na finalização do curso receberão um certificado de Especialista e para os demais com nível médio, superior incompleto e nível fundamental (professores *Awaete*), receberão um certificado de formação continuada.

Além dessas formações, é fruto da articulação da coordenação de educação escolar indígena junto ao Instituto Federal de Educação do Estado do Pará em Marabá, o convênio firmado entre este instituto e a FUNAI, para oferta de Ensino Médio Técnico em Magistério e Agroecologia, no qual serão beneficiados mais de 80 alunos *Awaete* que finalizarão o ensino fundamental no município de Novo Repartimento.

E por fim, e igualmente importante de ser tratado é o desafio enfrentados pelos professores quanto às estruturas das escolas, de materiais, de logística entre outros que ganhou um tópico chamado processos estruturais. Um dos fatores que sem sombra de dúvidas afeta no processo educacional de qualquer aluno, é a falta de estruturas apropriadas. E quando se fala em estrutura vai muito além de estruturas arquitetônicas, abrangem desde utensílios, materiais, carteiras, entre outros. Como já foi descrito na Seção III, as escolas estão funcionando nos prédios construídos pelo Programa *Parakanã*. Muitos desses prédios já possuem mais de 20 anos de construção e estão em estado bastante deteriorado. O Programa *Parakanã* e a Secretaria de Educação fizeram um acordo para reformar alguns prédios e construir salas de aulas necessárias, todavia a reforma aconteceu parcialmente e em algumas escolas, os professores precisam dividir sala ao meio, no mesmo horário para poder lecionar. Em outras as salas são pequenas, escuras, calorentas, o que dificulta a permanência das crianças no período do verão principalmente, em algumas, o inverno se torna inimigo, visto que durante as chuvas molham as salas, umas porque o telhado de palha está apodrecido e outras porque não são fechadas nas laterais e o vento entra levando a chuva.

Outra dificuldade mencionada são as salas de aulas e até mesmo alguns dos prédios que são construídos dentro das aldeias, o que faz com que as aulas sejam interrompidas com frequência, com latidos de cachorros, choro de crianças, barulho de carros entre outros motivos, além de se tornar mais difícil o controle de entrada e saída das crianças em sala.

Dos professores *Toria* que trabalham na área indígena, de um total de vinte três, treze moram na aldeia. Uns se hospedam em casa cedida pelo Programa *Parakanã*, outros em “quartinhos” da própria escola e outros ainda, compartilham as instalações do Programa *Parakanã* com os demais funcionários desta instituição, que geralmente, são uma técnica de

enfermagem, uma funcionaria cozinheira e um funcionário do sexo masculino chamado de agente operacional que desempenha funções de conserto de bomba d'água, placa solar, radio entre outras.

A falta de energia é um dos fatores mais problemáticos que a coordenação enfrenta juntamente com os professores, pois afeta logisticamente as aulas de Educação de Jovens e Adultos por ser necessário funcionar nos períodos vespertinos acarretando faltas e evasão visto que os alunos não conseguem conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudos. Períodos chuvosos, as salas ficam escuras, e o calor é um problema em todas as estações por se tratar de uma região quente e úmida.

No entanto a falta de energia elétrica não afeta somente o espaço da sala de aula. Acarreta problemas também com o fornecimento da merenda escolar. Começando pela impossibilidade de enviar para as escolas os utensílios eletrodomésticos comprados pela Secretaria de Educação como forno elétrico, liquidificador industrial, bebedouros e refrigeradores. Sem esses utensílios, há problemas com o fornecimento de água potável e gelada. Para resolver a situação, provisoriamente a secretaria de educação comprou um filtro de barro para cada escola, mas com a falta de conhecimento das merendeiras indígenas, ao fazer manutenção e limpeza dos mesmos, as velas de barro e as torneiras quebram constantemente o que dificulta o fornecimento de água filtrada aos alunos.

Em todas as escolas, o fornecimento de água é realizado a partir de poços semi-artesianos, com qualidade duvidosa e imprópria para o consumo. Durante o inverno a água fica barrenta e no verão os poços secam. Vez ou outra ainda enfrentam problemas com a bomba d'água que pelo fato de ser usada em excesso, acaba quebrando constantemente. Nesses períodos, a comunidade e a escola contam com a água proveniente direto dos rios próximos às aldeias que são impróprias para o consumo. Visto que os rios da região não são correntes, possuem água turva e um igapó muito denso.

A outra dificuldade se dá no condicionamento de alimentos frios derivados do leite e as proteínas de carne e frango. Quando a secretaria de educação despacha a merenda escolar, ela já atenta para essas dificuldades e acaba por restringir o envio de alguns itens. Contudo, ainda envia frangos e carnes, e as merendeiras salgam para durar o tempo necessário e em alguns momentos são feitos em poucos dias e distribuídos na própria comunidade.

Na maioria das escolas não há espaço para o preparo e armazenamento dos alimentos – uma cozinha. Logo são guardados nas casas das próprias merendeiras e são preparados nas suas cozinhas, a secretaria enviou um fogão e um botijão de gás de cozinha para cada escola. Esse gás de cozinha é reabastecido pela própria secretaria periodicamente. Em momentos ou

outro, quando atrasa esse abastecimento, as merendeiras utilizam fogo a lenha para o preparo da merenda escolar.

Com gosto cultural alimentar diferente dos não índios, a secretaria fez uma reunião solicitando que montassem um cardápio com os principais alimentos. O cardápio foi feito incluindo muita fruta, peixes, proteínas, grãos. Todavia nem sempre o cardápio é cumprido, sendo enviados alimentos que não são consumidos pelos *Awaete* como mingau, macarrão parafuso, charque e, deixando de enviar um dos principais alimentos do cardápio *Awaete* que é peixe, proteínas e farinha de mandioca. As professoras e os professores colocaram também como um problema a impossibilidade de levar para aldeia seus equipamentos como: impressoras computadores e notebooks que além de tornar mais práticas a preparação de suas aulas, poderia utilizar para digitação de atividades, tarefas, avaliações e preenchimentos dos diários digitais.

Atualmente, os profissionais que atuam nas "Escolas Indígenas" devem pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar. Esta é uma tendência crescente em todo o Brasil. Regularizar a situação destes profissionais é uma urgência. Hoje, a situação do vínculo empregatício dos professores indígenas é bastante diferenciada: há professores contratados pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, outros pela FUNAI e por missões religiosas e há também professores que lecionam sem nenhum vínculo. Os professores *Awaete* do Município de Novo Repartimento são contratados com 125 horas com teto salarial de nível médio magistério, mesmo que esses possuam somente o ensino fundamental completo.

Desta forma, conhecer a respeito da problemática da Educação Escolar Indígena dos *Awaete Parakanã* possibilitará a compreensão de como os educadores lidam com esse processo sem ferir os aspectos legais e culturais durante o processo de transição. Para tanto, é preciso, pois estudos que visem à melhora ou a potencialização do processo autônomo de ensinar e aprender.

A pesquisa leva a refletir que mesmo em condições precárias de trabalho e sem formação mínima necessária ao desempenho da função, os professores *Awaete* se mostram entusiasmados e motivados com a nova atividade. Isso demonstra que os *Awaete Parakanã* desejam saber “tudo quanto for” conhecimento do mundo do “branco”, porém eles não querem deixar de ser *Awaete*. Eles não desejam ser brancos.

A escola nesse contexto possui um papel fundamental no sentido de torná-los autônomos emancipados. Porém, a escola em si, precisa ser composta de políticas públicas que tragam em seu bojo a necessidade de reflexões sobre a especificidade, a diversidade cultural,

os processos próprios de aprendizagem de acordo com os desejos da etnia *Parakanã*, contribuindo significativamente na formação desses profissionais.

De certa forma, dentro da comunidade indígena o professor *Awaete*, goza de prestígio e respeito dos demais membros. Todos os envolvidos no processo escolar vêm a escola como referência para a vida em sociedade.

Como se percebe nos apontamentos acima, os indígenas vêm na educação escolarizada, a possibilidade de garantir autonomia; “chega de “branco”, contar nossa história, dizer-nos o que fazer e como fazer”, expressão sempre ouvida nas aldeias. Essa emancipação só será possível se e somente se a escola trazer no seu sentido definido, o fundamento e as características de uma escola que “faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade como ser humano, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança” (CHARLOT, 2005, P. 35).

Uma escola que se preocupe acima de tudo em fazer oposição a valores que legitimam os interesses dominantes em detrimento da vez e da voz das classes chamadas minorias, ocultas e silenciadas ao longo do processo histórico.

4.5 OS DESAFIOS COMO RESISTÊNCIA

Apesar do recente contato, os povos *AwaeteParakanã*, muito singelamente foram construindo as relações sociais, comerciais, políticas além das florestas, junto aos seus vizinhos agricultores e também aos cidadãos. A relação comercial dos *Parakanã* com o comércio de Novo Repartimento se deu de forma muito tutelada e projetiva, uma vez que a produção caracterizada pela colheita do açaí, da castanha do Pará, a produção da farinha de mandioca e a venda de alguns frutos, como bananas, eram logisticamente geridos pelo Programa *Parakanã*, o qual enviava um caminhão e um motorista *Toria* para levar a produção até um comprador pré-estabelecido. O artesanato produzido era entregue a uma loja *souvenir*, que até o ano de 2016 funcionava no prédio onde é estabelecido o Escritório do Programa *Parakanã*. Todavia, essa loja era de titularidade do indigenista sertanista idealizador Programa *Parakanã*, o Senhor José Porfírio Fonte nele de Carvalho que veio a falecer em maio de 2017. A loja foi fechada para balanço e até o momento não foi aberta.

A educação escolar indígena nos moldes do Programa *Parakanã* como já relatada anteriormente, ao mesmo tempo em que tinha como objetivo preservar a cultura, o idioma e manter o indígena no próprio território, por outro lado “acorrentava o *Awaete* somente ao

mínimo de conhecimento do mundo do *Toria*”, de acordo com a fala de um dos professores não indígenas.

A proximidade dos povos indígenas *Parakanã* no contexto das vilas rurais dos municípios fez com que os mesmos despertassem para ter a educação ensinada nas escolas do campo. Diante dessas circunstâncias, percebe-se que a tutela dessas instituições em muitos momentos contribuiu para a dominação, a domesticação vinculada a propósitos colonizadores.

Depois de anos de solicitação por uma educação formal que garantisse ao indígena, sobretudo conhecimento do mundo do *Toria* e a possibilidade de construção de autonomia a partir da escola, no ano de 2013 os caciques se reuniram e decidiram enviar os jovens e algumas crianças para escolas do campo. Porém, com receio e falta de conhecimento sobre a educação escolar indígena, a gestão do município de Novo Repartimento não matriculou esses alunos. Mesmo com a resistência por parte da Secretaria Municipal de Educação, alguns indígenas estudavam “encostados”, outros eram matriculados sem a especificidade “aluno indígena” na rede regular de ensino do município. Somente no ano de 2017 que a secretaria municipal de educação abriu matrícula para “aluno indígena” nas escolas do campo. Nesse ano, houve uma demanda de 495 indígenas entre crianças, jovens e adultos matriculados na educação infantil, ensino fundamental e EJA, em diversas escolas do campo espalhadas pela área rural do município, próximas às aldeias.

Os principais desafios começam no fato de ser uma escola com características próprias de aprendizagem, que abarquem a interculturalidade, isto exige estar atentos ao que se passa nas aldeias, aos processos próprios de convivência prática e nessa interação perpassar as atividades cotidianas como artesanato, atividades de campo com os conhecimentos formais de educação.

O desejo das lideranças indígenas em conceberem uma escola própria *Awaete* onde a valorização de sua cultura, seus saberes e suas tradições trouxeram para a construção do currículo debates bastante significativos no que concerne o ensino bilíngue. O desafio nesse sentido é apresentado, tendo em vista que a população *Awaete* de modo geral fala a língua materna *Awaete Xe'enga*, um número reduzido de pessoas consegue falar a língua portuguesa. Assim, as crianças e as mulheres enfrentam bastante dificuldade no ler, entender e escrever na língua portuguesa, nas atividades propostas pelos professores e professoras *Toria*, os adultos homens foram alfabetizados em duas línguas pelo Programa *Parakanã* e com a interação destes com a cidade para venda de seus produtos, serviços entre outros, atualmente apresentam menos dificuldades na língua portuguesa.

Outro desafio observado foi o calendário escolar. Na construção do calendário escolar foi respeitado os períodos de vivência onde se realiza a preparação da terra, plantio e colheita roças, também houve preocupação com o período de extrativismo da colheita da castanha do Pará e do açaí principais produtos da economia e subsistência da comunidade *Awaete*. Além das atividades da agricultura e extrativismo, foi observada as festas tradicionais do urubu, jacaré e jabuti e resgatando também a do tatu e outras festas que já não se praticam. Nesse calendário foram observadas as práticas cotidianas como a caça, pesca para serem constituídas em proposta pedagógicas através das aulas de campo.

A Matriz Curricular é um documento muito importante para a escola e servirá para as 14 escolas indígenas do município de Novo Repartimento, criadas com a Lei Municipal de nº1487/dezembro de 2017. É urgente também, a construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola para credenciá-las junto ao Conselho Municipal e Estadual de Educação. A partir desse processo finalizado, com toda documentação pronta, será solicitada a autorização das escolas indígenas. Para tanto, importância da participação da liderança na construção do Currículo Escolar *Awaete*, considerando a experiência e a influência que cada um exerce dentro da sua comunidade é primordial. Mediar a construção do currículo *Awaete*, trouxe a reflexão sobre os desafios sinalizados, visto aqui como resistência desse povo através das lutas por educação. Através da consulta dialógica percebe-se o desejo da comunidade *Awaete* de perpetuar com seus processos próprios de ensino aprendizagem, sua língua materna e suas tradições, suas narrativas e ao mesmo tempo, conseguir a educação escolar indígena de forma a contribuir com sua autonomia e austeridade.

Cumprir o estabelecido no currículo das escolas municipais e ao mesmo tempo adaptá-lo às escolas *Awaete*, é um dos grandes dilemas enfrentados pelos professores, principalmente *Toria*, técnicos da secretaria de educação. Contudo, esses dilemas dão maiores fundamentos para construção de um currículo próprio, diferenciado e bilíngue. Durante as formações verificou-se que é possível mesclar as práticas cotidianas tradicionais e o ensino formal. Toda construção é desafiadora ora vista os dilemas que nos são apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo investigativo desenvolvido nesta dissertação demonstra que a situação vivenciada pela comunidade diante dos dilemas que assolam a população brasileira no âmbito político, econômico e social, pois o país está sob a égide de um governo antidemocrático, anti-indígena, que declaradamente se posicionou contra todas as classes menos favorecidas desse país, ele se posiciona no desfavor das legalizações de terras indígenas e a todas as ações que se façam a favor desta categoria. O estado brasileiro historicamente, e no governo de turno mais ainda, vem se pondo contra políticas afirmativas para o negro, para o índio e para o pobre, deturpa as políticas historicamente construídas de ensino pesquisa e extensão nas universidades e fragmenta os projetos da educação para diversidade. É preciso que não somente esses dilemas e desafios relatados nesse constructo sejam superados, mas, sobretudo que essa pesquisa possa produzir novos entendimentos, gerar novos debates e produzir novas lutas em prol da educação escolar indígenas desse país.

É notória que este momento que estamos atravessando é uma exceção que tem descompensado muita das tentativas de se buscar desde entendimento a desenvolver ações que possam superar os desmandos que prejudicam a busca por educação de qualidade e equidade social. O conceito de interculturalidade trabalhado neste trabalho desde sua introdução nos ajudou a compreender que defendemos na educação o princípio intrínseco a este ocorrendo em espaços de inserção de sujeitos que tendem a influenciar na transformação na forma como os sujeitos vêem o mundo ou o processo de educação formal, com empatia, de acordo com Walsh (2007).

Nesta perspectiva, perpassamos pelo conceito de Educação Escolar Indígena e percebemos que o significado dessa categoria ao longo da história recente vem sendo adaptado a uma perspectiva política, verificou-se, assim, que as várias concepções do processo colonial coincidem com as práticas e os saberes locais da comunidade indígena. Na seção 2 fizemos menção à contribuição de Fanon (1989) que assevera a condição humana de sujeitos que aparentemente estariam “fadados” à subalternização, ainda na mesma reflexão trouxemos à baila a proposta de Freire (1987) que nos aponta que há sujeitado que ocupam lugar de oprimidos no processo de expansão do Estado em sentido educacional. A educação transformadora de Freire tende a nos auxiliar no entendimento acerca da necessidade de autonomia e independência urgente ao povo *Awaete*, o que pode nortear que eles possam continuar lutando contra processos que historicamente se observa nos campos e nas florestas como um cenário de extrema violência contra as pautas dos povos do campo e dos indígenas.

Percebe-se essa ação avassaladora por meio das inoperâncias das SEMEDS e SEDUCs. Falta de Currículos próprios, ausência de respeito às identidades indígenas. Desvalorização de professores, falta de formação continuada entre tantos outros dilemas que permeiam a educação escolar indígena nesse país.

Momentos de conquista a partir de 1988 com a Constituição Federal, a LDB 9394/96, necessitam que sejam convertidas em ações práticas. No chão das aldeias são necessárias lutas coletivas e autônomas dos povos e para os povos indígenas. Livrar-se das tutelas, articular independentemente e ao mesmo tempo coletivamente sendo protagonista dos protestos. (chega de “a FUNAI é a que sabe”). O movimento tem o objetivo de fortalecer a organização própria. Ainda tem um número pequeno que está preocupado com a política indígena. Na Seção 01, Fausto (2012), nos faz compreender que para que haja tal fortalecimento é muito importante que se apaziguadas as relações entre a sociedade nacional e os povos indígenas, no nosso caso os *Parakanã* e os Assurini, podemos apontar isto como algo eterno na nossa história.

Para a comunidade *Parakanã*, a escola vem desempenhar um importantíssimo papel, sendo referência para os *Awaete Parakanã*, uma vez que ela terá a função de transmitir o conhecimento do “*Toria*” e ao mesmo tempo reforçar a cultura *Parakanã*, para tanto essa escola deve conter nos currículos, nos PPP, na gestão e no material didático o objetivo fundamental a interculturalidade, ela deve trazer no âmbito pedagógico as festas tradicionais, o canto, a história dos antepassados, as danças, as pinturas corporais. A merenda escolar deve contemplar alimentos do cotidiano como a farinha, o açaí, as frutas naturais. E a gestão deve ser democrática e participativa, onde não somente os supervisores da secretaria desenvolvam as ações, mas que as vozes da comunidade sejam ouvidas por meio da liderança e dos mais velhos. Algo que pode contribuir pra sanar esta necessidade foram por nós pontuado e refletido, na Seção 3, acerca das contribuições de Lima e Barroso-Holfmam (2004), que apontam para a necessidade de se ter profissionais indígenas graduados e que possam fazer a ponte entre os saberes tradicionais e conhecimentos científicos, influenciando inclusive no processo de territorialização.

Isso demonstra que os *Awaete Parakanã* desejam saber “tudo quanto for” conhecimento do mundo do “branco”, porém eles não querem deixar de ser *Awaete*, eles não desejam ser brancos.

A escola nesse contexto possui um papel fundamental no sentido de impulsioná-los enquanto autônomos e emancipados. Porém, ela em si precisa ser envolvida por políticas públicas que tragam em seu bojo a necessidade de reflexões sobre a especificidade, a diversidade cultural, os processos próprios de aprendizagem de acordo com os desejos da etnia

Parakanã. Refletimos que há neste sentido a necessidade de se aplicar uma educação que se pautar pelo viés da interculturalidade, tomando cuidado de não incorrer na lógica capitalista travestida de multiculturalismo, como muito bem definido em Damázio (2008).

Sabe-se que muitas escolas indígenas, trazem elementos escolares tradicionais. Todavia é necessário ficar atento uma vez que esses elementos tendem mais reprodução da estrutura social baseada na cultura dominante do que ao respeito à cultura indígena propriamente dita.

Em vista disso, também destacamos a importância da perspectiva decolonial na construção de uma “visão outra” de educação, ainda que estejamos discutindo a noção de uma escolarização indígena, ou seja, um processo de institucionalização, que por hora compreende atravessamentos de visões e estruturas pertinentes à modernidade. Logo, faz necessária a constante crítica às violências coloniais, que ainda persistem, mesmo com o fim do colonialismo, mas que se encontram presentes nos padrões de poder, herança do colonialismo moderno presentes “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p.131).

Cabe destacar por fim que temos a necessidade de superar as dificuldades a respeito da forma como o Estado se posiciona frente à população indígena. Dessa forma, decolonizar esta modalidade de educação, é, portanto, não somente incorporar um aspecto nominal “na educação”, mas sobretudo pensar e construir pedagogias outras e que não estejam assentadas em uma matriz de conhecimento que estabelece um saber hegemônico. Decolonizar, nesse sentido, implica em construir “pedagogias outras” e cada vez mais se afastar dos princípios organizadores da modernidade/colonialidade. É válido lembrar que esses princípios, da mesma forma que agem estabelecendo uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver, também classifica e organiza, pautado em um racismo, o princípio daqueles que podem ou não produzir e formular um conhecimento científico legítimo. Decolonizar a educação escolar indígena exige esforços para que nos aproximemos cada vez mais de uma geopolítica do conhecimento assentado no *locus* de enunciação desses povos, que possuem diferenças entre si, e ao mesmo tempo contrapor a lógica mono cultural, racializadora erradicando o racismo epistêmico e propondo, nesse sentido, linhas outras de pensamentos para a superação de processos de ensino que envolvam sujeitos indígenas enquanto sujeitos insurgentes e propositivos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora! desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os aikewara& guarani-mbya no sudeste do Pará.** Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis SC. 2018.
- ALMEIDA-SILVA, Rita de Cássia; EMIDIO-SILVA, Claudio. **Mitologia Parakanã: O Encontro com a Morte nas Narrativas Oraís de Índios Parakanã do Sudeste do Pará – Brasil.** Em: Nova Revista Amazônica, v. 2, n. 1, 27-37, Bragança, Pará.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia Observação Participante.** Editora ARTIMED.S.A. Santana Rio Grande do Sul. 2009.
- ARGÜELLO, Carlos Alfredo **Etnoconhecimento na Escola Indígena.** Cadernos de Educação Escolar Indígena 3º Grau Indígena - Nº. 01, V. 01, 2002 Barra do Bugres - MT
- BARÃO, V, M. **Escola indígena e o poder de estado: construção de uma identidade étnica entre os Mbyá Guarani.** Dissertação. PUC: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de filosofia e ciências humanas. Programa de pós-graduação em história das sociedades ibéricas e americanas, julho de 2005.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra.Revista Sociedade e Estado.** v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BOGDAN, Robert C. e BILKLEN, SariKnopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto Editora LTDA. Portugal. 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Brasília: 2008.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Câmara Nacional da Educação Básica. **Resolução 03 de novembro de 1999.** Brasília: MEC/CNE, 1999.
- _____. Câmara Nacional da Educação Básica. **Parecer 14 de setembro de 1999.** Brasília: MEC/CNE, 1999.

CASTAÑEDA, Carolina. **Pensamentos críticos desde e para a América Latina. In: Pensamento descolonial e práticas acadêmicas dissidentes.** Instituto Humanitas Unisinos. Cadernos IHU. Ano 11 – Nº 44. São Leopoldo. 2013.

CASTRO-GOMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (eds.): **o giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 129 pp. 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo.** Madrid: Ediciones Akal, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje.** 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

COELHO, W. N. B., franco, M. C. **A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970 -1989–** 2. ed. -Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COHN, Clarice. **Culturas em Transformação: Os Índios e a Civilização.** São Paulo Em Perspectiva, 15(2) 2001.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Histórias dos povos indígenas** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. 110p.: il. (Série Traçados, v. 3) LACED/Museu Nacional, 2006.

COTRIM, G; RODRIGUES, J. **Saber e Fazer História: História geral e do Brasil.** 5º ed.- São Paulo: Saraiva, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da e CESARINO, Pedro de Niemeyer. **Políticas Culturais e Povos Indígenas.** 1. Ed. São Paulo. Editora: Unesp, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel Rodrigues (Orgs.). **Direitos dos Povos Indígenas em Disputa.** São Paulo. Editora UNESP, 2018.

A SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luiz D. Bebzi (orgs.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO: 1995.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Multiculturalismo versus Interculturalismo:** por uma proposta intercultural do Direito Desenvolvimento em Questão, vol. 6, núm. 12, julho-diciembre, 2008, pp. 63-86. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí, Brasil.

DUSSEL, Enrique. 1492: **El encubrimientodelotro: haciaelorigendel mito de lamodernidad**(conferencias de Frankford, octubre 1992). Bolivia: Plural Editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Soc. estado.,** Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, Apr. 2016. Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9922016000100051&lng=en&nrm=iso>. accesson 25 June 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas da gente negra.** São Paulo: Lacerda, 1999.

EMÍDIO-SILVA, Claudio. **A caça de subsistência praticada pelos índios Parakanã (Sudeste do Pará): características e sustentabilidade.** Dissertação de (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará- UFPA Belém: 1998. 145 p.

EMÍDIO-SILVA, Claudio. **Xenema'eimopinimawa: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã** / orientação Salomão Antônio Mufarrej Hage. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

ESCOBAR Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização e pós-desenvolvimento. In LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FAUSTO, Carlos. **Inimigos Fiéis: História, Guerra e Xamanismo na Amazônia**. São Paulo, EDUSP. 2001.

FAUSTO, Carlos. **'Parakanã', Povos Indígenas do Brasil, Instituto Socioambiental**. São Paulo, 2004. Disponível em: pib.socioambiental.org/pt/povo/parakana acessado em 10.11.2018.

FÁVERO, Edson. **Desmembramento Territorial: o processo de criação de municípios – avaliação a partir de indicadores econômicos e sociais**. São Paulo, 2004 Tese de (Doutorado) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Departamento de Engenharia de Construção Civil.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Emilza Santos. **Escola Indígena: Uma proposta para o ensino de ciências naturais** 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2017. 123 p. Curitiba PR.

FONTAN, Daiane de Fátima Soares. **Educação Escolar Indígena: Estudo Sociojurídico da Política Estatal a partir de Pierre Bourdieu**. Curitiba. Juruá. 2017

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERSEM dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

GOSSO Yumi. **Pexexemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã**. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 2004. Tese de Doutorado. Disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-21032006-105319/pt-br acessado em 14.11.2018.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete B. **De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil**. In: 10º COLE. 1995, Campinas/SP. Anais... Campinas: Unicamp, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete B. **Olhar Longe porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** Tese de Doutorado, Departamento de antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente.** Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

HALL, A. L. **Amazônia: desenvolvimento para quem? Desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Época Pós-Modernidade.** (Orgs) SILVA, Tomaz Tadeu e LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: Editora DP&A; 1992. **Identidade!** São Leopoldo. v. 18 n. 3, ed. esp. p. 345-356. dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade>.

HOOKS, Bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista** *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.

KLUCKHOHN, Clyde. **Antropologia um espelho para o homem.** Itatiaia. Minas Gerais, 1972.

LANDER, Edgardo (dir.) **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales : Perspectivas Latinoamericanas,** Buenos Aires : CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>

LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOLFFMANN, Maria. **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil.** Rio de Janeiro. LACED, 2007.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; SANTOS, Luís Felipe dos e RIBEIRO, Carvalho, Gustavo Lins (organização) **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina** – Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MAGALHÃES, Antonio Carlos L. dos Santos. **Os Parakanã: Espaços da Socialização e suas articulações simbólicas.** Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo. 1994.

MAGALHÃES, Antonio Carlos L. dos Santos. **Os Parakanã: Quando o rumo da estrada e o curso das águas perpassam a vida de um povo.** Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo. 1982.

MALDONADO-TORRES, Nelson. "**Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. /Universidad Central/IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p.127-167.

MARFAN, Marilda Almeida (Organizadora). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena.** / Brasília: MEC, SEF, 2002.

MENESES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIGNOLO, Walter, 2010, **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**, Buenos Aires, Edições del Signo, 126 pp.

MORAES, Antônia Lemos Braga de. **Cadernos de Campo**. Santarém/Novo Repartimento: 2019.

MONTE, NiettaLindenberg. “**E agora cara Pálida? Educação e Povos Indígenas 500 anos depois**.” Revista Brasileira de Educação”, 2000. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a08>. Acessado em 22/09/2017.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 2003. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019

NIMUENDAJÚ, Curt. **Carta sobre a expedição armada contra os índios Parakanã (1945)** In: -----, **Textos indigenistas**. São Paulo: Loyola, 1982.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [Convenção 169]**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%A Dgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20C2%BA%20169.pdf>, acessado em 15 de maio de 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial**. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016

PARÁ. **RESOLUÇÃO Nº 001 DE 05 DE JANEIRO DE 2010 DO CEE**. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolu%C3%A7%C3%A3o%20001%202010_0.pdf, acessado em 10 de fevereiro de 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005b. p. 107-130.

_____. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73- 118.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes, **A Educação Escolar no Processo de Reafirmação Étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

SETTON, Maria da Graça J., (2002). **Família escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 28, no 1, jan.-jun. 2002, p. 107-116. SETTON, Maria da Graça J., (2002). Família escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, no 1, jan.- jun. 2002, p. 107-116.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** /Brasília, MEC/MARI UNESCO, 1995.

SILVA, Cláudio Emidio. **A caça de subsistência praticada pelos índios Parakanã (Sudeste do Pará): características e sustentabilidade**. Belém, UFPA: 1998. 145 p. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Gilvani José da, **História e Culturas Indígenas na Educação Básica**. 1 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2018

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília: FUNAI/DEDOC/2001.

SILVA, Antônia Rodrigues da. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM Tese de Doutorado em Educação em Sociedade e Cultura na Amazônia** - Universidade Federal do Amazonas. 2016.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. SOUZA, Adria Simone Duarte de BETTIOL, Célia Aparecida. **A Educação Escolar Indígena No Brasil: Uma Análise Crítica a partir da Conjuntura dos 20 Anos de LDB**. P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 58 - 75, Jan/Jun 2017.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Trad. Paulo M. Garchet. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

TEIXEIRA E. B. 2003. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais** [versão Eletrônica], desenvolvimento em questão. 177-201. Disponível em <https://scholar.google.com.br>. Acessado em: 10/07/20018

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1993.

VEIGA, Juracilda; Salanova, Andrés (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. / Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. **World-System Analysis: The Second Phase**. Review, XIII, 2, 287-93, Spring, 1990.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão. Tradução Denise Borttmann; prefácio Rafael de Bivar Marquese.** – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.