


(Re)Existências do povo Awaete-Parakanã na construção de uma educação escolar específica e diferenciada

 Maria Cristina Macedo Alencar¹,  Laécio Rocha de Sena²,  Mayane Lima Nonato³,

^{1, 2, 3} Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Faculdade de Educação do Campo/Instituto de Ciências Humanas (FECAMPO/ICH). Rod. BR-230 (Transamazônica), Loteamento Cidade Jardim, Avenida dos Ipês, s/n.º Cidade Jardim. Marabá - PA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: cristinaufpa@yahoo.com.br

RESUMO. Neste trabalho reflete-se sobre a construção da educação escolar Awaete-Parakanã, na Terra Indígena (T.I) Parakanã, no município de Novo Repartimento, no sudeste do Pará. Objetivou-se compreender a relação histórica dos Awaete-Parakanã com a escola e, mais recentemente, o processo de apropriação dessa instituição por eles protagonizado em seu território, tendo em vista a perspectiva teórica de Baniwa (2006). Para isso realizou-se revisão de literatura sobre as políticas do Estado brasileiro que forçaram o contato com os povos indígenas, com foco na história dos Awaete-Parakanã. Também se analisaram estudos já produzidos sobre as políticas de educação escolar indígena no Brasil (Baniwa (2006), Fernandes (2010), Cohn (2016), Alencar (2018), Faustino (2006) e Emídio-Silva (2017)). Observou-se que os Awaete-Parakanã têm ressignificado o papel da escola em seu território, uma vez que têm muito claro um projeto de escola que funcione a serviço do seu projeto de futuro como grupo étnico.

Palavras-chave: Awaete-Parakanã, educação escolar indígena, política educacional.

The Awaete-Parakanã people resistances (to existences) in the construction of a specific and differentiated school education

ABSTRACT. In this work we thought over about the school appropriation processes by the Awaete-Parakanã People, in the indigenous land Parakanã, located in the town of Novo Repartimento – PA. It was aimed here to understand the historical relationship of the Awaete-Parakanã with the school and, more recently, developed the main role in the process of school appropriation in their territory, in view of the theoretical perspective of Baniwa (2006). For this work is analyzed a literature was carried out on the policies of the Brazilian state that forced contact with indigenous peoples, focusing on the history of the Awaete-Parakanã. Studies already produced on indigenous school education policies in Brazil were also analyzed (Baniwa (2006), Fernandes (2010), Cohn (2016), Alencar (2018), Faustino (2006), Emídio-Silva (2017)). It was observed the Awaete-Parakanã People has reframed the school role in their territory, since they have a very clear school project and how the school should work towards their future project as ethnic group.

Keywords: Awaete-Parakanã, indigenous school education, educational politics.

(Re)Existências del pueblo Awaete-Parakanã en la construcción de una educación escolar específica y diferenciada

RESUMEN. En este trabajo reflexionamos sobre los procesos de apropiación de la escuela por los Awaete-Parakanã, de la Tierra Indígena (T.I) Parakanã, en el municipio de Novo Repartimento-PA. Se objetivó, por lo tanto, comprender la relación histórica de los Awaete-Parakanã con la escuela y, más recientemente, el proceso de apropiación de esta institución por parte de ellos en su territorio, a la vista de la perspectiva teórica de Baniwa (2006). La investigación fue realizada a partir de revisión de literatura sobre las políticas del Estado brasileño que forzaron el contacto con los pueblos indígenas, centrándose en la historia de los Awaete-Parakanã. También se analizaron los trabajos de autores que reflexionan acerca de las políticas de Educación Escolar Indígena (EEI) en Brasil. Se observó que los Awaete-Parakanã han resignificado el papel de la escuela en su territorio, una vez que tienen muy claro un proyecto de escuela que funcione al servicio de su proyecto de futuro como grupo étnico.

Palabras clave: Awaete-Parakanã, educación indígena escolar, política educacional.

Introdução

O presente artigo reflete sobre a história do contato do povo Awaete-Parakanã, grupo indígena da Amazônia Oriental no sudeste do Pará, mais conhecidos como Parakanãⁱ, com a sociedade nacional; e o processo de construção de uma educação escolar própria em seu território. Atualmente os Awaete-Parakanã vivem em duas Terras Indígenas (T.I.) no estado do Pará: uma localizada na região próxima ao Rio Xingu, no município de São Félix do Xingu, denominada Terra Indígena (doravante T.I.) Apyterewa, e a outra na região próxima ao rio Tocantins, nos municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, a T.I Parakanã, na região Tocantínia. Nesta última os Awaete-Parakanã estão organizados em 18 aldeias, 14 delas localizadas dentro da jurisdição do município de Novo Repartimento as quais analisaremos neste estudo, e 04 na jurisdição de Itupiranga, totalizando uma população de aproximadamente 1200 pessoasⁱⁱ.

O contexto no qual se desenvolve a discussão aqui apresentada se dá pela reflexão sobre a implantação de um projeto de formação de 72 professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas Awaete-Parakanã no município de Novo Repartimento-PA. Duas formações são ofertadas: o Curso de Extensão (50 cursistas Awaete-Parakanã e *toria*ⁱⁱⁱ) e o curso de Pós-graduação *lato sensu* (22 cursistas *toria*), intitulados “Docência e Gestão em Educação Escolar Intercultural Indígena”, realizados pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), por meio da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO). O projeto de formação foi elaborado ao longo de um ano de diálogos com a comunidade Awaete-Parakanã, visando atender demandas de assessoria linguística e pedagógica, por eles apresentadas, para a construção de uma política local de educação escolar indígena e específica que atendesse ao projeto de futuro da comunidade.

A apropriação da escola e a construção de uma proposta de educação escolar gestada e gerida pela comunidade indígena se tornou o grande projeto dos Awaete-Parakanã da região Tocantínia. Em função disso, a partir do ano de 2015, as lideranças das 18 aldeias assumiram um posicionamento radical na relação com as escolas do Programa Parakãã (doravante PPKN), evidenciando como o modelo de educação escolar feito *para* eles era entendido como parte de um processo de violação simbólica e territorial. Assim, começaram a demandar dos poderes municipal e estadual a inserção de suas escolas no Sistema Nacional de Educação.

Nosso objetivo nessa reflexão é compreender a relação histórica dos Awaete-Parakanã com a escola e, mais recentemente, o processo de apropriação dessa instituição por eles protagonizada em seu território. Essa reflexão se orienta a partir da perspectiva teórica de

Baniwa (2006), uma vez que identificamos na história dos Awaete-Parakanã as três fases citadas pelo autor: a educação escolar pensada *para* os indígenas; a educação escolar pensada *com* os indígenas e, por fim, a educação escolar pensada *pelos* indígenas.

Para alcançar esse objetivo o estudo foi realizado por meio de revisão de literatura sobre as políticas do Estado brasileiro que forçaram o contato com os povos indígenas, focalizando-se a história dos Awaete-Parakanã. Além dessa literatura também foram analisados estudos já produzidos sobre as políticas de educação escolar indígena no Brasil (Baniwa (2006), Fernandes (2010), Cohn (2016), Alencar (2018), Faustino (2006)), com especial atenção ao estudo de Emídio-Silva (2017), o mais completo trabalho produzido, até o momento, sobre a escolarização dos Awaete-Parakanã da região Tocantínia.

Em face do que foi exposto o trabalho foi organizado da seguinte forma: num primeiro momento são apresentados estudos sobre a educação escolar indígena realizada entre outros povos originários do sudeste do Pará, como os *Kyikatêjê* e os Xikrin do Bacajá. Em seguida reflete-se sobre elementos da história de ocupação dessa região da Amazônia Oriental brasileira, a violência dos projetos estatais e suas consequências para os Awaete-Parakanã. Por fim, analisa-se o processo de introdução da escola no território Awaete-Parakanã, desde a gestão da escola pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), depois pelo PPKN e mais recentemente pelo município de Novo Repartimento.

Povos indígenas e a educação escolar: sentidos e apropriações

Nos últimos anos a relação entre povos indígenas e a educação escolar tem sido analisada por pesquisadores de diversos campos, tais como Antropologia, História e Educação. Para além de ressaltar o processo de violência simbólica pelo qual os grupos indígenas passaram no bojo dessa relação, esses estudos também trazem a lume a agência indígena. E demonstram, dentre outros aspectos, como tem se dado a apropriação da escola de modo a potencializar as agendas políticas indígenas no contexto do contato e da convivência interétnica. Desse modo, os pesquisadores têm se posicionado de modo crítico ao referencial teórico centrado nas noções de aculturação e assimilação, os quais ressaltam quase sempre a força deletéria da expansão da sociedade nacional por sobre as sociedades e culturas indígenas. Este foi, por muitos anos, o diapasão teórico com que se buscou explicar a relação entre indígenas e não indígenas. Dentre os vários trabalhos nessa perspectiva pode-se citar, por exemplo, os estudos clássicos de Egon Schaden (1967; 1969), Eduardo Galvão (1979), Herbert Baldus (1964), Darcy Ribeiro (1996), entre outros.

Peter Gow (1991) rompe com essa perspectiva ao nos mostrar que para os Piro do Baixo Urubamba a escola não era entendida como uma ameaça à sua cultura, tal qual poderiam pensar os teóricos da aculturação-assimilação, mas um componente fundamental para a construção de sua autonomia por meio do qual buscavam evitar um passado marcado pela escravidão, opressão e violência. Tal situação, que poderia ser percebida como um aparente paradoxo para os antropólogos afeitos ao binômio aculturado/tradicional, quando analisada à luz da historicidade da cultura e dos usos que os indígenas faziam da escola demonstra como os Piro imprimem seu sentido e usos ao espaço escolar. No Brasil tem crescido o número de estudos que evidenciam essa apropriação da escola pelos povos indígenas inserindo-a dentro da própria dinâmica política indígena da qual a educação escolar é parte importante.

Rosani Fernandes (2010) analisa a trajetória do povo *Kyikatêjê* e sua luta por uma escola intercultural que respeite a autonomia e a autodeterminação do grupo e que contribua com os seus projetos societários. A autora mostra como entre os *Kyikatêjê* a escola era a “depositária das expectativas futuras, especialmente aquelas relacionadas à constituição identitária para autonomia e autodeterminação do povo *Kyikatêjê*” (Fernandes, 2010, p. 158).

Vale mencionar ainda os estudos de Célia Collet (2006), sobre a apropriação da escola pelos Bakairi, no Mato Grosso; Camila Beltrame (2013) e Clarice Cohn (2016), que analisam a realidade dos Xikrin do Bacajá, no Pará; e Amanda Marqui (2012), refletindo sobre os Guarani-Mbya do Norte. Todas essas autoras ressaltaram a apropriação que as crianças indígenas fazem da instituição escolar, produzindo, à luz de suas culturas, sentidos acerca da escola e do processo educativo.

No campo da História, mais especificamente da história indígena e valendo-se de um diálogo interdisciplinar com a Antropologia, as pesquisas também têm repensado o lugar e a agência indígena no contexto da implementação da política indigenista ao longo da história do Brasil. Assim, ao analisar a relação dos grupos indígenas com a catequese os estudos mostram como eles agiam de maneira ativa e criativa frente à política de incorporação das populações ameríndias pela catequese, se apropriando dos projetos coloniais segundo os seus próprios interesses, muito embora em desvantagem numa relação assimétrica de poder (Cf. Monteiro, 1995; Almeida, 2013; Amoroso, 1998; Henrique, 2018).

Nos últimos anos essa tem sido a tônica da relação dos Awaete-Parakanã com o Estado e as instituições responsáveis pelas políticas educacionais que lhes afetam. Eles têm buscado redefinir os seus rumos, objetivos e funcionamento, tendo em vista as demandas do próprio povo por uma escola bilíngue e intercultural. Para melhor compreender a relação entre esse

povo indígena e o Estado faz-se necessário considerar as dinâmicas sociais e econômicas que incidiram diretamente sobre seu território, fruto da atuação do Estado brasileiro e sua política desenvolvimentista implementada a partir da década de 1970.

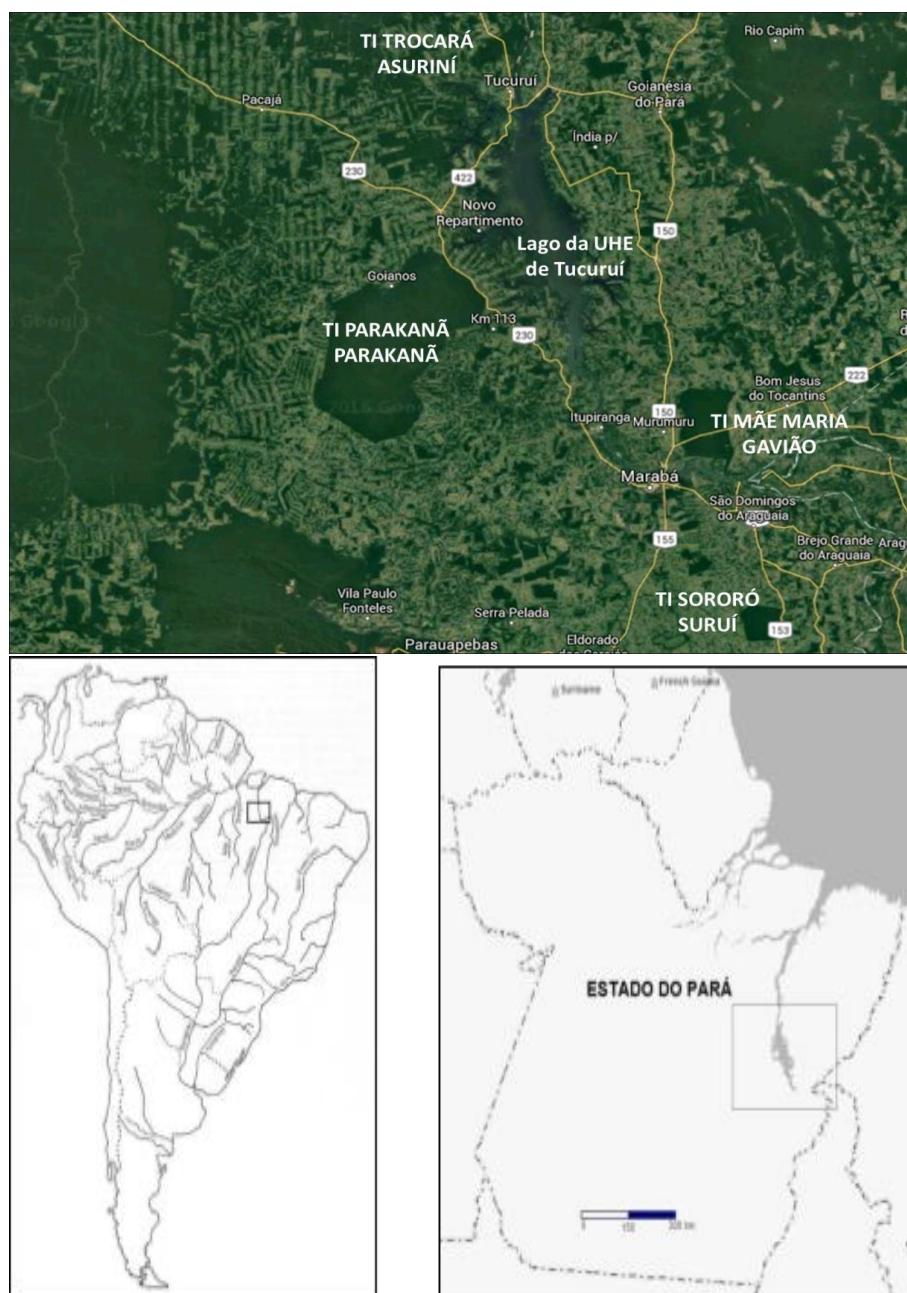
Ocupação das “terras vazias”: os Awaete-Parakanã e a sociedade nacional

O território tradicional dos Awaete-Parakanã abrangia uma área de deslocamento entre os rios Tocantins e Xingu. O povo se organizava em diferentes agrupamentos de famílias extensas. De acordo com Fausto (2001, p.15-16), a primeira grande divisão desse povo ocorreu no final do século XIX motivada, principalmente, pelo rapto de mulheres entre os grupos locais. Esse conflito deu origem a dois grupos, descritos na literatura antropológica como Parakanã Orientais e Parakanã Ocidentais, conforme ocupavam a bacia hidrográfica dos rios Xingu e Tocantins (Fausto, 2001). Em 1928, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI^{iv}) fundou um posto de pacificação (Posto de Pacificação do Tocantins) na margem esquerda do rio Pucuruí, nas proximidades da Estrada de Ferro Tocantins^v, a fim de combater os ataques indígenas contra os trabalhadores da ferrovia. Durante aproximadamente 10 anos os Ocidentais visitaram aquele posto, abandonando-o, após esse tempo, para fazer guerra ao bloco Oriental.

Conforme apontou Fausto (2001) o contato e a “pacificação” dos dois grupos se deu em momentos distintos, mas ambos em função do avanço da fronteira sobre os seus territórios. Os Orientais foram contactados pela primeira vez em 1970 e em 1971 foram “pacificados” pela FUNAI. O contato com os não indígenas resultou na depopulação do grupo. Um ano após a “pacificação” o grupo estava reduzido a 82 pessoas. Já os Ocidentais foram “pacificados” na década seguinte, após se ausentarem do Posto de Pacificação e empreenderem vários ataques a colonos e garimpos, além de outros grupos indígenas.

Em 1985, pelo decreto presidencial Nº 91.028, criou-se a T.I. Parakanã, de acordo com os limites estabelecidos em 1978 pelo Projeto Parakanã. A T.I Parakanã está localizada no sudeste do estado do Pará, a oeste do rio Tocantins, conforme o apresentado na Figura 01 a seguir:

Figura 1 - Localização da Terra Indígena Parakanã na região sudeste paraense, mostrando também as terras de outros povos indígenas.



Fonte: Emídio-Silva, 2017, p. 59.

A desterritorialização dos Awaete-Parakanã é resultado das políticas estatais de ocupação da Amazônia e, nos anos mais recentes, pautada nos princípios neoliberais. Devemos entender e analisar que para além de espaços geográficos estamos tratando de cosmologias e culturas historicamente violadas por objetivos geopolíticos do governo federal (Ribeiro, 1996). A história e as dinâmicas sociais do povo Awaete-Parakanã, assim como de outros grupos indígenas do vale dos rios Xingu e Tocantins, são marcadas pela invasão neocolonial aos seus territórios. Na obra “A política de genocídio contra os índios no Brasil”,

produzida pela Associação de ex-presos Políticos Antifascistas (Aeppa, 1972), um grupo de antropólogos brasileiros que, dado o regime fascista existente no Brasil, não revelou os nomes de seus integrantes, o sertanista Antônio Cotrim Soares, que em maio de 1972 demitiu-se da FUNAI, afirmou: “A política indigenista adotada aceita a tese de que as culturas primitivas são quistos que impedem o desenvolvimento nacional. Já estou cansado de ser coveiro de índio, transformei-me em administrador de cemitérios” (Aeppa, 1972, p. 37).

A política de integração dos povos indígenas desta região ao território nacional não inicia em 1964, mas é válido pensar sobre como as políticas de “desenvolvimento” ganham força nesse período, tendo em vista as grandes possibilidades de levá-las à prática. Essa política ignorou totalmente os 70 anos de experiência indigenista que comprovou que as centenas de povos que foram submetidos à “integração rápida” em nada foram integrados, mas se desorganizaram rapidamente ou até mesmo desapareceram enquanto povo (Aeppa, 1972, p.05).

Os escritos da Associação de ex-presos Políticos Antifascistas (1972), se tornam essenciais para compreender como ocorreram as invasões dos territórios indígenas, o papel da FUNAI, os agentes interessados por concessão das terras e, até mesmo, entender as formas de violação de corpos, territórios e especificidades das violações dos direitos dos povos indígenas no Brasil. A FUNAI (e antes dela, o SPI) serviu como agente de “pacificação” na relação de contato dos indígenas com não indígenas nos processos pós-concessão para exploração do território no decorrer dos anos 1970 com a abertura da rodovia Transamazônica (BR-230). A expedição da FUNAI em terras indígenas ocorreu com intenso apoio dos grupos de interesse de exploração mineral na Serra dos Carajás e no Vale do rio Pacajá, como da Cia Vale^{vi} e o grupo *United States Steel Corporation*, mais conhecido como U.S. Steel, siderúrgica de monopólio norte-americano de aço que no ano de 1970 era parceiro da Cia VALE na exploração de jazidas de minério de ferro.

De acordo com informações do relatório da Aeppa (1972), no dia 18 de dezembro de 1970 sobrevoaram as terras onde viviam os Awaete-Parakanã em um helicóptero - financiado pelo grupo *U.S Steel* - o Major Bahia, delegado regional da FUNAI no Pará, e o diretor do grupo norte-americano de aço, Mr. Ruff. Cerca de 25 pessoas fizeram parte desse grupo. O despreparo do grupo de expedição era enorme. Nesse primeiro contato os não indígenas deram aos Awaete-Parakanã a roupa do corpo, assim como a contaminação por doenças venéreas e gripe, que em seis meses ocasionaria uma epidemia com a morte de 40 indígenas.

Segundo Emídio-Silva (2017) o Estado brasileiro temia a resistência e a colonização que tomava início ao longo da estrada Cuiabá-Santarém (BR-163) e Transamazônica. A

FUNAI, à época chefiada pelos militares, modificou suas ações até então passivas com as frentes de atração. As formas de contato se tornaram mais ativas com criações de frentes de ocupação que simultaneamente foram de encontro aos Awaete-Parakanã em seus territórios. O grupo Oriental teve maior número de mortes, quase 50% da população, haja vista terem sido os primeiros a ser contatados durante a construção da Transamazônica. No momento em que ocorreu o contato com os Ocidentais o Estado brasileiro dispunha de maiores recursos e cuidados para tornar esse processo “menos agressivo” (Emídio-Silva, 2017, p. 39-40).

Observa-se que a história do contato se faz com perdas materiais e imateriais, muitas delas irreparáveis.

No princípio do século, ainda sobreviviam 230 tribos no Brasil; desde então desapareceram 90, apagadas do planeta por obra e graça das armas de fogo e dos micróbios. Violência e doença, batedores da civilização: o contato com o homem branco, para o indígena, continua sendo o contato com a morte (Galeano, 2010, p. 50).

Outro fator de impacto nas dinâmicas sociais dos Awaete-Parakanã que ficaram aldeados na bacia hidrográfica do Tocantins foi o início da construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Tucuruí, finalizada em 1984, e que acarretou novo deslocamento compulsório desse povo para duas aldeias denominadas de *Paranatinga* e *Maroxewara*. A desorganização dos grupos, bem como o grau de dependência desse povo, aumentou conforme a necessidade de mudança de território em curto espaço de tempo (Ricardo, 1985). Os estudos de viabilidade da Central Elétrica do Norte indicavam que a área do reservatório no rio Tocantins afetaria os Awaete-Parakanã. Como tentativa de amenizar a situação a FUNAI, em parceria com a ELETRONORTE, criou o “Projeto Parakanã” em 1978 remodelado com o nome Programa Awaete-Parakanã (PPKN) no final dos anos de 1980. Esse projeto tinha o objetivo de mitigar os problemas causados pelo encontro dos Awaete-Parakanã com a sociedade nacional.

Como se pode notar o contato dos Awaete-Parakanã com os *toria* resultou numa série de perdas ao povo, como a diminuição de seu território e o alto índice de depopulação logo após os primeiros contatos, etc. Entretanto, muito embora seja preciso considerar a violência por eles sofrida por ocasião do contato, a partir da década de 1970 a relação desse povo com os não indígenas não deve ser analisada apenas por essa perspectiva. É necessário atentar para o protagonismo dos Awaete-Parakanã em sua relação com o Estado, sobretudo no que diz respeito à educação e a construção de uma escola pautada na interculturalidade. Entendamos

melhor esse conceito para podermos, em seguida, tratar mais detidamente da relação do povo Awaete-Parakanã com a educação.

Educação Escolar Indígena e interculturalidade

Baniwa (2006, p. 129) afirma que a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena tratam-se de processos educativos distintos, mas que constituem a base para a construção de propostas de educação escolar específica pelas comunidades indígenas. Segundo o autor a *educação indígena* é entendida como um conjunto de processos próprios de produção e transmissão de conhecimentos. A *educação escolar indígena*, por sua vez, se caracteriza pelo processo de transmissão e produção de conhecimentos não-indígenas e indígenas na escola, instituição introduzida nos territórios indígenas pelos colonizadores. Assim, aos processos educativos próprios das sociedades indígenas deve ser somada a experiência escolar nas várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre indígenas e não-indígenas no Brasil.

Emídio-Silva (2017) afirma que diante das demandas colocadas pelo contato com a sociedade nacional e os processos de globalização os povos indígenas entenderam que a escola poderia ser por eles apropriada e se tornar um instrumento a serviço de seus projetos societários, direcionada para atender e fortalecer suas identidades e culturas. A escola poderia ser, então, utilizada pelos povos indígenas a serviço da manutenção de suas alteridades graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas (Baniwa, 2006, p. 130).

O Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI), documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC, 1998), orienta e auxilia para o desenvolvimento das atividades das escolas nas comunidades indígenas. Esse documento resultou tanto da agência dos movimentos indígenas na construção da política estatal de educação escolar indígena quanto das reformas neoliberais produzidas pelo governo brasileiro nos anos 1990. No processo de construção da educação escolar indígena o RCNEI caracteriza a educação escolar indígena como comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Segundo esse documento:

A atenção deve estar voltada, prioritariamente, para dois campos: a) a regulamentação jurídica das escolas indígenas, contemplando as experiências em curso bem sucedidas e reorientando as demais para que se adaptem aos princípios da especificidade, da interculturalidade e do bilingüismo, e b) o reconhecimento de que uma educação escolar de

qualidade, adequada às particularidades culturais dos povos indígenas e às necessidades de interlocução com as escolas não-indígenas, **só será realmente eficaz se conduzida por professores índios que devem, para tanto, ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.** (Mec, 1998, p. 60, grifo nosso).

Conforme ressaltam Alencar (2018) e Faustino (2006), a elaboração do RCNEI se deu pautada no que Tubino (2005, p. 91) denominou de “[...] visão axiológica da interculturalidade e de um universalismo abstrato”, alinhada a uma perspectiva de interculturalidade funcional. Isto é, compatível ao modelo de desenvolvimento neoliberal que orientava as reformas nos sistemas educacionais e as ações dos estados nacionais latino americanos desde o início da década de 1990. As políticas neoliberais reconhecem a diversidade cultural e linguística, pregam uma educação para a tolerância e o respeito, mas não questionam os fatores que produzem a desigualdade social, econômica e política dos grupos sociais que são minorizados e têm suas culturas e línguas deslegitimadas nos estados nacionais, o que inviabiliza o verdadeiro diálogo intercultural (Tubino, 2005a, p. 05).

A noção de *interculturalidade* assume, pois, um papel central na construção da educação escolar indígena, uma vez que a escola se apresenta como um espaço potencial de reflexão crítica sobre o processo de colonização dos povos indígenas e de promoção dos diálogos interculturais. Segundo Tubino (2005) o conceito de interculturalidade foi introduzido no debate sobre educação escolar indígena bilíngue por volta dos anos de 1970 a partir da experiência de um projeto de educação intercultural e revitalização da língua Baré conduzido por Mosonyi e Gonzáles Ñañez (1975).

Ao discurso pessimista da época, que vislumbrava a extinção das sociedades indígenas em decorrência do contato com as sociedades nacionais na América Latina, esses autores afirmavam que a sobrevivência das sociedades indígenas ocorreria por meio da relação intercultural na convivência com a sociedade majoritária. Caracterizavam, pois, a *interculturalidade* como a “manutenção do quadro de referência da cultura original, mas fortalecida e atualizada pela inserção seletiva de configurações socioculturais procedentes de sociedades majoritárias, geralmente nacionais” (Mosonyi & Gonzáles Ñañez, 1975, p. 307).

A introdução do conceito de *interculturalidade* no debate sobre as políticas estatais de educação escolar indígena na América Latina se apresentou como uma alternativa crítica às políticas educacionais vigentes na segunda metade do século XX, posto que evidenciava as relações de poder entre as sociedades nacionais e as sociedades indígenas. Essas últimas

insistentemente invisibilizadas no modelo de educação bilíngue-bicultural em vigência naquele período.

O conceito de interculturalidade, contudo, se apresenta sob diferentes perspectivas. Tubino (2005) critica a dita *interculturalidade funcional* e advoga a urgência na construção de uma *interculturalidade crítica*. Essa entendida como projeto político de descolonização que propõe questionar as formas de desigualdades sociais e culturais e, a partir disso, construir outras formas de convívio, haja vista que “a perspectiva da interculturalidade crítica questiona o racismo epistêmico, estrutural, combate a ideologia de mestiçagem e democracia racial” (Candau, 2013, p. 148).

De acordo com Fernandes (2010) a *interculturalidade* não deve ser reduzida a uma simples interação entre grupos diferentes, mas pautar-se no respeito às diferentes epistemologias das ciências indígenas e na construção de diálogos. E, “para tornar o diálogo real devemos começar por visualizar as causas do não diálogo e isso necessariamente envolve um discurso de crítica social” (Tubino, 2005, p.5). É neste sentido que os Awaete-Parakanã da T.I. Parakanã têm se empenhado na construção de uma escola própria pautada pelos princípios da interculturalidade crítica e da educação bilíngue, com vistas à promoção da língua autóctone e alto nível de proficiência da língua majoritária (Língua Portuguesa).

A compreensão do tipo de *educação bilíngue* que materializa o projeto de escola Awaete-Parakanã é fundamental. De início é preciso lembrar que a escola foi instrumento a serviço dos Estados-nação no processo de assimilação das sociedades indígenas durante muitos séculos (Cf. Ribeiro, 1996). Dito isto entende-se o porquê de durante muitos anos ter-se realizado uma educação bilíngue que não atendia aos projetos das sociedades indígenas.

Em muitos países da América do Sul os governos implantaram escolas nas aldeias, cujo funcionamento era pautado por um *bilinguismo de transição*. Nesse modelo as crianças eram alfabetizadas na própria língua, mas, paulatinamente, a língua originária deixava de ser usada e, muitas vezes, passava a ser proibida no ambiente escolar já que a função da língua autóctone fosse servir de “muleta” para o aprendizado da língua dominante. O processo de escolarização se realizava com o objetivo de substituir a língua-cultura indígena (minorizada) pela língua-cultura nacional (dominante). Isso se realizava por meio da desvalorização da identidade cultural das crianças e a assimilação linguística e cultural (Maher, 2006).

O que os povos indígenas no Brasil conquistaram desde os anos 1990 foi a regulamentação da educação escolar em seus territórios. Essa educação deve ter como princípio a promoção de uma educação bilíngue pautada nos *modelos de bilinguismo aditivo e/ou de manutenção linguística* (Maher, 2006), os quais atuam sobre a valorização e

promoção das línguas originárias e das identidades e dos valores das culturas de origem das crianças falantes de línguas minorizadas. Essa é, pois, o tipo de educação bilíngue que possibilita aos Awaete-Parakanã alcançarem os objetivos que têm com a educação escolar em seu território.

Para compreendermos o processo que culminou, a partir dos anos 2015, com o protagonismo dos Awaete-Parakanã na construção de sua educação escolar é importante retomarmos a distinção que Baniwa (2006) propõe acerca das políticas estatais de escolarização dos povos indígenas, as quais ainda podem ser observadas nos dias atuais: i) a educação escolar *para* os indígenas, ii) educação escolar *com* os indígenas e a iii) educação escolar realizada *pelos* indígenas.

Segundo Baniwa (2006), a educação escolar *para* os povos indígenas é entendida como aquela realizada no período imperial até o início do século XX, cujo foco era a conversão dos “índios mansos” para que fossem úteis ao projeto colonial. A educação missionária era a garantia de mão-de-obra pacífica para a coroa (Fernandes, 2010 p. 69). Já no período pós-constituição dos Estados-nação nas Américas essa educação visava a assimilação das sociedades indígenas e transformação dos indígenas em trabalhadores a serviço do projeto estatal.

A educação escolar *com* os povos indígenas é entendida como o modelo de escola indígena que reproduz o sistema de educação nacional inadequado à realidade das comunidades indígenas. Ainda segundo Baniwa (2006) materiais inadequados para as comunidades, dificuldades de fixar professores nas comunidades e barreira linguística com dificuldades nos processos de alfabetização, são algumas das problemáticas da educação *com* os povos indígenas. A existência da escola sem entender e levar em conta especificidades é uma das principais preocupações de lideranças e professores indígenas.

A educação escolar realizada *pelos* indígenas caracteriza-se pelo modo próprio de cada povo indígena de fazer escola. Nesse modelo de educação escolar indígena tem papel fundamental os professores indígenas, os quais são os principais envolvidos na busca por concretização de processos escolares norteados pelas pedagogias indígenas. Nesse caso a escola, que se constrói a partir dos processos próprios, se torna espaço de reafirmação e da construção permanente de autonomia e alteridades. Nos tópicos que seguiremos trataremos desses três momentos na relação dos Awaete-Parakanã com a escola.

Educação escolar *para* os Awaete-Parakanã (1980-1990)

A educação escolar Awaete-Parakanã passou por algumas fases antes de ser orientada pelas decisões da comunidade indígena. Podemos afirmar que essas fases apresentam muitas das características dos modelos tratados por Baniwa (2006). A primeira fase da educação escolar Awaete-Parakanã foi promovida e organizada pela FUNAI quando os Awaete-Parakanã tiveram o primeiro contato com a instituição escolar na década de 1980.

A escola, instituição estrangeira no território indígena, era totalmente alheia à organização social Awaete-Parakanã e cumpria o papel demandado pelo Estado brasileiro. A FUNAI implantou a primeira escola em território Awaete-Parakanã na aldeia *Paranatinga*, cujo funcionamento não diferia das escolas rurais da época. A escola funcionou durante seis anos e era pautada por um modelo de *submersão linguística total* (Hamel, 1993) no qual os professores eram falantes somente da língua dominante (a Língua Portuguesa) e desconheciam os aspectos culturais dos alunos, seja por uma precária formação seja por uma estratégia assimilacionista. Ainda sob a gestão da FUNAI outra tentativa de implantação de escola, já nos anos 1990, foi com a missão Jovens com Uma Missão (JOCUM), sob os princípios do modelo de escola missionária. Essa experiência só durou três meses e ficou limitada à aldeia *Paranatinga* (Emídio-Silva, 2017, p. 210).

De acordo com Emídio-Silva (2017), até o ano de 1985, somente uma professora atuava na escola da aldeia *Paranatinga* e não há notícias sobre formação da professora para atuar junto a um povo de recente contato. De acordo com os relatórios por ela encaminhados à FUNAI a escola ainda não tinha condições de funcionamento em 1985. A professora relatava dificuldades para a realização do seu trabalho por conta de o ensino ocorrer somente em português (Emídio-Silva, 2017, p. 206-207).

Nota-se nesta primeira fase da educação escolar no território Awaete-Parakanã, conduzida pela FUNAI, como a escola *para* os Awaete-Parakanã se materializava em processos pelos quais eram mantidos os quadros de referência e valores da sociedade nacional. Realizava-se uma educação pensada a partir dos padrões ocidentais de educação escolar sem preocupação com as especificidades dos grupos étnicos (Fernandes, 2010, p. 62-63). Nesse contexto os interesses e as demandas do povo não eram considerados com relação ao currículo e funcionamento da escola.

A educação escolar com os Awaete-Parakanã (1990-2013)

O PPKN é gerido pela FUNAI e é responsável por realizar ações de assistência aos Awaete-Parakanã por meio da gestão dos valores indenizatórios transferidos pela Eletronorte. A criação do PPKN se caracterizou como uma das ações de mitigação da Eletronorte junto aos Awaete-Parakanã devido à expulsão e deslocamento compulsório desse povo indígena do seu território onde foi construído o lago da Hidroelétrica de Tucuruí.

De acordo com Emídio-Silva (2017) a partir das orientações iniciais estabelecidas por João das Letras, primeiro coordenador do subprograma de educação do PPKN e “responsável pela organização do alfabeto Parakanã e dos primeiros apontamentos para a elaboração de uma gramática da língua para a implantação da língua materna escrita na escola” (Emídio-Silva, 2017, p. 06), iniciou-se a segunda fase de escolarização dos Awaete-Parakanã. Nesse período o funcionamento da escola se fundamentava no respeito à cultura e à língua Awaete-Parakanã com as atividades escolares partindo das necessidades do grupo. João das Letras elaborou a primeira proposta de alfabeto e de ortografia para serem utilizados na escola Awaete-Parakanã para a alfabetização das crianças na língua autóctone.

Após a sua criação no ano de 1987 o PPKN passou a ser responsável pela execução da política de educação escolar dos Awaete-Parakanã por meio do subprograma de educação. Na primeira metade dos anos 1990 o PPKN contratou profissionais para elaborar um alfabeto da língua falada pelo povo e materiais didáticos específicos para a alfabetização dos Awaete-Parakanã na sua própria língua (Emídio-Silva, 2017, p. 213).

Nos anos de 1997, seguindo as orientações de João das Letras e com a assessoria da professora Rita de Cássia Almeida Silva, atualmente professora efetiva da Universidade do Estado do Pará (UEPA) na área de Linguagens, produziu-se material didático para alfabetização em língua materna Parakanã para uso do professor e dos alunos. Em 1999 foi realizada uma formação da equipe de professores não indígenas do PPKN para atuar nas duas escolas da T.I. Parakanã, uma na aldeia *Paranatinga* e outra na aldeia *Maroxewara*, com treinamento para uso do material didático e estudo das línguas e cultura Awaete-Parakanã (Emídio-Silva, 20017, p. 212). O subprograma de educação manteve uma política de formação continuada para todos os professores que atuavam nas escolas da T.I. O material didático e a formação dos professores, porém, eram voltados somente para atuação na alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental, indicando um programa de *educação bilíngue de transição* de submersão relativa (Hamel, 1993).

A política de educação escolar conduzida pelo PPKN foi fundamental para a manutenção e vitalidade da língua-cultura Awaete-Parakanã. Diferente da maioria das escolas indígenas da região, nas escolas administradas pelo PPKN a alfabetização era realizada na língua da comunidade Awaete-Parakanã e a escola funcionava respeitando os tempo-espacos do cotidiano das aldeias. Contudo, apesar dos méritos e bons indicadores, como destacado pelo antropólogo Waldenir Benini, do Ministério Público Federal do Pará, era um trabalho questionável por ser bastante restritivo da capacidade dos Awaete-Parakanã de se relacionarem com autonomia com os não indígenas.

... porque evita ao máximo possível situações em que esse contato se intensifique. Uma das negativas que tem na concepção do programa é que esses índios possam frequentar o sistema de ensino e ascender à educação superior e educação formal não indígena, temendo que isso possa levar a uma perda da sua cultura, da sua coesão social, sua integridade (Campelo, 2016, p. 02).

Ou seja, a proposta de educação escolar do PPKN não possibilitava a inserção dos estudantes no sistema de educação nacional nem a progressão escolar com acesso à Universidade. Ora, desde o início dos anos 2000, passou a ser projeto dos jovens e lideranças Awaete-Parakanã acessarem o Ensino Superior e terem formação profissional para assumir a gestão do PPKN. Em 2016, após mais de 25 anos de existência do subprograma de educação, contudo, ainda não havia nenhum Awaete-Parakanã, da T.I. Parakanã, que tivesse concluído o ensino médio.

No ano de 2013, com o crescimento da população Awaete-Parakanã e criação de novas aldeias, já havia 11 escolas na T.I. com cerca de 549 estudantes, crianças, jovens e adultos(Unifesspa, 2019). Ressalte-se que ao longo de toda a gestão do subprograma de educação do PPKN a educação escolar não era obrigatória para os Awaete-Parakanã. A organização da escola e seu funcionamento se realizavam de modo a não prejudicar a realização das atividades tradicionais do povo nas quais se demanda a participação, principalmente, dos jovens das aldeias.

Não havia, contudo, nas escolas Awaete-Parakanã nenhum professor indígena atuando, somente monitores indígenas em algumas escolas. De acordo com falas de lideranças Awaete-Parakanã constantes no relatório da primeira conferência de Educação Escolar Indígena dos Awaete-Parakanã, realizada em outubro de 2017 (Unifesspa, 2019), o português ensinado na escola era insuficiente para as necessidades de comunicação com as quais tinham de lidar em seu cotidiano nas relações com os não-indígenas nas cidades vizinhas à T.I. e mesmo para compreensão do funcionamento do PPKN e participação

autônoma no seu comitê gestor. O sistema de educação do subprograma não integrava o Sistema Nacional de Educação, coordenado pelo MEC e as escolas funcionavam ofertando o equivalente ao ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), não atendendo às demandas apresentadas pelos Awaete-Parakanã.

Diante das tensões surgidas com o PPKN, quando da manifestação dos indígenas para terem maior proficiência em Língua Portuguesa para serem eles mesmos os professores nas escolas do seu território e por acessarem o ensino superior, as lideranças do povo começaram uma política de esvaziamento das salas de aula nas aldeias. Isso ocorreu porque as demandas não eram atendidas, segundo a avaliação dessas lideranças. A partir de 2014 os Awaete-Parakanã apresentaram para a Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento (SEMED-NRP) e para a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) suas demandas por acesso ao Ensino Médio e Ensino Superior (Emídio-Silva, 2017, p. 260).

Os Awaete-Parakanã provocaram a transição para mais uma fase na construção da educação escolar em seu território, agora com sua agência e para atender os objetivos por eles estabelecidos. A escola enquanto instrumento histórico de dominação do Estado passa a ser ressignificada e apropriada pelos Awaete-Parakanã como instrumento de luta. Nota-se, portanto, como o projeto de educação pensado e gestado pelo PPKN não atendia às demandas do povo. Enquanto o PPKN havia pensado uma educação centrada no princípio da “pureza cultural” dos Awaete-Parakanã, em que o contato com a sociedade não indígena era visto como nocivo a essa premissa, os Awaete-Parakanã começaram a pautar o PPKN no sentido de terem uma educação que lhes possibilitasse a interação com os *toria*, o manejo de seus códigos linguísticos e culturais, tendo em vista a construção de uma postura autônoma.

A educação escolar em construção pelos Awaete-Parakanã (2014-dias atuais)

A partir do ano de 2014 os Awaete-Parakanã esvaziaram as escolas das aldeias e passaram a estudar nas escolas rurais do município de Novo Repartimento. Ao mesmo tempo cobravam do PPKN e da FUNAI que as escolas das aldeias fossem inseridas no sistema municipal de educação e que fosse ofertada toda a Educação Básica na aldeia, bem como a realização de formação de professores Awaete-Parakanã para atuar nessas escolas. Também demandaram que os currículos das escolas contemplassem as questões por eles apontadas: melhorar proficiência em Língua Portuguesa, apropriar-se das tecnologias do *toria*, conhecer a história do *toria* e de outros povos indígenas, dialogar com professores indígenas de outras etnias da região, dentre outras demandas (Unifesspa, 2019).

O projeto das lideranças Awaete-Parakanã é a formação dos professores e gestores das suas escolas, bem como a formação de jovens que possam assumir a gestão do PPKN (Unifesspa, 2019). Essas demandas foram apresentadas pelos Awaete-Parakanã na I Conferência Local de Educação Escolar Awaete-Parakanã ocorrida nos dias 03 e 04 de outubro de 2017, no Centro de Formação Taxaokokwera, na T.I. Parakanã, em preparação para a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que seria realizada nos dias 20 a 22 de março de 2018 em Brasília.

Após a conferência local Awaete-Parakanã, tanto o PPKN quanto a Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento (SEMED-NRP)- que assumiria formalmente a educação escolar Awaete-Parakanã logo após aquela conferência- encaminharam ofícios à UNIFESSPA e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- Campus Rural de Marabá (IFPA-CRMB) solicitando da primeira instituição a cooperação interinstitucional para a elaboração de propostas de formação continuada para professores indígenas e não-indígenas que atuam nas 14 escolas da T.I. Parakanã; e da segunda, a cooperação para a oferta do Ensino Médio Integrado ao Técnico, na T.I. Parakanã, para a formação inicial de professores Indígenas e Técnicos em Agroecologia.

Ao receber a demanda a Unifesspa constituiu comissão multidisciplinar, com participação de pesquisadores de diferentes institutos, para planejamento das reuniões com as lideranças e estudantes Awaete-Parakanã a fim de construir com eles uma proposta de formação específica para o atendimento da demanda apresentada. O desafio era realizar a formação em serviço e em diálogo constante entre os professores *toria* e os professores Awaete-Parakanã. Dos diversos encontros resultaram os cursos de Pós-graduação *lato sensu* e o curso de Extensão “Docência e Gestão em Educação Escolar Intercultural Indígena” construídos ao longo de vários encontros entre os pesquisadores e a comunidade Awaete-Parakanã de Novo Repartimento, técnicos da FUNAI e da SEMED-NRP nos anos de 2018 e 2019.

As duas primeiras etapas dos cursos supracitados ocorreram nos meses de janeiro e fevereiro de 2020. Essa formação tem se realizado de forma integrada com o público dos dois cursos, haja vista a perspectiva de que o processo formativo se dá, principalmente, na construção do diálogo intercultural entre os professores *toria* e os professores Awaete-Parakanã que atuam nas 14 escolas da T.I. O processo avaliativo se realiza continuamente e com proposição de diferentes atividades para os dois níveis de formação.

Da mesma forma, o IFPA-CRMB constituiu equipe multidisciplinar para, a partir de várias audiências realizadas no ano de 2018 e 2019, construir a proposta pedagógica dos

curso de Magistério Indígena e Técnico em Agroecologia. Esses cursos também iniciaram as aulas no primeiro semestre de 2020. De um total de 101 jovens Parakanã aprovados para cursar o Ensino Médio, 75 são das 14 aldeias de Novo Repartimento, 33 deles estão no curso de Agroecologia e 42 no curso de Magistério^{vii}.

Outra demanda dos Awaete-Parakanã era a vinculação das escolas das aldeias à administração do município de Novo Repartimento e a progressão dos estudantes indígenas nos níveis escolares. Em 13 de dezembro de 2017 a prefeitura de Novo Repartimento sancionou a Lei nº 1487/2017 que criou a categoria Escola Indígena no Sistema Municipal de Educação de Novo Repartimento, bem como as 14 escolas indígenas do município. Ainda em dezembro de 2017 a SEMED-NRP realizou Teste de Avaliação com vistas à classificação dos alunos indígenas maiores de 15 anos matriculados na 1ª e 2ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos para que pudessem progredir na sua escolarização e cursar o Ensino Médio.

Com este processo legal de Classificação e reclassificação pretendeu-se, ainda, oferecer a todos os estudantes a oportunidade de se tornarem professores dentro das próprias aldeias, ao mesmo tempo em que participarão de formação em serviço por meio dos estudos no Magistério Indígena, cursos profissionalizantes e formação continuada, conforme orienta a Resolução nº 05/2012 do Conselho Nacional de Educação (Departamento, 2018, p.02).

Dos 74 estudantes que compareceram para fazer o teste, 40 foram aprovados e considerados aptos a cursar o Ensino Médio. Em 2017 a SEMED-Novo Repartimento tinha 495 estudantes Awaete matriculados nas escolas rurais do município, cursando o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Em 2018, com a criação das 14 escolas Awaete nas aldeias, foram contratados 26 professores *toria* e 30 Awaete-Parakanã que atuam como monitores e intérpretes desses professores nas escolas das aldeias. No ano de 2018 a SEMED-NRP realizou processo seletivo para contratação de monitores para auxiliar os professores *toria* responsáveis pelas turmas das escolas indígenas do município de Novo Repartimento. Todos os monitores Awaete-Parakanã estão cursando o Ensino Médio ofertado pelo IFPA e participando do curso de Extensão realizado pela Unifesspa.

Para garantia de uma educação escolar construída pela comunidade indígena, ou seja, o “modo próprio de fazer escola” (Baniwa, 2006) é exigência a formação de professores indígenas locais que têm papel importante como agentes principais nesse processo. A formação dos professores indígenas também se constitui numa estratégia de fortalecimento dos conhecimentos próprios. Segundo Fernandes (2010) a apropriação da escola *pelos povos*

indígenas surge sobre o propósito de afirmar memórias históricas e projetos socioculturais, bem como propiciar acesso aos demais conhecimentos demandados pelas comunidades visando organização e respostas às questões globais, sobre a formação de professores. A demanda atual dos Awaeté-Parakanã à escola se assemelha àquela descrita por Cohn acerca da escola para os Xikrin. Segundo a autora, eles “não querem escola para aprender seus conhecimentos ..., mas para aprenderem os conhecimentos dos brancos” (Cohn, 2016, p. 324).

Conclusão

Na história da relação dos Awaete-Parakanã com a educação escolar, a partir da análise da literatura existente acerca da temática, identificou-se os três momentos a que se refere Baniwa (2006) quando trata dos momentos históricos ou fases da Educação Escolar Indígena no Brasil. Observou-se que quando a FUNAI introduziu a escola no território Awaete-Parakanã, nos anos de 1980 a 1990, realizou-se uma educação escolar sem a participação desse povo; uma educação escolar *para* os Awaete-Parakanã, dadas as condições do recente contato com a sociedade nacional. Posteriormente, nos anos 1990 a 2013, com a criação do PPKN, o funcionamento da escola já dialogava com os valores da sociedade Awaete-Parakanã, porém, o povo não definia os objetivos e formas de funcionamento da educação escolar em seu território, realizando-se uma educação escolar *com* os Awaete-Parakanã.

No terceiro, e atual, momento da relação dos Awaete-Parakanã com a educação escolar destaca-se o protagonismo das lideranças do povo frente à política educacional. Esta fase é marcada pelo tensionamento do povo junto ao Estado, visando à construção de espaços de autonomia possíveis, mesmo reconhecendo as assimetrias políticas. É nesse contexto que o grupo passa a dialogar com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento, a partir do ano de 2014, e com as Instituições de Ensino Superior, Técnico e Tecnológico (Unifesspa e IFPA), iniciando-se a fase de construção da educação escolar *pelos* Awaete-Parakanã. Em pauta estão a demanda pelo aprendizado dos códigos culturais e linguísticos dos *toria* e a sua importância para as demandas do próprio povo. Diferentemente do que propunham os idealizadores do PPKN, com a premissa de que o contato dos Awaete-Parakanã com os não-indígenas descaracterizaria a cultura do povo, as lideranças e os jovens atualmente têm buscado justamente os conhecimentos dos *toria*, não para se tornarem *toria*, mas para continuarem sendo quem são, Awaete.

A educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária tem relação direta com a defesa da vida, dos territórios e das culturas. A busca

por superar a ideia de relativa incapacidade trazida pelo Estatuto do Índio de 1973, que reforçava as formas de tutela que resultaram na política de quadros históricos de dominação e submissão, são lutas travadas pelos povos indígenas historicamente (Fernandes, 2010).

Todas as conquistas dos Awaete-Parakanã em Novo Repartimento na construção de uma educação escolar específica e diferenciada para seus filhos, vale ressaltar, não podem jamais ser entendidos como mera concessão legal do Estado. Os cursos de Extensão e Pós-graduação *lato sensu* em Docência e Gestão da Educação Escolar Intercultural Indígena, ainda em andamento, ofertados pela Unifesspa, por exemplo, são frutos da organização das lideranças indígenas e de reivindicações protagonizadas por uma sociedade que demanda o reconhecimento e respeito a suas diferenças e especificidades.

Referências

Alencar, M. C. M. (2018) *“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 e Guarani-Mbya no sudeste do Pará* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Almeida, M. R. C. (2013). *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais no Rio de Janeiro*. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. FGV.

Amoroso, M. R. (1998). *Catequese e Evasão: etnografia do aldeamento indígena São Pedro de Alcântara, Paraná (1855-1895)* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Associação de ex-presos políticos antifascistas (AEPPA). (1972). *A Política de Genocídio contra os Índios do Brasil*. Portugal: Centro de Referência Virtual. Recuperado de: http://www.docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=ListaArmMemCRV_T_DOC&pesq=

Baldus, H. (1964). O xamanismo na aculturação de uma tribo tupi do Brasil Central. *Revista do Museu Paulista*, (15), 319-327.

Baniwa, G. S. L. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.

Beltrame, C. B. (2013). *Etnografia de uma escola Xikrin* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Campelo, L. (2016, 28 de setembro). Indígenas da etnia Parakanã se reúnem com Ministério Público do Pará. *Brasil de Fato*, Direitos humanos. Recuperado de: <https://www.brasildefato.com.br/2016/09/28/indigenas-da-etnia-parakana-se-reunem-com-ministerio-publico-do-para>

Candau, V. M. F. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In Walsh, C. (Org.). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 145-161). Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Cohn, C. A cultura nas escolas indígenas (2016). In Carneiro da Cunha, M., & Cesarino, P. N. (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas* (pp. 313-338). São Paulo, SP: Ed. Unesp.

Collet, C. L. G. (2006). *Ritos de Civilização e Cultura: a escola Bakairi* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Departamento de educação escolar indígena - secretaria Municipal de educação. (2018). *Relatório do teste classificatório e reclassificatório dos estudantes indígenas Awaete-Parakanã*. Secretaria Municipal de Educação, Novo Repartimento-PA.

Emídio-Silva, C. (2017). *Xene ma'e imopinimawa: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Pará.

Faustino, R. C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Fausto, C. (2001). *Inimigos Fiéis. História, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo, SP: Edusp.

Fernandes, R. F. (2010). *Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.

Galeano, E. (2010). *As veias abertas da América Latina*. Trad. de Sergio Faraco. São Paulo, SP: L&PM.

Galvão, E. (1979). *Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gow, P. (1991). *Of Mixed blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford, EUA: Oxford University Press.

Hamel, R. H. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: uma introducción. *Iztapalapa*, 29(1), 5-39.

Henrique, M. C. (2018) *Nem Vieira nem Pombal: índios na Amazônia do século XIX*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ. <https://doi.org/10.7476/9788575115039>

Maher, T. M. (2006). Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In Grupioni, L. D. B. (Org.). *Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias* (pp. 11-38). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Marqui, A. R. (2012). *Tornar-se aluno(a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Ministério da Educação (MEC). (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília, DF: MEC.

Mosonyi, E. E., & González Ñañez, O. E. (1975). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Rio Negro (Territorio Federal Amazonas)-Venezuela. In Matos, R. A., & Ravines, R. (Orgs.). *Actas y memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas: Lingüística e indigenismo moderno de América, vol 5* (pp. 307-314). Lima, Peru.

Monteiro, J. M. (1995). *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Ribeiro, D. (1996). *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Ricardo, C. A. (Org.). (1985). *Povos Indígenas do Brasil: Sudeste do Pará*. São Paulo, SP: CEDI, 1985.

Rocha Freire, C. A. (2005). *Sagas sertanistas: práticas e representações do campo indigenista no século XX*. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional.

Schaden, E. (1967). Aculturação e assimilação dos índios do Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 2, 7-14. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i2p7-14>

Schaden, E. (1969). *Aculturação indígena: Ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos*. São Paulo, SP: Ed. Pioneira/Ed. da Universidade de São Paulo.

Souza Lima, A. C. (1992). *Um grande cerco de paz: poder tutelar e indianidade no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, Peru. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). (2019). *Projeto de Extensão: Docência e Gestão em Educação Escolar Intercultural Indígena*. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Pará.

ⁱ Autodenominados “Awaeté” que significa “nós, a gente de verdade” (Fausto, 2001). Optamos por utilizar o etnônimo *êmico* do grupo (Awaete), ressaltando a sua especificidade cultural e importância na luta por direitos. Ao mesmo tempo, mantemos o heterônimo Parakanã pelo qual o grupo é conhecido na literatura antropológica.

ⁱⁱ Cf. <https://www.parakana.org.br/>

iii Termo utilizado pelos Awaete-Parakanã para se referirem a pessoas não indígenas

iv Criado pelo decreto nº 8.072/1910 como Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Em 1918 passou a ser apenas SPI. Em 1967 foi extinto e substituído pela FUNAI. Para mais informações sobre o tema conferir Souza Lima (1992) e Rocha Freire (2005), posto que não é o foco deste artigo.

v Ferrovia construída no início do século XX, ligando Marabá a Tucuruí. Ela operou - sazonal ou ininterruptamente - entre os anos de 1908 a 1973, quando foi desativada por ocasião da formação do lago de Tucuruí formado pelo represamento do rio Tocantins na Hidrelétrica de Tucuruí.

vi Criada em 1942 como Companhia Vale do Rio Doce, a VALE S.A. é uma mineradora multinacional brasileira e uma das maiores operadoras de exploração mineral do mundo. A história de ocupação das terras indígenas pela Vale no estado do Pará começou em 1967, quando foi descoberta a primeira jazida de minério na região de Carajás.

vii Cf. <https://ifpa.edu.br/ultimas-noticias/1203-campus-maraba-rural-oferta-curso-voltado-para-indigenas>.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 18/05/2021
Aprovado em: 18/08/2021
Publicado em: 20/03/2022

Received on May 18th, 2021
Accepted on August 18th, 2021
Published on March, 20th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

A pesquisa foi realizada com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Extensão da Unifesspa (PIBEX-Unifesspa).

Funding

The research was conducted with the support of the Unifesspa's Institutional Extension Scholarship Program (PIBEX-Unifesspa).

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Alencar, M. C. M., & Sena, L. R. S., & Nonato, M. L. (2022). (Re)Existências do povo Awaete-Parakanã na construção de uma educação escolar específica e diferenciada. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e12221. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12221>

ABNT

ALENCAR, M. C. M.; SENA, L. R. S.; NONATO, M. L. (Re)Existências do povo Awaete-Parakanã na construção de uma educação escolar específica e diferenciada. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e12221, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12221>