



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO ARAGUAIA TOCANTINS**

**MAYANE LIMA NONATO**

**PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS AWETE-PARAKANÃ NO MUNICÍPIO DE NOVO  
REPARTIMENTO-PA.**

**MARABÁ-PA  
2022**

MAYANE LIMA NONATO

**PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS AWETE-PARAKANÃ NO MUNICÍPIO DE NOVO  
REPARTIMENTO-PA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Sociais Araguaia Tocantins do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Dra. Maria Cristina Macedo Alencar - ICH/FECAMPO

MARABÁ-PA  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares**

---

N812P Nonato, Mayane Lima  
Princípios da educação escolar indígena no projeto político pedagógico das escolas Awete-Parakanã no município de Novo Repartimento-PA / Mayane Lima Nonato. — 2022.  
53 f. : il. color.

Orientador(a): Maria Cristina Macedo Alencar.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia Tocantins, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Marabá, 2022.

1. Escolas indígenas. 2. Índios Parakanã - Educação. 3. Indígenas - Educação. 4. Indígenas da América do Sul - Brasil. 5. Educação multilíngue. I. Alencar, Maria Cristina Macedo, orient. II. Título.

---

CDD.: 22. ed.: 371.829

Elaborado por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583

MAYANE LIMA NONATO

**PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS AWETE-PARAKANÃ NO MUNICÍPIO DE NOVO  
REPARTIMENTO-PA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Ciências Sociais Araguaia  
Tocantins do Instituto de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará,  
como requisito para obtenção do grau de  
Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Dra. Maria Cristina Macedo  
Alencar - ICH/FECAMPO.

Data de aprovação: Marabá(PA), 17 de Julho de 2022

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Macedo Alencar (FECAMPO - Unifesspa)  
Orientador

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fabiano Bechelany (FACSAT - Unifesspa)  
Examinador Interno

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra Rosani de Fátima Fernandes- Programa de Pós-graduação  
em Direito da UFPA  
Examinador Externo

## DEDICATÓRIA

Dedicado a *Lucimar Luz Lima*, uma excepcional professora, mãe, amiga. Gratidão, a tudo que fez/faz por mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, aqueles que tornaram possível essa incrível experiência. Sem cada um de vocês esse caminho desafiador não teria sido finalizado.

Agradeço à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e a Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia Tocantins e a todo o corpo docente e administrativo. Em especial aos professores Fabiano Campelo Bechelany, Gisela Mamcambira e Cloves Barbosa, levo comigo belos exemplos de generosidade e profissionalismo. Agradeço a incrível orientação, educação, paciência e profissionalismo da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Macedo Alencar, foi um prazer enorme encontrar você nessa caminhada.

Agradeço a minha mãe, Lucimar Luz Lima, por não pedir esforços para me proporcionar todo conforto, amor e carinho, e por acreditar no poder da educação. Agradeço minha irmã, Mayara Lima, por não medir esforço para me ajudar.

À minha companheira, Rafaela Costa, obrigada! por todo companheirismo, paciência, amor e amizade nessa trajetória.

Agradeço aos meus amigos por todo companheirismo e ajuda nos momentos em que precisei, obrigada por comemorar minhas vitórias como se fosse de vocês.

O curso de Ciências Sociais me proporcionou momentos incríveis, e amigas inesquecíveis, muito obrigada por tudo, Emanuelle Nunes, João Gabriel, Andreia Milhomens, Danielly Walewka, Leticia Mamede e Mateus Rogério.

## RESUMO

Neste trabalho é feita uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas Awaete-Parakanã, da Terra Indígena Parakanã, cujas aldeias estão localizadas no município de Novo Repartimento-PA. Objetivou-se identificar a materialização dos princípios da Educação Escolar Indígena no PPP das escolas indígenas do município de Novo Repartimento. Em razão disso também se buscou analisar a relação dos Awaete-Parakanã com a escola, o acesso e autonomia, frente às decisões a serem tomadas diante de uma realidade nacional e regional, em termos de educação bi/multilíngue, intercultural e comunitária. Para isso realizou-se análise de conteúdo do PPP, da Proposta Curricular do município de Novo Repartimento e de bibliografias de autores que se dedicam à temática da Educação Escolar Indígena. A análise indica ausência de efetiva participação do povo Awaete-Parakanã na elaboração do PPP. Há indícios de que eles foram ouvidos, porém ao analisar o projeto não é possível identificar a participação efetiva da comunidade (professores indígenas, pais, lideranças) na construção e escrita do PPP, visto uma estrutura com excesso de trâmites administrativos e metódica em um projeto que deve, orientar e apresentar o que a comunidade espera para os processos de escolarização que será prestado as crianças, jovens e adultos dessas comunidades, assim como, indicar aos profissionais indígenas e não indígenas os melhores caminhos para o desenvolvimento da educação escolar indígena bi/multilíngue, intercultural e comunitária nas comunidades. Os resultados apontam ainda uma para um PPP que materializa a proposta de ensino bilíngue de substituição e desvalorização da língua Awaete-Parakanã, constituindo um processo de transição, resultando no progressivo desuso da língua Awaete-Parakanã na escola.

**Palavras-chave:** Awaete-Parakanã; Educação Escolar Indígena; Novo Repartimento.

## **ABSTRACT**

In this work, an analysis is made of the Political Pedagogical Project (PPP) of the Awaete-Parakanã Schools, from the Parakanã Indigenous Land, whose villages are located in the municipality of Novo Repartimento-PA. The objective was to identify the materialization of the principles of Indigenous School Education in the PPP of indigenous schools in the municipality of Novo Repartimento. Because of this, we also sought to analyze the relationship of the Awaete-Parakanã with the school, access and autonomy, in the face of decisions to be taken in the face of a national and regional reality, in terms of bi/multilingual, intercultural and community education. For this, a content analysis of the PPP, the Curricular Proposal of the municipality of Novo Repartimento and bibliographies of authors dedicated to the theme of Indigenous School Education was carried out. The analysis indicates the absence of effective participation of the Awaete-Parakanã people in the elaboration of the PPP. There are indications that they were heard, but when analyzing the project it is not possible to identify the effective participation of the community (indigenous teachers, parents, leaders) in the construction and writing of the PPP, given a structure with excessive administrative and methodical procedures in a project which should guide and present what the community expects for the schooling processes that will be provided to children, youth and adults in these communities, as well as indicate to indigenous and non-indigenous professionals the best paths for the development of indigenous bi/ multilingual, intercultural and community based in communities. The results also point to a PPP that materializes the proposal of bilingual teaching of substitution and devaluation of the Awaete-Parakanã language, constituting a transition process, resulting in the progressive disuse of the Awaete-Parakanã language at school.

**Key words:** Awaete-Parakanã; Indigenous School Education; Novo Repartimento.



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Placa inauguração da construção da rodovia Transamazônica.....	18
Figura 2 - Localização da Terra Indígena Parakanã .....	24
Figura 3 - Escola Karatinga.....	44
Figura 4 - Escola Yopaka .....	44
Figura 5 - Ilustrações de fases do programa de Ensino Bilingue no PPP das escolas Awaete-Parakanã de Novo Repartimento-PA .....	50
Figura 6 - Familiares dos desaparecidos em protesto .....	52
Figura 7 - Comentários feitos em nota de solidariedade postado pela FEPIPA .....	52

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Caracterização das escolas .....	43
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Trabalhos de Conclusão de Curso – Temática EEI .....	15
Quadro 2 - Aldeias na T.I. Parakanã de acordo com o município jurisdicionado .....	25

## **LISTA DE SIGLAS**

EEI - Educação Escolar Indígena

FEPIPA - Federação dos Povos Indígenas do Estado do Pará

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

JOCUM - Jovens com uma Missão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NRP - Novo Repartimento

PA - Pará

PAEQUI - Programa de Apoio ao Estudante Quilombola

PAIND - Programa de Apoio ao Estudante Indígena

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROPKN - Programa Parakanã

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UHE - Usina Hidrelétrica

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 AWAETE PARAKANÃ POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA ORIENTAL BRASILEIRA .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Ocupação da Região Sul e Sudeste do Pará .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Awaete e os primeiros contatos com a sociedade não indígena .....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 Deslocamento Compulsório e formação das Terras Indígenas .....</b>	<b>21</b>
2.3.1 Terra Indígena Parakanã .....	23
<b>2.4 Programa Parakanã, Gestão Territorial, Subprograma e Novas demandas .....</b>	<b>26</b>
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS AWAETE-PARAKANÃ .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 A Introdução da Escola Entre os Awaete Parakanã .....</b>	<b>30</b>
3.1.1 Educação Escolar Indígena Parakanã gestão FUNAI .....	31
3.1.2 Educação Escolar Indígena Parakanã gestão PROPKN .....	32
3.1.3 Construção da Educação Escolar Indígena Awaete-Parakanã .....	34
<b>4 OS PRINCÍPIOS DA EEI NO PPP DAS ESCOLAS AWAETE PARAKANÃ NO MUNICÍPIO DE NOVO REPARTIMENTO .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Princípios da Educação Escolar Indígena .....</b>	<b>35</b>
4.1.1 Educação Escolar Indígena comunitária .....	37
4.1.2 Educação Escolar Indígena Intercultural .....	38
4.1.3 Educação Escolar Indígena Bi/Multilíngue .....	39
4.1.4 Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada .....	40
<b>4.2 O Projeto Político Pedagógico .....</b>	<b>41</b>
<b>4.3 Proposta curricular das Escolas Awaete .....</b>	<b>46</b>
<b>4.4 Marginalização, Racismo e Violência .....</b>	<b>51</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>
<b>SITES .....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>58</b>

Projetos Políticos Pedagógicos das escolas Awaete Parakanã.  
Documento Curricular do Município de Novo Repartimento.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação escolar está presente entre os povos indígenas desde o século XVI, a priori, pautada pelo processo de civilização e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, processos históricos que marcam a violação de culturas, identidades e extermínio sociolinguístico dos povos indígenas. Nesse contexto, a educação escolar nas comunidades indígenas é inserida, desenvolvida e administrada pelo Estado brasileiro e seus interesses.

No ano de 1988, através do Artigo 231 da Constituição Federal, o Estado brasileiro passa a reconhecer aos povos indígenas a sua organização social, línguas, direito sobre terras tradicionalmente ocupadas, crenças e tradições. A LDB 9.394 através do artigo 78, assegura a necessidade de desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa para oferta de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), por sua vez, apresenta orientações para o desenvolvimento e implementação da educação escolar indígena auxiliando nos processos escolares diários junto às comunidades indígenas. É estabelecido pelo Ministério da Educação - MEC as especificidades existentes nas escolas indígenas das demais escolas do sistema escolar, assim como o respeito à diversidade cultural, à língua materna e a interculturalidade. Dentre as ideias básicas para desenvolvimento das disciplinas apresentadas no RCNEI é apresentada uma perspectiva interdisciplinar, respeitando a participação dos professores indígenas e não indígenas, a fim de legitimar os conhecimentos dos atores sociais ligados a esse processo.

Como se observa, houve significativos no que diz respeito a regulação dos processos de educação escolar indígena. Consideráveis são os avanços nas discussões sobre os processos curriculares da Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada. Na prática, entretanto, muitos são os desafios na construção das matrizes curriculares específicas, interculturais e multi/bilíngues, tendo em vista a necessidade colocada pelos professores indígenas insistentemente, sobre a necessidade de currículos escolares mais próximos da sua realidade e condizentes com suas demandas.

As reivindicações dos professores indígenas pela construção de novas propostas curriculares para suas comunidades se fazem necessário após o longo processo de educação escolar imposta pelo Estado, cujos modelos não correspondem aos anseios e necessidades das comunidades indígenas. Para que as políticas públicas voltadas à Educação escolar Indígena estejam em consonância com as necessidades das comunidades é necessário que os sistemas de educação estadual e municipal considerem a escuta e a diversidade étnica dessas comunidades.

Diante disso, o presente trabalho analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas Awaete-Parakanã, falantes de uma língua Tupi-Guarani, pertencente ao subconjunto IV, formado pelas línguas e/ou dialetos: Parakanã, Tapirapé, Avá (Canoeiro), Assurini do Tocantins (Akuáwa), Suruí do Tocantins (Mujetíre), Guajajara e Tembé, como classificado por Rodrigues (1985 p. 39). Vale ressaltar que, a ida ao campo em um primeiro momento se tornaria primordial para o desenvolvimento desta pesquisa, contudo a pandemia do COVID-19 transformou as programações previstas para o ano de 2020, que contaria com a participação mensal no desenvolvimento de disciplinas do projeto dentro da comunidade, dado o contexto, altera-se a metodologia de pesquisa e inicia-se uma análise documental.

Os povos Parakanã hoje estão organizados em duas Terras Indígenas (T.I) localizadas nas proximidades de dois grandes rios no estado do Pará, localizados nos municípios de São Félix do Xingu, próximo ao rio Xingu, na T.I Apyterewa; e na T.I Parakanã, no município de Novo Repartimento e Itupiranga, próximo ao rio Tocantins. Neste estudo refletimos sobre o PPP e a Matriz Curricular das escolas da TI Parakanã que estão sob a administração do município de Novo Repartimento-PA.

O caminho percorrido até a comunidade mencionada se deu através do processo formativo desenvolvido no curso de Ciências Sociais (Licenciatura/Unifesspa), na participação de disciplinas ligadas a etnologia indígena, com isso através da oportunidade de participação enquanto bolsista Pibex pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), no projeto de extensão coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Macedo Alencar, intitulado “Formação em Docência e Gestão da Educação Escolar Intercultural Indígena”. Esse projeto está sendo realizado junto a oferta de uma pós-Graduação *lato sensu* para os professores já graduados que lecionam nas escolas dessas aldeias e para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento.

A escolha do *lócus* de pesquisas se deu em vistas de compreender os processos de protagonismo dos Awaete-Parakanã na construção de uma educação escolar específica nas aldeias do seu território, no município de Novo Repartimento, na T.I Parakanã. Assume-se aqui a necessidade e relevância de refletir sobre a temática voltada à EEI na região sul e sudeste do estado do Pará, território formado historicamente por diversas etnias indígenas. Tal relevância se evidencia, por exemplo, na baixa produção acadêmica na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) sobre a temática. Em levantamento realizado nas páginas de algumas das faculdades que oferecem cursos de Licenciatura na Unifesspa (FACSAT, FAEL, FAMAT, FAHIST, FACED, PARFOR, FECAMPO e FGEO) constatou-se um número baixo de TCC's que refletissem sobre a EEI, conforme apresentado no quadro 01 a seguir:

Quadro 1. Trabalhos de Conclusão de Curso – Temática EEI

FACULDADE	TÍTULO	AUTOR (A)
<b>FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS ARAGUAIA TOCANTINS (FACSAT)</b>	“Estudando a Cultura” Educação Escolar Indígena: Escola Tatakí Kyikatejê. (2010)	Rianne Souza Araújo
<b>FACULDADE DE GEOGRAFIA (FGEO)</b>	Elementos de etnomapeamento: ensino de Geografia e seus reflexos na educação indígena. (2018)	Elson Pereira De Almeida
	O Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas e o ensino de geografia presentes na Escola Indígena Tatakí Kyikatêjê. (2018)	Adriane Pinheiro Teixeira
<b>FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (FACED)</b>	Educação escolar na comunidade indígena Guajajara: a questão do ensino e aprendizagem na escola indígena Firmino. (2013)	Selma Azevedo Gonçalves
	O curso de pedagogia da Unifesspa e as políticas de inclusão para estudantes indígenas: currículo e interculturalidade. (2019)	Jhemerson da Silva e Neto
	A Importância das Brincadeiras nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Tatakí Kyikatêjê. (2021)	Pjekawere Kine K. Cardoso
<b>FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (PARFOR)</b>	“Minha trajetória acadêmica enquanto indígena xikrin do katete: contribuições para a manutenção e fortalecimento da cultura e da língua do meu povo” (2021)	Katop Ti Xikrin
<b>FACULDADE DE HISTÓRIA (FAHIST)</b>	Povos indígenas e a escolarização: aspectos da implementação da política nacional de educação escolar indígena no sudeste do Pará. (2021)	Cláudio Frigotto Hoffmann
<b>FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (FAEL)</b>	Gêneros orais e escritos que emergem na educação indígena e educação escolar indígena: um olhar sobre os saberes e fazeres docentes da escola Tatakí Kyikatêjê. (2019)	Adson Paulo Monteiro da Paixão
	Bilinguismo e interculturalidade no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental <i>Karai Guaxu, Tekoá Pyau</i> , Nova Jacundá, Jacundá-Pa	Diego Carvalho Pinto
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO (FECAMPO)</b>	Be Jakam Bet Djá Gu Me Arym Ba Arym Kaben o Ba Bit Noro Ket” “Se nós escrevemos a nossa língua a gente não se esquece.” (2019)	Bep Punu Kayapó
<b>INSTITUTO DE ESTUDOS DO XINGU</b>	Representação social do aluno indígena em escolas públicas da rede urbana do município de São Félix do Xingu/PA. (2021)	Francidalva Gomes Da Silva

Fonte: Sites Oficiais das Faculdades que compõem a Unifesspa e Repositório Institucional Unifesspa.

É necessário ressaltar a proeminência de programas de apoio a entrada e permanência de estudantes indígenas (PAIND)<sup>1</sup> e quilombolas (PAEQUI)<sup>2</sup> em graduações e pós-graduações na Unifesspa. Programas que visam o sucesso acadêmicos desses estudantes, por meio de ações afirmativas, contribuindo para melhor integração dos discentes nas atividades acadêmicas, como forma de minimizar as diversas barreiras sociais, culturais e acadêmicas. A crescente presença indígena na Unifesspa tem contribuído para aumentar os debates sobre a temática na universidade e também a participação desses estudantes, pesquisadores nos debates, falando e expondo a realidade e desafios dentro e fora das comunidades. Ressalto o marco ocorrido na Unifesspa no ano de 2019, com o primeiro TCC escrito em língua indígena mēbêngôkre, escrito por Bep Punu Kayapó<sup>3</sup>, intitulado “Be Jakam Bet Djá Gu Me Arym Ba Arym Kaben o Ba Bit Noro Ket” que traduzido significa “Se nós escrevemos a nossa língua a gente não se esquece”.

Os Awaete<sup>4</sup>, autodenominação Parakanã, são apresentados pelos órgãos oficiais como povo de recente contato. Segundo Emídio-Silva (2017) O último grupo contatado foi no ano de 1983, levados para aldeia Maroxewara na TI Parakanã. Todavia, desde os primeiros contatos, na década de 1970 com os contatos ocorrendo de forma mais intensa, foram iniciadas as relações com os não indígenas que hoje cercam a TI Parakanã, em fazendas, vilarejos e assentamentos. A história Awaete é marcada por invasões ao seu território, deslocamento forçado, ações que formam e transformam a relação com a sociedade não indígena, construindo novas formas de ver/pensar o mundo frente a novas necessidades que surgem a partir desses contatos.

Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar a materialização dos princípios da EEI no PPP das escolas Awaete-Parakanã, tendo como parâmetros os princípios da educação Intercultural, Comunitária e Bi/Multilíngue no RCNEI (1998). Alencar, Sena & Nonato (2022) identificam três fases na construção da educação escolar indígena dos Awaete-Parakanã do município de Novo Repartimento: a educação escolar pensada *para* os Awaete-Parakanã, seguida da educação escolar pensada *com* os Awaete-Parakanã e, por fim, a educação escolar pensada *pelos* Awaete-Parakanã.

---

<sup>1</sup> Programa de Apoio ao Estudante Indígena – Acesso disponível em: <https://proeg.unifesspa.edu.br/programas-de-ensino/2-uncategorised/519-programa-de-apoio-ao-ind%C3%ADgena.html>

<sup>2</sup> Programa de Apoio ao Estudante Quilombola – Acesso disponível em: <https://proeg.unifesspa.edu.br/programas-de-ensino/2-uncategorised/524-programa-de-apoio-ao-estudante-quilombola.html>

<sup>3</sup> Nascido na aldeia Mebengokre kayapó – PA. Licenciado em Educação do Campo (Fecampo) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

<sup>4</sup> A autodenominação do grupo “Awaeté” significa “nós, a gente de verdade” (FAUSTO, 2001).

Para alcançar o objetivo proposto no trabalho foi realizada revisão bibliográfica através dos estudos produzidos por Fausto (2001), Emídio-Silva (2017). Além destas literaturas também foram utilizados os estudos produzidos por Luciano (2006), Alencar (2018), Fernandes (2010), Faustino (2006), para compreensão dos princípios da educação escolar indígena, sobre a situação contemporânea dos povos indígenas no Brasil, seus direitos, suas línguas e a história de seus relacionamentos com o invasor europeu e a colonização brasileira.

A compreensão dos eixos estruturantes da Educação Escolar Indígena (Intercultural, Bi/Multilíngue e Comunitária) é feita a partir da análise do RCNEI (1988), construindo com objetivo de atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas que englobam o sistema nacional de ensino, com o objetivo de concretização do respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade, para auxiliá-lo no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas, sendo construído através da participação de professores indígenas e não indígenas.

Partindo da proposta intercultural, bi/multilíngue e comunitária do RCNEI, procedeu-se à do Projeto Político Pedagógico desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Novo Repartimento-PA.

O trabalho está organizado da seguinte forma: num primeiro momento são apresentadas informações sobre os primeiros contatos com os Awaete-Parakanã e a reorganização do povo Parakanã nas regiões entre os rios Tocantins e Xingu. Em seguida, apresentam-se elementos da Educação Escolar Indígena intercultural, bi/Multilíngue, comunitária, específica e diferenciada. Por fim, reflito sobre o processo de introdução da escola no território Awaete-Parakanã, desde a gestão da escola pela FUNAI, depois pelo PROPKN e mais recentemente pelo município de Novo Repartimento analisando, o Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas Parakanã da Rede Municipal - SEMED/NRP.



## 2 AWAETE PARAKANÃ POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA ORIENTAL BRASILEIRA.

### 2.1 Ocupação da Região Sul e Sudeste do Pará

Os processos de ocupação da Amazônia oriental são analisados por Schmink & Wood após a segunda guerra mundial, tendo como marco a construção da rodovia Belém-Brasília (1956). Na obra “Conflitos sociais e a formação da Amazônia” Marianne Schmink e Charles H. Wood (2012), analisam os inúmeros interesses que estavam em jogo, tendo em vista que o contexto geopolítico da região Sul do Pará era ligado aos processos de Integração Nacional pelo Estado que coincidem na criação do Programa de Integração Nacional, pelo conhecido e chamado ‘milagre econômico’. Contexto ideal para migração do Goiás e Mato Grosso, que monopolizavam as terras mais acessíveis em 1961 as terras dos sulistas e de grandes multinacionais ocupavam enormes porções latifundiárias.

Segundo Davis (1978) em 1970 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) assumem um papel fundamental para “pacificação” de quase 30 “tribos” que viviam ao longo do projeto traçado para a abertura da Rodovia BR-230, a Transamazônica, tendo dois objetivos: A garantia de que os povos indígenas não seriam obstáculos para o processo de ocupação e dar proteção aos operários na abertura da estrada, contra ameaças indígenas. O autor analisa que o “milagre brasileiro” e a abertura da rodovia Transamazônica eram apresentados ao mundo como significativos passos à frente da expansão econômica do Brasil. Todavia, essa ação resultou na invasão e derrubada de uma das áreas com maior densidade de povoamento pelos povos indígenas do Brasil.

**Figura 1** - Placa de inauguração da construção da rodovia Transamazônica.



Fonte: Publicado por Gileno Edu Lameira de Melo<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Cf. [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Placa-simbolo-da-abertura-da-rodovia-Transamazonica-Altamira-PA-BR-230\\_fig1\\_340636854](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Placa-simbolo-da-abertura-da-rodovia-Transamazonica-Altamira-PA-BR-230_fig1_340636854)

Aos resultados devastadores dos processos acima citados podemos indicar os Panará<sup>6</sup> atingidos pela abertura da rodovia Santarém-Cuiabá, sem reservas devidamente demarcadas e com ausência de políticas de proteção após a abertura da rodovia, tiveram em um ano a redução da sua população de 300 para cerca de 135 pessoas. Até que em outubro de 1974 foram transferidos para o Parque Nacional do Xingu, em situação crítica, passando por outra crise epidêmica. Expostos a tal situação as mulheres estavam fazendo abortos propositais para não incluir crianças a situação vivida pelo grupo (DAVIS, 1978, p. 99-101)

Um dos primeiros investidores no Sul do Pará foi João Larani do Val, de um fazendeiro industrial do setor automobilístico, no qual foram preenchidos cerca de 64 requerimentos com pedido de cerca de 4 milhões de hectares de terras. Tais pedidos foram feitos por João Larani do Val. No entanto, Leis proibiam esse quantitativo de terras destinadas a uma única pessoa, mas tal fator não foi um problema. O solicitante registrou terras em nomes de amigos, familiares e empregados, após isso, as terras foram agrupadas. Um ano depois foram desmatadas para recebimento do título, ação que violava áreas habitadas pelos Kayapó, cuja reserva não havia sido devidamente demarcada (SCHMINK; WOOD, págs. 203 a 205 2012).

A chegada do “crescimento econômico” na região amazônica, sobretudo na região Sul e Sudeste Paraense acarretou em um emaranhado de problemáticas. Dentre elas destacamos a abertura da rodovia Transamazônica que provocou impactos de longo alcance através do desmatamento e destruição na fauna, e desorganização das dinâmicas dos povos indígenas que tradicionalmente ocupavam seus territórios. Para os Parakanã essas transformações foram devastadoras, acarretadas por epidemias de doenças respiratórias, doenças venéreas entre outras, características de um contato sem direcionamento e planejamento, desastroso para os povos indígena.

## **2.2 Awaete e os primeiros contatos com a sociedade não indígena.**

Os Awaete<sup>7</sup> são um dos povos indígenas da Amazônia Paraense, indígenas de terra firme, caçadores e praticantes da horticultura. Atualmente vivem em duas Terras Indígenas: na T.I Apyterewa, no baixo Xingu, localizada no município de São Félix do Xingu-PA e na TI na Parakanã, localizada na região do rio Tocantins, abrangendo os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga. Aqui analisamos os processos de construção da escola Awaete-

---

<sup>6</sup> Também conhecidos como Krenakore, caiapó do sul ou Kreen-akarore, são um dos grupos indígenas que habita o norte do estado brasileiro do Mato Grosso e o sul do Pará, mais precisamente na Terra Indígena Panará e no Parque Indígena do Xingu. Fonte: Instituto SocioAmbiental disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Panar%C3%A1>

<sup>7</sup> A autodenominação do grupo “Awaeté” significa “nós, a gente de verdade” (FAUSTO, 2001).

Parakanã, organizados nas aldeias que abrangem o município de Novo Repartimento. O termo Parakanã não corresponde à auto denominação, Awaete “gente de verdade” corresponde a sua auto denominação em oposição a Akwawa, categoria genérica para estrangeiro<sup>8</sup>. Muito da sua cultura deve ser estudado para que se possa entender as diversas formas de pensar/ver o mundo, sendo considerados de recente contato, o último grupo Parakanã foi contactado há menos de 40 anos nas proximidades do Igarapé São José, afluente do rio Xingu (Emídio-silva, 2017).

Os Awaete-Parakanã estão organizado em dois grandes blocos, entre os rios Xingu, município de São Félix do Xingu e rio Tocantins, entre os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, ambos no estado do Pará, organizados entre os blocos Oriental e Ocidental. De acordo com Fausto (2001) essa separação ocorreu ainda no século passado, por volta de 1890, com o afastamento máximo entre eles devido um conflito em torno da retenção de uma das mulheres por eles raptadas. Após a cisão os Orientais fixaram-se no alto curso dos rios Pucuruí e Bacuri e da Direita; os Ocidentais se deslocaram para o noroeste, organizando-se, provavelmente, entre os rios Jacaré e Pacajazinho-Arataú (FAUSTO, 2001, p. 33-36).

Ainda de acordo com Fausto (2001) a região de Marabá e Alcobaça (Atual Tucuruí) passou por um momento de significativo crescimento econômico entre os anos de 1919 e 1926, baseado na coleta de castanha na região. A região tornou-se a maior fornecedora de castanha para exportação em 1919. Marabá exportou em média 5.396 hectolitros; em 1926 atingiria cerca de 120.417 hectolitros e em 1967, os castanhais do rio Itacaiúnas respondiam por quase metade da produção em território nacional, cerca de 16.577 toneladas de um total de 34.164 toneladas.

O desenvolvimento econômico da região combinou-se à um novo impulso no ano de 1927, com a Construção da Estrada de Ferro do Tocantins (iniciada em 1908). Emídio-Silva (2018) analisa que a Estrada de Ferro do Tocantins não atingiu seu objetivo, tampouco contribuiu no transporte da castanha. Isso ocorreu por diversos motivos, entre eles as irregularidades na construção da via férrea. A construção da ferrovia deu início ao conflito entre indígenas, trabalhadores e moradores da região ao longo da linha férrea, em virtude da exposição sofrida, devido à maior proximidade das cidades a seus territórios.

O acesso aos rios Tocantins e Xingu possibilitou a expansão econômica do país. Inicialmente ocorreu a busca por recursos como ouro, peles, seringa e caucho e, posteriormente, sendo desenvolvido a abertura da a estrada de Ferro Tocantins (1927-1946) e a Rodovia Transamazônica (1970-1980) projetos do Estado para fins de ocupação da região, em períodos

---

<sup>8</sup> Extraído do Instituto Socioambiental - ISA

diferentes porém com fortes impactos à população Parakanã, um dos projetos do Estado brasileiro seria a diminuição desses territórios para rápida incorporação dos povos dessas áreas ao território nacional, para que os indígenas passassem a fazer parte das camadas baixas da sociedade nacional reduzindo-se a mão de obra barata para o desenvolvimento econômico da região (EMÍDIO, 2018, p. 108-111).

Os Parakanã orientais foram contatados nos anos de 1970, durante a construção da Rodovia Transamazônica, com uma população estimada naquele momento em 150 pessoas. Já os ocidentais foram contatados em diferentes momentos entre os anos de 1976-1984, somando aproximadamente 250 pessoas no contato. Hoje, os Parakanã orientais e ocidentais que vivem na T.I Parakanã já somam mais de 1200 pessoas (PPKN, 2021), organizados em 21 aldeias. Atualmente, a maior parte da população da T.I. Parakanã (cerca de dois terços) é do grupo oriental, que vive exclusivamente nessa T.I. e cuja maior parte das aldeias está localizada às margens da Rodovia Transamazônica no município de Novo Repartimento. Os Ocidentais encontram-se tanto na T.I Parakanã quanto na T.I. Apyterewa. Nesse estudo focalizamos somente a realidade da educação escolar das 16 aldeias localizadas na jurisdição do município de Novo Repartimento.

Segundo Fausto (2001) os Parakanã viveram historicamente grandes atentados a sua autonomia, atravessando a extração da borracha, da castanha e o projeto de ligação ferroviária entre Tucuruí e Marabá ainda nos anos de 1920. Porém, aproximou-se “o milagre brasileiro” em 1970, com a construção de estradas pelo Governo Federal, com forte impacto nas regiões e conseqüentemente sobre as terras indígenas. Esse contexto foi negativo para os povos indígenas, tendo em vista os favoráveis empréstimos internacionais ao Brasil, fornecendo recursos para o Estado brasileiro para invasão dos territórios e, ainda, a recém criado FUNAI em 1967, em substituição ao Serviço de Proteção ao Índio -SPI, organizada e chefiada por militares.

### **2.3 Deslocamento Compulsório e formação das Terras Indígenas**

A divisão dos Awaete-Parakanã em dois grandes blocos ocorreu, de acordo com Fausto (2001), a partir de guerras internas. Viveram quase um século separados e encontrando-se para eventuais guerras, após serem contatados apresentavam diferentes formas de organização sociopolítica, assim como de características culturais, como as pinturas corporais e festas tradicionais. Os ocidentais tornaram-se mais nômades e os orientais mantiveram-se mais coesos, permaneceram mais agricultores, mais sedentários (EMIDIO, 2018, p. 108-115). Todavia, após o avanço da fronteira econômica a estrutura de movimentação dessa sociedade

foi afetada pelos riscos de saídas para excursões culminarem em aberturas para entradas de inimigos nos seus territórios.

A tragédia faz parte das invasões do Território Parakanã, apesar dos diversos recursos do Governo Federal, para a construção da Rodovia Transamazônica não ocorreu qualquer planejamento em relação aos povos que ocupavam mata dentro do território que seria derrubado para a construção da rodovia. Derrubar a mata significa em diversos casos e inclusive na relação do povo Parakanã com as invasões, consequências desastrosas e irrecuperáveis, como a depopulação.

A mortandade pós-contato era vista como um fado inelutável. Não se cogitou, à época, de usar o dinheiro para consultoria técnica, acompanhamento médico ou trabalho preventivo [...] Para piorar a situação, a abertura da estrada tornará mais difícil restringir a interação dos recém-contatados à equipe da Funai: os orientais pilhavam os acampamentos das empreiteiras à beira da rodovia e chegaram, algumas vezes, a tomar mercadorias na pequena vila de Repartimento, localizada em um entroncamento da estrada (Funai 1971h; 1971i). Essa promiscuidade expôs os índios não apenas às doenças típicas do início do contato, como também à blenorragia, à poliomielite e à hepatite (Magalhães 1982:56-58; Soares et al.1994:129). (FAUSTO, 2001, p. 58)

A queda demográfica foi enorme no primeiro ano de contato, sendo difícil ter com precisão o número de mortes ocorridas durante a etapa inicial. Em 12 de novembro de 1970, ocorreu o primeiro encontro com os Parakanã orientais que foram transferidos para o igarapé Lontra, um afluente da margem esquerda do rio Bacuri.

Segundo Ricardo (1985), que toma por base os dados de relatórios do coronel Bloise (Magalhães, 1976), a população Parakanã em março de 1971 era de aproximadamente 200 pessoas, recém-contatados em 1970, chegando posteriormente ao final do ano com 92 indivíduos, tendo em apenas um ano uma queda percentual de 54%. Fausto (2001) por sua vez faz a seguinte afirmação:

Meus dados etnográficos indicam que entre o primeiro pernoite na aldeia em março e a transferência definitiva dos parakanãs para o acampamento da Frente em outubro de 1971, ocorreram cerca de trinta e cinco falecimentos. Não encontrei nenhuma referência documental sobre qual era a população no momento exato dessa transferência (Magalhães registra apenas que eles não somavam mais de 92 pessoas no final daquele ano). De qualquer modo, mesmo supondo que houve várias mortes antes da estabilização do contato (entre novembro de 1970 e fevereiro de 1971) e imediatamente após sua concretização (entre outubro e dezembro de 1970), não há evidências de uma queda demográfica da ordem de mais de 50%, como sugere Magalhães (1982). No meu entender, a população não era superior a 150 indivíduos no instante do primeiro encontro e, portanto, a depopulação teria sido da ordem de 35%. (FAUSTO, 2001, p. 59)

Fausto (2001, p.93) analisa que o contato com os não indígenas teve consequências desastrosas para os orientais em um primeiro momento. Os ocidentais fugiram rumo ao curso

do rio Cajazeiras, sendo um deles morto a tiro por um colono. O grupo realizou uma marcha para o oeste, em busca de terras ainda não localizadas pelos brancos. Porém novas dificuldades surgiam com a aproximação da sociedade nacional, a aproximação da fronteira significaria o fechamento do cerco. Entre 1980-1982 os Parakanã promoveram diversos ataques às fazendas da região, fator que levou a FUNAI à tentativa de contato que ocorreu em janeiro de 1983, entre o igarapé São José é um afluente de sua margem direita. O restante dos Ocidentais rumou para o norte:

fugindo ao contato e à aproximação das fazendas. Em fevereiro e abril de 1983, jogaram flechas no Posto Ipixuna, ferindo algumas pessoas. Na retirada, um guerreiro de forte liderança foi alvejado por um tiro de espingarda e caiu morto. O impacto desse evento foi decisivo para a “pacificação” que se seguiria alguns meses depois (FAUSTO, 2001, p. 62).

Dezembro de 1983 marca o encontro com o maior grupo, composto por 106 pessoas, formando assim o posto indígena Apyterewa-Parakanã. O contato finalizou aos problemas de terra dos ocidentais, pelo contrário, deu início aos processos de migração para o Xingu permitido encontrar uma área menos ocupada e devastada do que a do Tocantins (até o momento), pois a fronteira econômica logo se aproximava (FAUSTO, 2001).

### 2.3.1 Terra Indígena Parakanã

A Terra Indígena Parakanã é demarcada e homologada com 351.697,41 ha, e abrange os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga. Em 2021 havia 21 aldeias dentro da T.I. e os Awaete mantinham relações com os municípios de Novo Repartimento, Itupiranga, Tucuruí e Marabá. A região de selva densa tinha sido devastada com a abertura da rodovia transamazônica a construção da Hidrelétrica de Tucuruí e o projeto Carajás de extração de minério, assim como a formação do Lago de Tucuruí também é responsável pelo desaparecimento de boa parte da floresta (Emidio-Silva, 2017, p. 57-58).

**Figura 2** - Localização da Terra Indígena Parakanã.



Fonte - Emídio-Silva, 2017, p. 59.

Com acontecimentos políticos já mencionados, hoje os Awaete-Parakanã se dividem no que chamam de grupo de cima e grupo de baixo, nos municípios de Novo Repartimento e Itupiranga nas seguintes aldeias:

Quadro 2 - Aldeias na T.I. Parakanã de acordo com o município jurisdicionado

<b>Divisão Política Territorial</b>	<b>Aldeias</b>	<b>Município</b>
<b>Grupo de Cima/Ocidentais</b>	Maroxewara	Itupiranga
	Inaxiganga	
	Itapeyga	
	Parano'ona	
	Paranoema	Novo Repartimento
	Parano'a	
	Paranoita	
<b>Grupo de Baixo/Orientais</b>	Paranatinga	Novo Repartimento
	Arawayga	
	Xaraira	
	Inata'arona	
	Itago'a	
	Xataopawa	
	Oayga	
	Itaenawa	
	Parawaona	
	Itaygara	
	Paranoawe	

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico das Escolas Awaete-Parakanã - SEMED-NRP (2021, p. 13-14)

Segundo Emídio-Silva (2017) a TI possui um traçado de Rios e Igarapés com nascente dentro da TI, fator significativo, tendo em vista a aproximação de fazendas por todos os lados, localizada dentro da Floresta Ombrofila Densa. A região curiosamente encontra-se com sua vegetação nativa apenas nas Terras Indígenas Trocará, Sororó, Mãe Maria e Parakanã. Segundo Emídio (2017) a roça (Ka) se caracteriza por um ambiente que foi modificado, predominando plantação para a subsistência a (Ka'a), por sua vez é a floresta, permanente sem modificações humanas, na qual o autor relata a presença de árvores de grande porte como castanhais.



De acordo com Vidal (*apud* Emidio-Silva, 2017 p. 14-148) os Parakanã foram vítimas de um dos processos mais violentos feito pela FUNAI. Em um primeiro momento com a abertura da rodovia transamazônica, e após isso com a construção da Hidrelétrica de Tucuruí - UHE, com a inundação dos territórios, ocasionando em um novo deslocamento sem apoio previsto do Estado. Sob as tutelas da FUNAI o povo Parakanã teve uma nova área definida e a área dos rios antes demarcadas Pucuruí – Ocidentais e a do igarapé Lontra – Orientais o Estado destinou ao assentamento dos *toria*.<sup>9</sup>

#### **2.4 Programa Parakanã, Gestão Territorial, Subprogramas e Novas demandas.**

Após diversas negociações, no ano de 1987, foi assinado o termo de compromisso para desenvolvimento de programa de assistência à comunidade indígena Parakanã. Para isso foi criado o Programa Parakanã com o objetivo de mitigar os impactos sofridos pelos Parakanã após a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. A previsão de existência do Programa para desenvolvimento de ações a longo prazo, dada a necessidade de mudanças necessárias às vidas dos Awaete, como a garantia de assistência à saúde e defesa do território. O Programa Parakanã foi organizado a partir dos subprogramas de saúde, educação, produção, proteção ambiental, administração, apoio operacional e obras. (Emídio, 2017 p. 174), A Promoção da autonomia era um dos objetivos do PROPKN, e dentre os fundamentos indicava-se respeito à cultura, à língua e às especificidades. Emidio-Silva, analisa que:

As críticas que poderiam existir, talvez no caso Parakanã, são com relação aos técnicos que trabalhavam no dia a dia com a comunidade, que poderiam estudar mais o modo Awaete de ser para se poder dar os saltos de entendimento entre as duas sociedades. Outra crítica seria com relação à participação dos Awaete nas esferas decisórias do PROPKN, para além da simples consulta, mas de forma que os Awaete possam ampliar sua participação no Programa e dar os direcionamentos que poderiam ser mais adequados. Entre o que desejam os Awaete e o que pode ser conseguido, há um grande caminho a ser percorrido não porque há qualquer tipo de impedimento por parte do PROPKN nesse sentido, mas porque o programa está sujeito a determinadas normas institucionais e de prestação de contas para o seu funcionamento, e os Awaete precisam entender esse funcionamento para poderem participar com mais efetividade. Mas todos que trabalham com os Awaete são de acordo que essa relação se estabeleça. Nesse ponto, é preciso se criar novas relações de compreensão em uma nova realidade tanto entre os *toria* que dialogam diretamente com os Awaete quanto entre os próprios Awaete. (Emidio-Silva, 2017, p. 177)

Dentre os diversos períodos de tensão, a educação escolar não fazia até então parte das necessidades e demandas do povo Awaete. Tendo escolas nas aldeias desde os anos 80

---

<sup>9</sup> O termo é utilizado pelos Awaete-Parakanã para se referirem a pessoas não indígenas

coordenados pela FUNAI a partir da necessidade de criar autonomia nas relações com a sociedade não indígena os estudantes e professores Awaete demandam do subprograma de educação do PROPKN formação para atuação direta nos seus territórios. Dentre os objetivos do Sub-Programa:

Objetivo Geral:

O Sub-programa de Educação tem como objetivo a implantação de um sistema de educação escolar formal e informal que atenda às aspirações do povo Parakanã, que valorize sua cultura, sua língua e que os prepare para a convivência harmoniosa com a sociedade nacional (Emidio-Silva, 2017, p. 179)

As ações de proteção territorial, gestão da saúde e programa específico de educação escolar realizadas pelo PROPKN, em certa medida, tiveram importância para manutenção da cultura Awaete e respeito aos processos próprios de cada aldeia. Atualmente a população constitui-se de 1354 indígenas em toda a TI, de acordo com registros do Programa Parakanã em julho de 2019.

É necessário compreender que em um mundo de tantas mudanças e dinâmicas, com os Awaete não seria diferente. Os Awaete têm escolas nas suas aldeias desde 1980, porém novas demandas surgem a partir do contato com a sociedade não indígena, demandas com enfoque na construção de uma educação escolar desenvolvida por eles, a fim de concretização dos processos de gestão do seu território e gerenciamento das relações com a sociedade não indígena impõe novas demandas aos jovens Awaete. Os Awaete demandam qualificação para assumirem as suas escolas, assim como inserção no sistema nacional de educação. Essa demanda representa em linhas gerais a necessidade de autonomia para reapropriação do ambiente escolar Awaete.

### **3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS AWAETE-PARAKANÃ**

A partir das considerações de Grupioni, Secchi e Guarani (1999), compreende-se que Constituição Federal de 1988, é construída e assegura legalmente aos povos indígenas o direito de permanecerem indígenas, isto é, reconhecer a diversidade linguística, cultural religiosa e política dos povos indígenas, quebra-se então com a postura integracionista do Estado brasileiro, agora visto como uma categoria étnica e social, não sendo papel da União a tarefa de incorporação mas se tornam responsáveis pela proteção dos povos indígenas, seus territórios e valorização da sua cultura.

No que se trata sobre o reconhecimento dos povos indígenas pelo Estado, Fernandes (2010) analisa a negação constitucional histórica da existência dos povos indígenas:

[..] o primeiro projeto de Constituição Brasileira, datada de 1823, fazia apenas uma referência à criação de estabelecimentos para catequese e civilização dos índios. A Constituição outorgada em 1824, não fazia sequer menção aos povos indígenas, ou seja, o Estado brasileiro preferiu negar a existência dos mesmos. A Constituição de 1890, na Primeira República, continuou negando a existência dos povos indígenas, não fazendo nenhuma referência aos direitos dos mesmos. Em 1934, com o fim da Primeira República, o governo de Getúlio Vargas promoveu a elaboração de mais uma Constituição, que no artigo quinto legislava sobre a incorporação dos silvícolas à sociedade nacional. Na Constituição de 1937 a situação permaneceu inalterada, sendo mantido o texto constitucional da constituição anterior na íntegra. Na Constituição Federal de 1946, apesar da presença do Congresso Nacional Constituinte e do processo de redemocratização do país, não representou avanços no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, prevalecendo a ideia da integração e assimilação à comunhão nacional, reconhecendo apenas o direito à terra, conforme artigo 216. Em 1967, com o golpe militar, a nova constituição foi outorgada, reafirmando o propósito de incorporação dos silvícolas à comunidade nacional. No que se refere às Constituições anteriores à Constituição Federal de 1988, com relação ao tratamento dos povos indígenas, pode-se afirmar que tiveram negada a condição de sujeitos de direito. (Fernandes, 2010, p. 75)

Baniwa (2019) discorre sobre as mobilizações sociopolíticas das comunidades indígenas a partir dos anos 1970, com apoio de diversas organizações não governamentais para travar a violência contra os povos indígenas no Brasil, nesse viés o autor analisa o papel dos professores indígenas frente às organizações e mobilizações Indígenas no Brasil, tendo em vista a vitoriosa conquista pelos direitos indígenas a educação diferenciada bilíngue e própria nos processos de discussão para aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBD (Lei no 9.394), de 1996, estabelece normas para a educação Brasileira da Educação Infantil a Educação Superior, no que trata da educação indígena na antiga LBD (1961) nada falava sobre a EEI, após a formulação das novas diretrizes é assegurado de forma explícita a utilização de sua língua materna, assim como oferecimento de uma educação intercultural bilíngue para fortalecimento das práticas socioculturais dos povos indígenas. (GRUPIONI, SECCHI, GUARANI, 1999, p. 132).

No final dos anos 1990 elaborou-se o RCNEI (1998), com a contribuição de professores indígenas, antropólogos, especialistas em educação e técnicos das Secretarias de Educação, promovendo a participação de indígenas, para legitimação dos múltiplos atores sociais indígenas e não indígenas para incentivo a pluralidade das programações curriculares. Com o objetivo de atendimento a LDB (1996), que visa o atendimento às especificidades das

escolas indígenas para auxílio às atividades diárias nas escolas indígenas, o referencial é construído em 2 partes:

A primeira, **Para Começo de Conversa** reúne os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena. A segunda, **Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas**, fornece referências para a prática curricular dos professores índios e não-índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena. (RCNEI, 1998, p. 6, grifos do autor)

Em 9 de janeiro de 2001 foi oficializado o Plano Nacional de Educação-PNE, onde é apresentado um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena, visando em um primeiro momento fazer o diagnóstico da situação da EEI, em um segundo momento apresentar as diretrizes da EEI e em um terceiro trecho visando objetivos a curto e longo prazo, sendo visado a segurança a autonomia dos povos originários estabelecendo a necessidade da criação da categoria "educação indígena", o plano prever a criação de programas específicos para a EEI, assim como necessidade a criação de materiais didáticos próprios, sendo essencial a criação da categoria professor indígena assim como formação específica a esses profissionais. (GRUPIONI, SECCHI, GUARANI, 1999, p. 133-134).

Não havendo reconhecimento da existência dos povos indígenas e sem políticas públicas para a EEI, o Estado não tinha responsabilidade com as populações indígenas e suas demandas e especificidades sobre os processos escolares. Fernandes (2010) analisa que os processos de reconhecimento dos povos indígenas não devem ser abraçados como mera coincidência do estado democrático de direito, mas resultado da luta e resistência históricas dos povos indígenas, fruto das reivindicações políticas-sociais das organizações indígenas e da sociedade civil. Partindo de todas as colaborações e apresentação de Políticas Públicas para a EEI, a realidade vivenciada pelas escolas indígenas no Brasil está longe do ideal, desejado e almejado pelas comunidades. Teoricamente com mudanças significativas, são desenvolvidos deveres ao Estado brasileiro e é dado início a um novo desafio aos professores não indígenas e indígenas que atuam na EEI, a concretização de uma educação escolar que atenda as novas demandas dos povos indígena.

### **3.1 A introdução da Escola entre os Awaete-Parakanã**

Baniwa (2019) analisa os velhos desafios de construção da Educação Escolar Indígena, tendo em vista o contexto analisado pelo autor de 2015 a 2019 que indicava o Brasil enquanto a 7ª maior economia do mundo tendo a região amazônica com cerca de  $\frac{2}{3}$  das escolas

indígenas sem prédio próprio para funcionamento, unidos a problemática de fragilidade de insegurança territorial, assim como ausência de ofertas de ensino médio nas comunidades podendo ocasionar em êxodo para as cidades em busca de oportunidades de educação e renda, ocasionando processos de marginalização e racismo.

Aos debates sobre a EEI Luciano (2006) põe em evidência o processo de reapropriação da escola pelos povos indígenas, diante das necessidades do novo mundo e das relações dos povos indígenas com os processos de globalização, tendo em vista que a EEI quando julgada por eles e direcionada para atender às suas necessidades pode ser trabalhada para os processos próprios e específicos diante de suas demandas.

As escolas estão presentes na TI Parakanã desde os anos 80, inicialmente somente na aldeia Paranatinga, Emídio (2017) analisa que o primeiro projeto de educação escolar indígena surge em um contexto de negação para questões que norteiam a EEI, sem quaisquer notabilidades sobre os processos próprios das comunidades indígenas e com o fortalecimento de ideais que cercam o papel de tutela do Estado, apresentando uma organização hierárquica da educação. Após a passagem de diversos transcurso de educação escolar o povo Awaete-Parakanã analisa que a escola pode ser organizada enquanto espaço de fortalecimento da sua alteridade.

Ribeiro Junior (2021) investiga que a escolarização indígena historicamente tem seus princípios nos processos de colonialismo e surge enquanto reflexo de toda a violência aos povos indígenas, todavia o protagonismo das lutas indígenas por uma educação específica modifica os processos de tutela. Os caminhos da escolarização Awaete-Parakanã iniciam-se com a FUNAI, surge então o Programa Parakanã (PROPKN) em 1987, com modificações e alterações nas propostas de escolarização através do subprograma de educação, processos que passam por mudanças nos últimos cinco anos através de novas demandas da organização indígena Awaete.

### 3.1.1 Educação Escolar Parakanã gestão FUNAI

A primeira fase dos processos de escolarização para o povo Awaete-Parakanã foi desenvolvida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no início da década de 1980, instituição escolar que era alheia à organização social Awaete-Parakanã e cumpria o papel de tutela e as demandas do Estado brasileiro, entre 1983-1988, escola mantida apenas com uma professora Maria da Conceição de Moraes Cardoso. Escola nomeada em 1984 “Escola

Indígena Urubuwa<sup>10</sup>”, neste mesmo ano os relatórios indicavam que a escola não oferecia condições adequadas de funcionamento, em 1985 a professora relata o não avanço pois ela não consegue se comunicar na língua materna, em 1986 a professora constata que não existe a possibilidade de alfabetizar nem mesmo as turmas de crianças (Emídio-Silva, 2017, p. 206-207).

Ribeiro Junior (2021) reflete que os caminhos da escolarização da FUNAI para os Awaete-Parakanã, na TI Parakanã na região tocantina tem início a partir do contato, com processos violentos e em pouco tempo com o deslocamento que causou grandes transformações e que seguiam para os processos de escolarização. O autor analisa que a insatisfação dos Awaete e os resultados insatisfatórios também para os toria não é resultado apenas de “erros” metodológicos mas se torna fundamental saber que as práticas de escolarização impostas pelo Estado durante a escola da FUNAI e também da missão JOCUM<sup>11</sup>, com duração de apenas três meses, não levou em conta as especificidades e diferenças necessárias nesse processo, dessa forma resultando em um frágil processo de práticas assimilacionista não condizentes com a realidade sociocultural do povo indígena Awaete-Parakanã.

Teixeira (2007), que trabalhou com outro grupo Parakanã, da região do Xingu-PA aborda os impactos dos processos de educação escolar impostas às comunidades indígenas e o necessária adequações:

[..] concebe-se que a vida dos povos Parakanã corre sérios riscos, e mesmo assim acredita-se que uma educação adequada e fundada nos princípios da lei que ampara os povos indígenas possa garantir a preservação e manutenção da identidade desse povo. Nesta perspectiva o papel da sociedade deve ser o de reverter esta situação, que perpassa inicialmente, pelo processo de conscientização no sentido de que, a constituição histórica do povo brasileiro inicia-se exatamente em que europeus desembarcaram nas terras-brasilis e aqui encontraram os primeiros brasileiros, os indígenas, portanto, é fundamental que se dê a esta parcela da sociedade o devido direito. (TEIXEIRA, 2007, p. 141)

Nesse sentido, observa-se que essa primeira fase da educação escolar para os Awaete-Parakanã ocorre sem quaisquer adequação a realidade vivenciada na comunidade, Fernandes (2010, p.76) analisa que esse modelo de educação é materializado sobre os processos de

---

<sup>10</sup> Sobre o nome da escola, Emídio Silva compartilha de um detalhe que chama atenção: “Na língua deles não há o som b que na verdade é um som entre o “v” e o “b”, grafado com “w”. Também não há o som “u” sendo grafado “o”, no caso do orowo“a ou o som glotal, na garganta, representando a vogal “y”. Como a professora não tinha conhecimentos linguísticos e nem foi treinada para isto, fazia como ela entendia” (Emídio, 2017, p. 209)

<sup>11</sup> A missão JOCUM é criada em 1960 nos EUA, e no Brasil em 1975 através de Jimmy Stier, que veio dos EUA para iniciar a missão no país. A organização se divide em três áreas de atuação: treinamento, evangelismo e misericórdia. Atuantes na aldeia Paranatinga no estado do Pará, com o povo Awaete Parakanã

transferência dos valores da sociedade nacional, educação escolar pensada a partir dos padrões da sociedade ocidental, desconsiderando as especificidades e a alteridade étnicas, em uma tentativa de homogeneização e integração à sociedade nacional.

Segundo Emídio (2017, p. 210-211), pode-se concluir que a educação escolar indígena desenvolvida pela FUNAI na TI Parakanã, não se diferenciava das escolas rurais nos anos 80, e em seu funcionamento durante quase seis anos com desenvolvimento do modelo de submersão linguística total com resultados negativos. O PROPKN surge em 1987, na tentativa de amenização dos impactos sofridos pela UHE e somente em dezembro de 1990 inicia-se o desenvolvimento do Subprograma de educação Parakanã, após resistência da FUNAI, tendo em vista o considerável recurso que estava ligado aos processos de indenização pela Estatal Eletronorte devido ao inundamento das terras dos Parakanã.

### 3.1.2 Educação Escolar Parakanã gestão PROPKN

Não havendo projetos ligados à saúde, educação, proteção à terra e etc., José F. P. Carvalho, agente ativo desde o projeto com os Waimiri Atroari<sup>12</sup>, foi convidado para se tornar coordenador na construção do PROPKN, a criação do PROPKN (1987) se dá pela tentativa de mitigação dos impactos da construção da UHE, os técnicos da FUNAI nesse contexto acreditavam que era necessário somente o repasse do valor da indenização a instituição pela Eletronorte, assim como ocorria antes da criação do PROPKN, onde o dinheiro era repassado aos líderes que iam até Marabá-PA adquirir itens industrializados, na contramão o PROPKN se torna um projeto de longo prazo, sendo desenvolvidos dentro do programa os subprogramas de saúde, produção, proteção ambiental, obras, apoio operacional, administração e educação. (Emídio, 2017, p. 170-174).

Segundo Emídio (2017) O subprograma de educação tem seu início em dezembro de 1990, 3 anos após a criação do PROPKN, na primeira fase o linguista João das Letras<sup>13</sup> fez

---

<sup>12</sup> Povo indígena do estado do Amazonas, atingido drasticamente pela abertura da rodovia BR-174 (Manaus-Boa Vista) e a construção da represa de Balbina que inundou duas aldeias do grupo e eliminou a principal fonte de alimentação: os tracajás e peixes do rio Uatumã, formando rapidamente a ausência da capacidade de sobreviver de forma autônoma dos Waimiri Atroari. Em 1972, a FUNAI estimou a população dos Waimiri-Atroari em 3 mil, já em 1986, quando a hidrelétrica de Balbina estava sendo construída, a FUNAI estimou a população deste mesmo povo em apenas 374 indivíduos. O Programa Waimiri-Atroari é financiado pela ELETRONORTE, a empresa paraestatal proprietária de Balbina. Fonte: Amazônia real, Publicado em: 12/03/2018. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/o-genocidio-dos-waimiri-atroari-um-possivel-reconhecimento-historico/>

<sup>13</sup> João das Letras primeiro coordenador do subprograma de educação Parakanã e 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, além de realizar a sistematização sobre o conhecimento da cultura do povo Parakanã (Emídio-Silva, 2017, p. 211).

levantamentos linguísticos e formou equipes de atuação nas duas aldeias existentes, Maroxewara e Paranatinga em 1991, após a atuação do linguista a coordenação alterou, porém seguiam desenvolvendo atividades com respeito a cultura e partindo da necessidade dos Awaete.

Freire (1996) expõe que as práticas educativas exigem do educador e da escola o respeito aos saberes dos educandos, sendo esses os saberes construídos na prática comunitária, as atividades desenvolvidas pelo PROPKN eram realizadas em respeito ao tempo-espço da comunidade, devendo ser considerada a relevância na construção de uma educação escolar administrada com respeito às dinâmicas sociais dos indivíduos ligados a esse processo.

No ano de 1997, Rita de Cassia Almeida Silva é contratada para desenvolvimento do material didático em língua Materna Awaete-Parakanã e em julho de 1999, se dá início ao processo de implantação do método de alfabetização nas 5 aldeias existentes na época, com a formação de professores toria para atuação de forma adequada e específica (Emídio, 2017, p. 213). A respeito do PROPKN, Ribeiro Junior (2021) analisa um dos pontos essenciais no desenvolvimento das atividades de escolarização produzida pelo subprograma, que o desenvolvimento e reconhecimento da necessidade do ensino da língua Awaete xe'enga, ainda que limitado, possibilitaria o acesso a novos conhecimentos assim como a busca por suas demandas.

O crescimento da população e o aumento no número de aldeias torna essencial o aumento nos números de escolas na TI, em 2013 já haviam 11 escolas com cerca de 549 estudantes de todas as faixas etárias. Apesar dos bons indicadores não havia não havia nenhum professor Awaete atuante nas escolas, somente poucos monitores indígenas em algumas dessas escolas, e o português ensinado não era suficiente para protagonismo nas relações com a comunidade não indígena assim como compreensão e participação autônoma na gestão das atividades escolares (Unifesspa, 2019).

Nesse sentido, Ribeiro Junior (2021, p. 170) analisa que nos últimos cinco anos a partir das tensões entre o PROPKN vem ocorrendo processos de transição entre a tutela do PROPKN e a autonomia Awaete, autonomia necessária a partir de um projeto coletivo que articulada formação no âmbito de reorganização social dos Awaete-Parakanã, contratação de professores e formação específica a esses educadores, assim como inserção no Sistema Nacional de Educação para desenvolvimento de construção de uma educação Awaete-Parakanã, que possam assumir de fato suas associações escolas e projetos.



### 3.1.3 Construção da Educação Escolar Awaete-Parakanã

A partir do não atendimento das demandas colocadas pelos Awaete ao PROPKN, no ano de 2014 as escolas nas aldeias apresentam evasão para as escolas rurais. As escolas funcionavam do 1º ao 5º ano (não atendendo as demandas no contexto) sendo demandado pelas lideranças indígenas uma seriação do 1º ao 9º ano, ensino médio e acesso à Universidade. Como resposta às demandas através da Informação Técnica da FUNAI Nº 74/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI, de 24 de março de 2017, é identificada a posição geral dos Awaete através do plano de trabalho que tem por objetivo:

[...] Que os Awaete se tornem autônomos na gestão de seu território, enfatizando que os Awaete desejam uma participação como “protagonista na gestão do Programa em si, dos processos educacionais, das ações de saúde e tudo que envolve a gestão da terra indígena Parakanã”, buscando sempre a condição de “bem viver” dos Awaete ”e os processos decisórios que lhe são inerentes”. E, tenham mais gerência dentro Programa Parakanã, considerando que tudo seja feito de forma formativa, para que aprendam a lidar com essas relações políticas e técnicas (EMÍDIO-SILVA, 2017, p. 259)

No contexto atual se torna visível a necessidade de construção de autonomia na gestão e desenvolvimento para mediar, dialogar e organizar seus interesses e demandas. Ribeiro Junior (2021) analisa as novas demandas dos Awaete enquanto processos que materializam as relações com o mundo dos *toria*, através do protagonismo nessas mediações, antes desenvolvidas pelo PROPKN, através dos subprogramas.

Na conferência local de educação escolar Awaete-Parakanã, realizada em 2017, no centro de formação Taxaokokwera, na T.I. Parakanã, no município de Novo Repartimento, foram apresentadas demandas referentes à formação continuada dos professores atuantes na TI. Após a apresentação dessas demandas, encaminhou-se através dos Awaete-Parakanã, o Programa Parakanã e a Secretária Municipal de Educação ofícios à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-Campus Rural de Marabá (IFPA-CRMB) solicitando a Unifesspa 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 ao IFPA-CRMB, cooperação para desenvolvimento do Ensino Médio Integrado ao Técnico, na T.I. Parakanã, para a formação inicial de professores Indígenas e Técnicos em Agroecologia. Alencar (2019) e Ribeiro Junior (2021, p. 171) nos informam que no ano de 2020 foram iniciados os cursos de Formação Docência e Gestão da Educação Escolar Intercultural Indígena, em nível de especialização e de extensão, para professores indígenas e não-indígenas e técnicos da SEMED-NR, ofertados pela Faculdade de Educação do Campo-Unifesspa e também os cursos

de Nível Médio, cursos de Magistério Indígena na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para formar professores Awaete-Parakanã das séries iniciais; e o curso Técnico em Agroecologia, para a formação de profissionais Awaete para atuar na gestão do território.

Freire (1996) reflete sobre a necessária construção respeitosa dos processos de formação sobre os saberes socialmente construídos, associando os conteúdos à realidade para formação de uma “intimidade” entre os saberes desenvolvidos nos currículos e a experiência social. Nesse sentido, Teixeira (2007) aborda uma das problemáticas no desenvolvimento dos processos que cercam a educação escolar, no que diz respeito a estrutura curricular:

Considera-se que um dos maiores problemas da educação brasileira de um modo geral encontra centrado na questão curricular, uma vez que na maioria das escolas este documento inexistente. Até por que, muitos educadores não conseguem fazer diferença entre grade curricular e um currículo propriamente dito. Isso é um problema visto que o currículo é vital ao processo ensino/aprendizagem é ele quem delinea as metas a serem alcançadas no processo. (Teixeira, 2007, p. 128) .

Baniwa (2019) analisa que as atividades escolares precisam ser feitas com satisfação, dessa forma a escola deve oferecer respostas às aspirações e aos desafios dos jovens e adultos após a formação seja escolar ou universitária para construção de projetos de futuro coletivos e individuais, segundo o autor esse processo inicia-se através de propostas pedagógicas e projetos curricular construídos a partir do protagonismo indígena, seguidos de autonomia na gestão pedagógica e administrativa para que a escola cumpra sua função social e etnopolítica.

Através da resolução Nº 215 DE 08 DE SETEMBRO DE 2010, que aprova o regimento escolar para as escolas indígenas no Pará, o povo Awaete-Parakanã devem construir a matriz curricular para desenvolvimento dos processos de educação escolar indígena na TI Parakanã, através de mobilizações políticas e parcerias com órgãos do estado e município como SEMED, IFPA (CRMB) e universidades da região, como a Universidade federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Universidade Estadual do PARÁ (UEPA). (Emídio, 2017, p. 264).

#### **4. OS PRINCÍPIOS DA EEI NO PPP DAS ESCOLAS AWAETE-PARAKANÃ NO MUNICÍPIO DE NOVO REPARTIMENTO.**

##### **4.1 Princípios da Educação escolar Indígena**

A educação é definida como um conjunto de processos ligados à socialização dos indivíduos, caracterizada por parte da construção de qualquer sistema cultural. Articulam-se

dentre os processos de educação, valores e práticas em dinâmica com outros sistemas sociais como a economia, política e religião, tendo assim os sistemas educacionais como referenciais para os projetos sociais que cabem a espaços e tempos sociais específicos (LUCIANO, 2006, p. 129).

Meliá (1979), analisa sobre o pressuposto da sociedade nacional sobre os povos indígenas não terem educação, preconceito colonial que resulta na necessidade de transmitir os processos de educação, processo educativo destinado aos povos indígenas que por sua vez é baseada nos processos de educação europeia com imposição dos padrões ocidentais de educação, aliados às instituições religiosas.

Nesse sentido, Luciano (2006) afirma que a ideia errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação é equivocada, dados os diversos processos de transmissão de saberes passados oralmente durante gerações. A educação praticada pelos povos indígenas segue mantendo sua alteridade através de estratégias próprias de vivência sociocultural, processos educativos que visam a liberdade do indivíduo e da coletividade.

A partir das considerações feitas por Luciano (2006) e Meliá (1979) é possível identificar que os processos de educação indígena ocorrem nas relações vividas no cotidiano das comunidades indígena e são integrados a todos os elementos que compõem a prática pedagógica tradicional indígena, referindo-se a processos específicos, educação que assegura a continuação das práticas e costumes, que simplesmente vivendo, estão educando, independente da instituição escolar.

Luciano (2006) afirma que a Educação Escolar Indígena durante muito tempo da nossa história foi realizada como um meio de aculturação, havendo repulsa quanto ao processo de escolarização entre muitos povos indígenas. Todavia, diante das necessidades impostas pelas novas formas de relação num mundo globalizado, os povos indígenas entendem que a escola se apropriada por eles pode se tornar objeto de reforço dos seus projetos socioculturais, abrindo novos caminhos rumo a conhecimentos universais e necessários frente aos novos desafios.

Segundo Fernandes (2010), o Estado brasileiro construiu uma educação escolar indígena para composição dos processos de dominação. Gradativamente a instituição escolar, porém, toma novos rumos frente à necessidade de construção e reapropriação do espaço escolar enquanto instrumento de luta, a partir do olhar e pensar a escola como local estratégico para aquisição de novos conhecimentos e articulação de novos saberes. A autora salienta a necessidade de observação das especificidades de cada povo, os caminhos traçados sem generalizações frente a relação com a educação escolar.

Segundo Grupioni, Secchi e Guarani (1999), a partir da promulgação da Constituição de 1988 é assegurado o “direito de os índios permanecerem índios”. A partir disso é formulado gradativamente o reconhecimento de que a educação escolar indígena pode ser desenvolvida como meio fortalecedor dos seus projetos socioculturais e políticos, assim como o acesso legal à educação diferenciada, que se constrói na passagem dos anos 80 para 90. A partir do reconhecimento dos povos indígenas e dos seus processos de aprendizagem na educação escolar se observa a necessidade de construção de uma educação escolar indígena que contribua com os seus processos próprios na contramão dos processos de educação assimilacionista e integralizadora.

O RCNEI reúne fundamentos históricos, políticos e socioculturais para orientação dos princípios norteadores da Educação escolar, a partir do reconhecimento da: 1. *Multietnicidade, pluralidade e diversidade*, para reconhecimento da grande variedade de grupos étnicos com histórias, saberes, línguas e culturas diversas resultantes de processos sociais e experiências históricas diversificadas; 2. *Educação e Conhecimentos Indígenas*, pautado pelo pensar a escola a partir dos conhecimentos e complexidades sociais, políticas, econômicas e religiosas dos povos indígenas; 3. *Autodeterminação* contrapondo-se aos processos de *tutela*, a fim de pensar os seus projetos administrando autonomamente a partir de suas demandas; 4. *Comunidade educativa indígena*, a partir dos seus processos próprios de educação para afirmação dos processos de educação fora do ambiente escolar para valorização da sabedoria tradicional.

Dessa forma o RCNEI apresenta características da EEI, observando a necessidade de ser: (1) *Comunitária*, (2) *Intercultural*, (3) *Bilíngue/multilíngue*, (4) *Específica e diferenciada*.

#### 4.1.1 Educação Escolar Indígena Comunitária

Luciano (2006), analisa que a escola passa a ser parte do cotidiano dos povos indígenas no Brasil, e constata a necessidade de criar um modo próprio de fazer escola, fazendo-se necessário a participação dos professores indígenas protagonistas nos processos norteados pelas pedagogias indígenas, trabalho que só pode ser realizado com eficácia quando construído com a participação professores, lideranças, alunos e toda a comunidade.

A educação comunitária se caracteriza por ser conduzida a partir dos projetos da comunidade. No que se refere tanto ao currículo quanto à administração desse espaço, desenvolvendo a liberdade na decisão de formulação do calendário escolar, os conteúdos, os

objetivos da educação escolar indígena e os momentos para o desenvolvimento da educação escolarizada (RCNEI, 1998).

#### 4.1.2 Educação Escolar Indígena Intercultural

O RCNEI, ao tratar sobre a educação intercultural, observa a necessidade de manter a diversidade cultural e linguística para promoção de uma comunicação entre as diversas experiências históricas, sociais e culturais, não considerando uma cultura superior a outra. O documento destaca a necessidade de se realizar uma formação para o respeito às diferentes identidades étnicas, reconhecendo o desenvolvimento das culturas indígenas em diferentes contextos sociopolíticos.

Nesse sentido, Alencar (2018) analisa que a elaboração do RCNEI se deu pautado numa concepção de interculturalidade estreitamente ligada aos processos de desenvolvimento neoliberal das reformas nos sistemas educacionais na América do Sul. Ou seja, no documento há menção à diversidade cultural e linguística para construção de processos educativos para o respeito e tolerância à diferença cultural, porém sem desenvolver inquietações e questionamentos sobre os agentes produtores das desigualdades sociais, políticas e econômicas dos grupos minorizados, suas culturas e línguas.

Tubino (2005) critica a configuração axiológica da interculturalidade e afirma ser necessário a construção de uma interculturalidade crítica, entendida como um projeto político de descolonização para transformação da sociedade a partir dos debates. A educação escolar nesse contexto se torna um ambiente privilegiado, pois na escola ocorre a produção de conhecimentos e valores. O autor afirma que a educação intercultural não deve ser pautada e desenvolvida somente nos espaços ligados a educação escolar indígena, o autor revela a urgência de combate à discriminação através da implantação da perspectiva intercultural da educação nos solos discriminados e também nos solos discriminadores.

Candau (2016) analisa a relação estreita entre interculturalidade e justiça, atrelada ao contexto escolar que surge para superação das desigualdades e necessária superação de desigualdades sociais assim como reconhecimento às especificidades de diferentes grupos sociais. Dentre as diversas perspectivas de educação intercultural, a autora assume a perspectiva da interculturalidade crítica em oposição à visão assimilacionista da interculturalidade.

Se torna necessário encarar a educação intercultural como um campo de debate político e pedagógico. Maxim Repetto (2019), debate sobre o desenvolvimento de uma

interculturalidade crítica, que possa ser instrumento de reivindicações e novas formas de democracia, mais participativa e inclusiva, visando não somente o sentido pedagógico da educação, mas trabalhar essa interculturalidade enquanto instrumento de problematização político-social.

O autor ainda analisa que,

Na perspectiva de educação escolar indígena, o contexto escolar assume uma complexa relação com a sociedade não indígena. Nesse sentido, o RCNEI estimula a necessidade de não considerar uma sociedade superior à outra para entendimento e respeito entre as diferentes perspectivas culturais e étnicas dos indivíduos integrados aos processos da educação escolar intercultural indígena. Se torna urgente entender e desenvolver a educação escolar indígena intercultural crítica, na busca por diálogos menos hierarquizados, desigual, assim como, entender a necessidade de conhecer o *modus pensanti e operandi* dos colonizadores a fim de estabelecer estratégias eficazes de organização, defesa e diálogo com a sociedade não indígena. (BANIWA, 2019). Assim como discutido por Tubino (2005) sobre o debate da educação intercultural crítica, que entende a escola como espaço de difusão autônoma, do que o autor revela como palavras chaves da interculturalidade, o diálogo e a valorização da diferença, gerando relações de equidade.

#### 4.1.3 Educação Escolar Indígena Bi/multilíngue

Alencar (2018) analisa que as intervenções linguísticas sobre os povos indígenas no Brasil foram até recentemente conduzidas de forma a substituir as línguas indígenas, produzindo seu desaparecimento, pela Língua Portuguesa. A autora observa que as políticas de planejamento linguístico podem ser realizadas com objetivo oposto a esse, de defesa e manutenção das línguas minoritárias no cenário nacional. Dessa forma, a educação bi/multilíngue em contexto indígena deveria ser realizada de forma a acrescentar mais uma língua ao repertório linguístico dos estudantes indígenas, tendo em vista que os processos de ensino nas línguas indígenas consideram as práticas sociais dessas línguas de modo a ampliar os letramentos nas línguas originárias, como ressaltado pela a autora o papel da escola frente às questões linguísticas:

[...] Se no passado a escola serviu ao projeto de monolinguismo na constituição do Estado brasileiro, exercendo papel central para o desaparecimento das línguas indígenas, atualmente, os povos indígenas podem ocupar essa instituição, resignificando o seu papel e colocando-a a serviço de seus projetos societários. A escola pode exercer o papel privilegiado de agir na construção de representações dos sujeitos sobre os conteúdos de ensino, sobre aquilo que é definido como tendo o valor

necessário para ser nela ensinado, logo, sobre as línguas ensinadas na escola e como são ensinadas. (ALENCAR, 2018, p. 285)

O RCNEI analisa que muitos dos povos indígenas, mesmo sendo falantes da língua portuguesa, continuam utilizando da língua dos seus ancestrais, como traço identitário, construindo um quadro de multi/bilinguismo simbólico de grande importância para manutenção das práticas religiosas, organização política, planejamento para o futuro e reprodução sociocultural das sociedades indígenas.

A lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nos artigos 78 e 79 assegura aos povos indígenas do Brasil a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no processo de escolarização. Assim se estabelece a necessidade de colaboração entre as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas e órgãos estaduais e municipais para desenvolvimentos de programas de ensino e pesquisa frente a construção de uma educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas.

#### 4.1.4 Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada

A LDB 9.394/96 trata das especificidades das escolas indígenas nas quais se considera nos processos de ensino-aprendizagem as línguas maternas e modos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas, visando proporcionar a recuperação de suas memórias históricas e valorização de sua ciência. Baniwa (2019) analisa que a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) merece destaque pelos seus potenciais impactos sobre a educação brasileira, seja de forma negativa ou positiva, conseqüentemente à educação escolar indígena, diante dos princípios ligados a uma educação específica e diferenciada o autor enfatiza que:

A BNCC, assume, portanto, uma visão plural, singular e integral de crianças, jovens, adultos, considerando-os como sujeitos de aprendizagem com suas singularidades e diversidades. A BNCC baseia-se também nos princípios de igualdade, diversidade e equidade. Igualdade educacional sobre a qual as singularidades, diversidades e diferenças devem ser consideradas e atendidas, questões que historicamente foram balizadores de desigualdades, exclusões e injustiças. Assim, a educação precisa ser planejada com foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diversas e diferentes. Planejamento com foco na equidade exige compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza e exclui grupos, como os povos indígenas originários [...]. (BANIWA, 2019, p. 277)

O RCNEI (1998), ao tratar de uma escola específica e diferenciada orienta que o planejamento deve observar, refletir e considerar as particularidades de cada povo, com

autonomia, dadas as dinâmicas da Educação Escolar Indígena. Em contribuição ao RCNEI, Baniwa observa que:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação de todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM”. (RCNEI, 1998, p. 25).

Como pode-se notar, os processos que cercam a educação escolar indígena seguem em processos legais constantes, que devem garantir a construção de novos conhecimentos, ligados aos processos sociais das comunidades indígenas, suas dinâmicas e organizações considerando às experiências dos seus estudantes e professores que fazem parte do processo escolar indígena, assim como as lideranças e toda a comunidade.

#### **4.2 O Projeto Político Pedagógico**

Algumas problemáticas acompanham o processo de luta dos professores indígenas para materializar uma educação escolar indígena pensada e planejada por eles mesmos e as suas comunidades. Dentre os desafios no estado do Pará, por exemplo, está a construção de PPP's das escolas indígenas. Para Alencar (2018):

A SEDUC/PA não tem viabilizado o efetivo atendimento das demandas colocadas pelos professores indígenas e pelas secretarias municipais de educação para assessoria à elaboração dos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) das escolas indígenas; ao desenvolvimento de metodologias para o ensino da língua indígena- como L1 e L2- com vistas a seu fortalecimento e sua promoção na comunidade; apoio na produção de materiais didáticos próprios e específicos para a realidade de cada povo, inclusive nas línguas indígenas; nem destinação de recursos para a publicação e disponibilização para alunos e professores dos materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas. (ALENCAR, 2018, p.213)

Na apresentação do PPP das escolas Awaete-Parakanã de Novo Repartimento somos informados de que o município tem apoiado as decisões das lideranças do povo Awaete-Parakanã no processo de construção de uma educação própria. Segundo esse PPP, o documento foi construído a partir dos debates, esforços e construções feitas com contribuição dos Awaete-Parakanã em atividades organizadas pela Secretária Municipal de Educação de Novo Repartimento-PA (SEMED-NR). Nessa mesma introdução, em muitos dos momentos de elaboração do PPP e do “Documento Curricular do Município de Novo Repartimento:



Educação Infantil e Ensino Fundamental”, construído entre 2017-2020, a equipe da SEMED-NR teria contado com a participação não apenas dos professores não indígenas e indígenas, mas também com lideranças Awaete-Parakanã e professores da Unifesspa e técnicos da FUNAI (SEMED-NRP, 2020, p. 606). De acordo com Baniwa (2019, p. 27):

São os projetos pedagógicos, elaborados pelas comunidades indígenas, que servem como referências para os indicadores de qualidade e para os instrumentos de avaliação, uma vez que definem o porquê, o como e para que a escola. A escola é um instrumento de formação de pessoas e sociedades. Uma vez resolvidas as questões político-pedagógicas, existem ainda processos e instrumentos mediadores que podem ou não garantir a qualidade desejada, como a formação adequada de professores e de gestores e a existência ou não de materiais didáticos articulados às diretrizes pedagógicas.

No PPP das escola Awaete-Parakanã de Novo Repartimento destaca-se que a SEMED-NRP, compreendendo a complexidade que envolve a Educação Escolar Indígena, conduziu o processo de construção de uma proposta curricular diferenciada das propostas construídas para o espaço urbano do município para garantia da oferta do ensino bilíngue, específico e diferenciado nas escolas Awaete-Parakanã, visando a garantia da para manutenção e valorização das alteridades, considerando as políticas públicas de que direcionam para valorização dos processos próprios dos povos indígenas (SEMED-NRP, 2020).

Em conformidade com as novas demandas do povo Awaete-Parakanã, visando a difusão de orientações para desenvolvimento dos processos escolares, o PPP das Escolas Awaete foi construído, segundo o próprio documento, a partir das demandas dos Awaete-Parakanã, com participação de lideranças, professores Awaete e Toria de 14 aldeias, assim como de técnicos da SEMED, com o objetivo de nortear os processos pedagógicos nas escolas indígenas do Município de Novo Repartimento.

O PPP apresenta inicialmente um histórico do município de Novo Repartimento e o deslocamento vivido pelo povo Awaete-Parakanã, ambos os fatos estão estreitamente ligados à construção da UHE de Tucuruí e a abertura de diferentes trechos da Rodovia Transamazônica. Repartimento é nome do rio que dividia as terras dos Parakanã ao meio e onde inicia-se o povoamento do município, em vilarejos que faziam fronteiras com a TI do povo Parakanã, ambos atingidos e inundados pelo Usina Hidrelétrica de Tucuruí. (SEMED-NRP, 2021 p. 9).

O município de Novo Repartimento atendia, no ano de 2021, as 14 escolas Awaete-Parakanã, nas quais estavam matriculados 679 alunos em turmas de educação infantil, anos iniciais (1º ao 5º) e finais do ensino fundamental (6º ao 9º) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessas escolas atuam professores não indígenas (*toria*) e os indígenas atuam como intérpretes. As escolas estão organizadas da seguinte forma:

**Tabela 1** - Caracterização das escolas

Aldeia	Escola	Nº de Alunos	Séries atendidas
Paranainga	Yopaka	109	Educação Infantil (EI) 1º ao 5º Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Xataopawa	Timokwera	93	EI - 1º ao 5º e EJA
Xaraira	Karatinga	100	EI - 1º ao 5º e EJA
Paranowaona	Koimyra	61	EI - 1º ao 5º e EJA
Paranoita	Itayga	62	EI - 1º ao 5º e EJA
Itaygoa	Arekaxotawa	39	EI - 1º ao 5º e EJA
Parano a	Orowotinga	35	EI - 1º ao 9 e EJA
Paranoawe	Orowotinga	31	EI - 1º ao 5º e EJA
Arawayga	Ope ewra	46	EI - 1º ao 5º e EJA
Itaygara	Orotawa	20	EI - 1º ao 5º e EJA
Inata arona	Kwanoenawa	26	EI - 1º ao 5º e EJA
Oayga	Xakoyga	16	EI - 1º ao 5º e EJA
Paranoema	Xotinga	19	EI - 1º ao 5º e EJA
Itaoenawa	Itaoa	22	EI - 1º ao 5º e EJA
<b>Total</b>		679	

Fonte: Projeto Político Pedagógico das Escolas Awaete-Parakanã - SEMED-NRP (2021, p. 18-19)

De acordo com o PPP a estrutura física das escolas Awaete-parakanã é constituída, na grande maioria, por galpões retangulares ou circular cobertos de palha, correspondendo à arquitetura própria dos Awaete. A estrutura demanda melhorias, visto que muitos das escolas foram construídos para atividades do PROPKN, que durou mais de 20 anos. Algumas sem energia e a água da maioria das escolas imprópria para o consumo, no período de chuva sendo barretas e quando para este período os poços secam, e nenhuma possui instalação sanitária. (SEMED-NRP, 2021, p. 28-30)

**Figura 3** - Escola Karatinga

Fonte: Projeto Político Pedagógico das Escolas Awaete-Parakanã - SEMED-NRP (2021, p. 18-19)

**Figura 4** - Escola Yopaka



**Fonte:** Projeto Político Pedagógico das Escolas Awaete-Parakanã - SEMED-NRP (2021, p. 18-19)

Ainda de acordo com informações do PPP, os professores *toria* residem, na sua maioria, em zona urbana. Por isso ficam nas aldeias durante a semana em alojamentos do PPKN, dentro da TI Parakanã. A logística de acesso às escolas na TI é precária, piorando no inverno amazônico, que resulta em outras problemáticas, como dificuldades no envio do material didático e da merenda escolar para as escolas das aldeias. Além dos problemas estruturais e logísticos, os profissionais reivindicam melhores condições de trabalho, visto a desvalorização profissional e o baixo número de professores efetivos, resultando em um alto número de professores contratados sem garantias trabalhistas (SEMED-NRP, 2021, p. 30). Nesse sentido, Baniwa analisa a relação estreita entre os imaginários coloniais e a formulação de políticas públicas para os povos indígenas:

Os imaginários coloniais escondem as principais características do Brasil real que precisam ser consideradas nos planejamentos das políticas públicas e nas estratégias geopolíticas. As principais características são: extensão continental; dificuldades de acesso; isolamento político, econômico e cultural; sistemas de transporte e comunicação complexos e precários; altos custos de bens e serviços; instituições públicas frágeis e marginais; infraestruturas precárias, principalmente das escolas indígenas e dos sistemas de ensino responsáveis pela educação escolar indígena; tensões e conflitos fundiários; e racismo. (Baniwa, 2019, P. 19)

Freire (1996) sobre os processos de luta em defesa dos direitos dos educadores enfatiza que:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil,

historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 27)

O PPP das Escolas Awaete apresenta como objetivos da Educação Escolar Awaete-Parakanã a compreensão do mundo *toria*, dos processos econômicos, políticos e a aquisição de conhecimento acerca das ciências da sociedade dos *toria*, visando a autonomia na relação dos Awaete com a sociedade nacional. Outro objetivo dessas escolas é reforçar seus processos próprios de aprendizagem, seus saberes e suas tradições. Contudo o próprio PPP coloca os aspectos da organização e funcionamento das escolas dos *toria* como parâmetro quando nos informa que as escolas Awaete-Parakanã serão “Estruturadas por uma gestão administrativa regida com base nas legislações da educação escolar indígena vigente e aplicável; **pelo Regimento Escolar**; pelas normas internas; **por atos normativos emanados dos órgãos de sua administração superior** (SEMED-NRP, 2021, p. 32, grifo nosso).

Outro aspecto relevante do PPP, que indicia uma imposição da lógica *toria* sobre as concepções e organização social dos Awaete, está relacionada ao tema da avaliação na escola. A partir das considerações de Freire (1996) sobre os critérios de avaliação, é levantada a necessidade de pensar a prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação de sujeitos críticos a serviço da libertação e não da domesticação. O PPP aqui analisado propõe uma alternativa do sistema de avaliação quantitativa, a fim de levantar debates, questionamentos para construir propostas avaliativas participante e construtiva, seguindo os aspectos quantitativos da educação municipal com média 6,0 para aprovação. Assim como os processos de avaliação, o PPP indica que o calendário escolar é construído a partir das dinâmicas da comunidade, considerando o espaço-tempo para atividades específicas, fazendo um projeto educativo que não ocupe as atividades tradicionais da comunidade, ocorrendo assim as atividades nas escolas com cerca de 200 dias letivos (SEMED-NRP, 2021, p. 34).

Baniwa (2019) analisa que diversos são os riscos de pôr em práticas novos conceitos políticos-pedagógicos, visto a inexistência de políticas voltadas para atender essas demandas. Mesmo o poder público chegando às aldeias torna-se necessário garantir qualidade por meio de formação de professores, materiais didáticos próprios e estrutura adequada, tendo em vista ser na região Amazônica onde existem os indicadores de qualidade mais baixo sobre a EEI no Brasil. Os Awaete-Parakanã avançam na formação de uma educação de qualidade, visto que através de parcerias tem desenvolvido formações continuadas para os professores não-

indígenas, indígenas e técnicos da SEMED-NRP, através da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e o Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá.

O papel dos professores indígenas nas escolas dentro da TI Parakanã deve ser observado. Segundo o PPP todos os professores Awaete são contratados, lotados com 125 horas, sendo 100 horas para que atuem como intérpretes nas turmas de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental, e 25 horas destinadas a atuação como intérpretes em turmas de EJA. Assim, em cada turma há sempre o professor *toria* e o intérprete Awaete-Parakanã, pois as crianças não falam a língua portuguesa. Tal situação mantém a relação de negação aos povos indígenas do protagonismo na construção da escola em seus territórios, uma vez que no contexto aqui analisado, por exemplo, se reproduz o modelo de educação bilíngue no qual se impõe a língua portuguesa como língua de instrução em salas de aula onde todas as crianças falam uma língua indígena. E os professores indígenas continuam colocados no lugar de intérpretes, tradutores, mas não de professores nas escolas dentro dos seus territórios. Ressalta-se a preocupação no desenvolvimento das atividades do professor nos demais anos, visto que são apresentados enquanto peças-chaves para o ensino bilíngue. Deve-se atentar para o risco de objetificação dos professores Awaete, enquanto tradutores e não educadores efetivos em sala de aula. Os professores Awaete reivindicam alguns direitos trabalhistas básicos, tais como férias proporcionais e contrato de 12 meses consecutivos, entre outros.

### **4.3 Proposta Curricular das Escolas Awaete**

O Documento Curricular do Município de Novo Repartimento, no tópico “Educação Infantil dos Konomia Awaete Parakanã Ensino Fundamental I e II 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos” expressa a necessária e pontual criação do Departamento de Educação Escolar Indígena para garantia da gestão adequada dos processos pedagógicos e administrativos das 14 escolas indígenas pertencentes ao município. Por meio desse departamento, visa-se “a proposta de emancipação dos sujeitos para garantia do desenvolvimento da justiça social e cidadania, possibilitando autonomia” (SEMED-NRP, 2020 p. 605).

Ao analisar o PPP das escolas Awaete e o RCNEI é possível identificar objetivos semelhantes, visto o foco de organização do desenvolvimento de políticas públicas para a educação escolar indígena em consonância com o que as comunidades indígenas querem e necessitam. Diante disso, se torna possível analisar e comparar as abordagens dos conceitos ligados à EEI Intercultural, Bi/multilíngue e comunitária.

O primeiro elemento que nos chamou a atenção na leitura do PPP foi o modo como a comunidade Awaete-Parakanã é referenciada. Isto é, o povo Awaete-Parakanã, em diversos trechos do documento, é referenciado em terceira pessoa do plural. Os Awaete não são percebidos na escrita do documento como os agentes do processo de construção, mas como o *Eles* do projeto de educação escolar nas escolas em seu território. São apresentados pelos *toria* (Eles/ Os povos indígenas Awaete Parakanã/ os Parakanã ). Conforme se observa no trecho abaixo:

**Os Parakanã** hoje se dividem em dois grupos étnicos: Apyterewa e Awaete (...) Os **Povos Indígenas Awaete Parakanã**, atualmente vivem em uma área de 351.697,41 ha, legalmente demarcada (...) **Os Awaete** também contam com a pesca e a caça de alguns animais da fauna amazônica para sua alimentação. **Eles** são exímios caçadores de animais terrestres. **os Parakanã Apyterewa** residem na região do Baixo Xingu, na TI Apyterewa (SEMED-NRP, p. 13 - 14, 2021).

Apesar da excelente apresentação teórica do desenvolvimento da EEI na TI-Parakanã, o PPP passa ao leitor uma narrativa, em 3ª pessoa, da história, desafios e anseios do povo Parakanã. O PPP, a partir das orientações do RCNEI, deveria materializar a perspectiva da comunidade indígena, daqueles que vivem os desafios de acesso à EEI bi/multilíngue, intercultural e comunitária. Os Parakanã deveriam ser protagonistas na elaboração desse documento que visa o desenvolvimento da EEI com qualidade, equidade e autonomia.

O RCNEI (1998), referencial que objetiva oferecer subsídios para a orientação e elaboração de programas de educação que atendam os anseios das comunidades indígenas, ao apresentar os Fundamentos Gerais da EEI, e ao tratar sobre a interculturalidade no ponto 5.1.2, nos apresenta que a EEI é:

#### Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (RCNEI, 1998, p.24)

A priori podemos identificar que a interculturalidade é apresentada como pilar frente às experiências socioculturais, citada nas páginas 5, 6 e 38 do PPP. A interculturalidade é citada como fator essencial para manutenção da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Nesse sentido, o PPP Awaete Parakanã apresenta a interculturalidade da seguinte forma:

Os Awaete são unânimes em relatar que **desejam uma escola que garanta a eles o conhecimento do mundo do Toria, para que eles possam conviver com mais autonomia em meio a essa sociedade** que os envolvem de forma a se relacionar, fazer negócios, resolver problemas, comprar, vender, e adquirir conhecimento de todas as ciências do mundo do Toria. **Por outro lado, os Awaete também desejam que a escola seja um reforçador da cultura, que o ensino seja realizado no idioma**

**português e no Awaete xe'enga, que possa valorizar a cultura do povo Awaete** (SEMED-NRP, 2021, p.31, grifo nosso).

Fernandes (2010) chama atenção para a reflexão sobre o processo intercultural, e para os riscos de pensar a interculturalidade somente como a interação entre diferentes grupos. A autora analisa que deve se pautar o respeito às diferentes epistemologias das ciências indígenas na construção de diálogos interculturais. De acordo com Collet (2003) é necessário compreender que, para além das diferenças, há desigualdades, e essas desigualdades, quando não contempladas nos projetos educativos, podem contribuir para a reprodução social discriminatória. Grupioni, Secchi e Guarani (1999) afirmam que nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988 é colocado ao Estado o dever de desenvolvimento de uma educação escolar indígena intercultural para fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna, desenvolvendo a recuperação de sua memória histórica e identidades, assim como, acesso ao conhecimento da sociedade nacional.

No ponto 5.1.1 ao tratar sobre a educação comunitária o RCNEI (1198) apresenta que a EEI é:

Comunitária:

**Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios.** Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. (RCNEI, 1998, p. 24, grifo nosso)

O RCNEI pauta pela liberdade de decisão na construção das práticas educativas, protagonizada pela comunidade, como principal condutor da educação escolarizada nas comunidades. Nesse sentido, o PPP analisado apresenta os objetivos da educação comunitária, citada apenas 1 única vez (página 5), com ausência de especificações e aprofundamentos de como deve ser desenvolvido e a importância de se refletir sobre uma educação comunitária.

Segundo define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012), são assegurados a eles os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização **comunitária** e da interculturalidade, cabendo a cada escola indígena decidir em que línguas serão definidas as atividades escolares. (SEMED-NRP, 2021, p. 05).

Esse contexto da Educação Escolar Indígena exige uma compreensão dos diferentes espaços educativos. Investimento contínuo nos espaços, nos recursos materiais e nos profissionais tanto indígenas, quanto não indígenas, **reconhecendo que em diálogo com a comunidade** e com os educandos, são os escritores de um caminho que prima pela autoria coletiva. (SEMED-NRP, 2021, p. 36).

Referente a proposta comunitária para a EEI as orientações estabelecidas na Resolução

05/2012 em seu Artigo 14 parágrafo 5º indica que:

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino. (BRASIL, 2021, Art. 14 § 5º)

Ao analisar a proposta de educação comunitária do PPP Awaete, percebe-se a abertura democrática de participação dos educandos e professores indígenas, espera-se que ao tratar da comunidade, incluam-se os pais e mães Awaete, responsáveis pelos estudantes do Ensino Fundamental I e II. Tendo em vista a promoção de consulta livre a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, conforme proposta no Art. 8º § 2º da Resolução Federal 05/2012.

A educação Bi/multilíngue é abordada no RCNEI (1998) no ponto 5.1.3:

#### 5.1.3. Bilingue/multilíngue:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. (RCNEI, 1998, p. 25)

O RCNEI reconhece o uso de mais de uma língua nas tradições culturais indígenas, construindo um papel importante na manutenção e valorização das línguas maternas. O PPP Awaete apresenta o ensino bilíngue em diversos momentos nas páginas 4, 19, 32, 34, 35, 36 e 39. Há, porém, um tópico no documento intitulado *Ensino Bilíngue*, o qual apresenta de forma específica o programa de educação bilíngue a ser desenvolvido nas escolas Awaete-Parakanã de Novo Repartimento:

#### Ensino Bilíngue

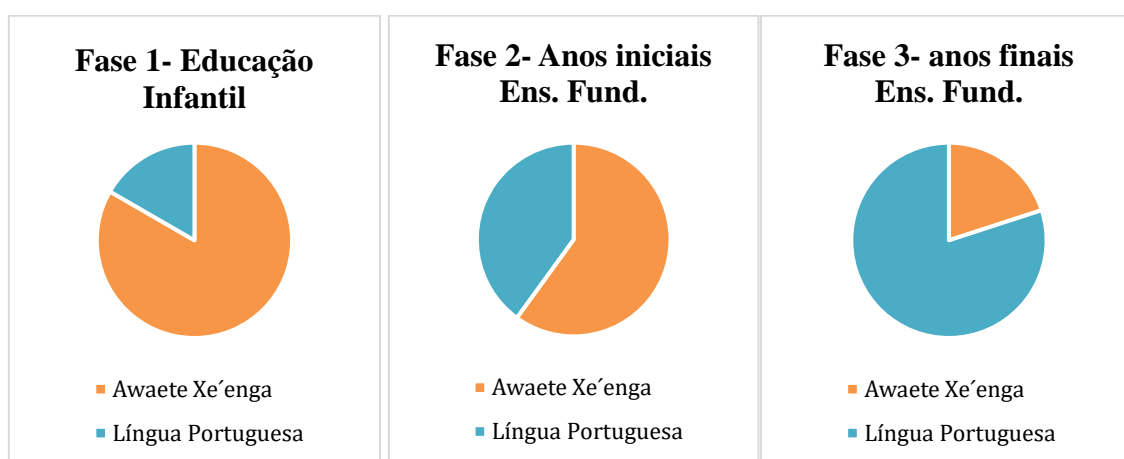
Em todos os projetos pedagógicos e proposta curricular de cada seguimento e modalidade de ensino, **tem-se como prioridade o ensino bilíngue sendo educação infantil ministrada em Awaete Xeénga, ensino fundamental ministrado em Awaete Xeénga e Língua portuguesa sendo essa como segunda língua e nos anos finais o awaete Xeénga entra como segunda língua** (SEMED-NRP, 2021, p. 39, grifo nosso).

Tal afirmação manifesta claramente uma proposta de ensino bilíngue de transição que tem como resultado final a substituição linguística. Em tal modelo de ensino bilíngue se inicia



o processo de escolarização na comunidade indígena com uso maior da língua da comunidade e introdução progressiva da língua dominante de modo que, paulatinamente, a língua dominante passa a ocupar mais espaços na escola substituindo o uso da língua da comunidade. A figura abaixo, elaborado com o objetivo de ilustrar o processo de transição linguística proposto, contempla o processo de ensino bilíngue de transição, conforme descrito na página 39 do PPP Awaete-Parakanã.

Figura 5 - Ilustrações de fases do programa de Ensino Bilíngue no PPP das escolas Awaete-Parakanã de Novo Repartimento-PA.



Fonte: Elaboração própria

Alencar, Sena & Nonato (2022) analisam o que é chamado de *bilinguismo de transição*, implantado nas aldeias em muitos países da América do Sul, onde as crianças eram alfabetizadas em sua língua materna e, conforme a passagem dos anos, a língua originária deixava de ser utilizada, sendo substituída pela língua dominante do país. A proposta do PPP se assemelha ao bilinguismo de transição, visto que segue uma dinâmica de diminuição da carga horária de ensino do *Awaete Xe'enga* ao longo de 10 anos (1º ano ao 9º ano).

Pensar a educação nos anos iniciais ministrada na língua materna é essencial, visto que as crianças são falantes somente do *awaete xe'enga*. Contudo, um programa de ensino bilíngue que objetiva, paulatinamente, diminuir os usos e funções da língua indígena na escola indígena, colocando-a como segunda língua (L2) nos anos finais do ensino fundamental é claramente um projeto de substituição linguística, pois se todos nascem num meio onde a língua majoritária é a língua *Awaete-Xe'enga* não faz sentido essa se tornar uma L2 decorridos 9 anos de escolarização.

Emidio-Silva (2017, p. 226-227) observa que entre os Parakanã, sempre houve questionamentos em relação ao ensino do *Awaete xe'enga* (língua materna Parakanã) no

programa de educação escolar conduzido pelo PPKN. As lideranças afirmavam já ter o conhecimento sobre essa língua e que necessitavam mais do ensino da língua portuguesa (*toria xe'enga*). Entretanto, os órgãos competentes devem analisar, compreender e pensar estratégias de ensino bi/multilíngue aditivo, conforme já alertado por Alencar, Sena & Nonato (2022), como uma estratégia de atuação sobre a valorização e promoção das línguas originárias e das identidades e dos valores das culturas de origem das crianças falantes de línguas minorizadas, visto que o apagar de uma língua indígena leva a desvalorização das culturas, portanto, ao etnocídio.

Conforme apresentamos até aqui, o texto do PPP das escolas Awaete-Parakanã de Novo Repartimento segue rigorosamente os Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena, apresentados no RCNEI. Todavia, é possível reconhecer o distanciamento da visão Awaete-Parakanã, dos alunos, mães e pais, mais velhos, na construção do PPP Awaete. Mesmo que cumprindo com todos os requisitos garantidos em lei, a “voz” da comunidade, de fato, se mantém distante nos escritos e estruturas no projeto.

#### **4.4 Racismo estrutural e Violência contra os povos indígenas Awaete-Parakanã.**

Na historiografia tradicional, pouca se dá ênfase ao protagonismo e resistência dos povos indígenas à colonização, nesse sentido Baniwa (2019) analisa que um dos maiores desafios enfrentados pelos povos indígenas é a superação da face perversa da tradição colonial do Estado, que segue conduzindo políticas de negação, dominação e violência contra os povos e territórios indígenas. Sendo o Estado o principal responsável pela inferiorização de grupos étnicos, observa-se um racismo estrutural, inserido em todos os contextos sociais.

Hoje, cercados por vilarejos, fazendas, vilas e assentamentos, os Awaete-Parakanã enfrentam velhos desafios: invasões, racismo e ameaças. Novas tensões ocorrem na T.I, desde o dia 24 de abril de 2022, após três homens desaparecerem ao invadir a Terra Indígena Parakanã, possibilitaram que emergisse na região discursos de ódio<sup>14</sup> contra os povos indígenas, ameaças contra toda a população da TI Parakanã, mesmo com o caso ainda sob investigação. Foi dado o gatilho para retaliação e racismo contra toda uma população, somando uma carga de preconceitos e etnocentrismo contra toda a população indígena.

---

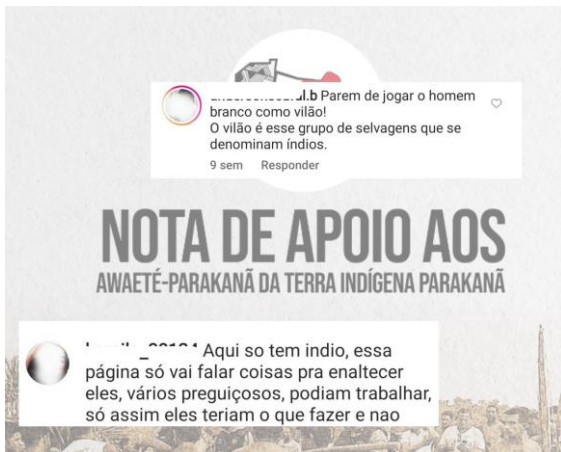
<sup>14</sup> Reportagem completa disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/cacadores-desaparecem-em-terra-indigena-clima-e-de-tensao-no-sudoeste-do-para,0ee0cb1d27539c7d6d6b6307856d76e9kxxfmk2t.html>

Figura 6 - Familiares dos desaparecidos em protesto



Fonte: Foto CB Novo Repartimento/ Divulgação / Estadão.

Figura 7 - Comentários feitos em nota de solidariedade postado pela FEPIPA.



Fonte: Elaboração própria – Instagram oficial da FEPIPA.

No cenário de ameaças, a mídia local reproduziu a narrativa de cárcere privado, e um clima de insegurança as escolas foram invadidas, assim como o posto de Taxakoakwa, prejudicando o funcionamento de toda a TI, o acesso às aulas e ao posto de saúde. Se torna necessário responsabilização e esclarecimento sobre a morte dos três caçadores. Contudo os órgãos de segurança devem trabalhar para a proteção da vida e território Parakanã. Milanez et al (2019) esclarece que o mito da democracia racial, o discurso de que no Brasil não há racismo, mas esse racismo que tende a se disfarçar, em relação aos povos indígenas não faltam, nem mesmo, declarações públicas.

O racismo estrutural está em diversos contextos sociais, por exemplo, Kum Tum Akroá Gamela observa que, o racismo institucional, esse desenvolvido pelo Estado e instituições, faz com que os povos indígenas tenham que provar, a necessidade, de sua existência. O racismo religioso, desenvolvido sobretudo por parte de pregadores neopentecostais, que classificam como demoníacas as religiões indígenas, reforçam ainda mais o cara racista e eurocêntrica

brasileira. As inúmeras faces da violência contra povos indígenas têm sido um traço marcante da história dos povos indígenas em contato com sociedades como a nossa. (MILANEZ et al, p. 14, 2019).

O fato citado nos mostra um cenário preocupante, quanto a valorização da vida dos povos indígenas. Nos deparamos com um cenário de brutalidade e impunidade com aqueles que propagam atos racistas, atos que se fazem presentes no funcionamento das próprias instituições que, em teoria, deveriam operar em defesa dos direitos dos povos indígenas. Visto isso, reforça-se ainda mais a necessidade de formação profissional dos setores que trabalham com os povos Awaete-Parakanã, com o objetivo de reconhecimento do racismo velado (ou não) e que reconheçam a necessidade de combate a essa problemática, dentro e fora das escolas de toda a rede municipal de educação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Grupioni, Secchi e Guarani (1999) a LDB possibilita a liberdade para cada escola indígena definir seu PPP, conforme suas particularidades e objetivos dentro da comunidade. É possível identificar que o PPP Awaete Parakanã é a expressão da autonomia e da identidade escolar, na garantia de cumprimento do desenvolvimento de uma educação escolar Awaete Parakanã. Cumprindo com todos os prescritos previstos na Resolução CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação e no RCNEI o projeto é um grande passo para a educação escolar indígena no município de Novo Repartimento-PA, que avança, através da ação de órgãos municipais, como o Departamento de Educação Escolar Indígena de Novo Repartimento, com apoio de órgãos externos, tais como, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto Federal do Pará, IFPA, UEPA.

O objetivo de analisar os princípios essenciais para o desenvolvimento da EEI nas comunidades indígenas, especificamente na TI Parakanã, localizada no município de Novo Repartimento-PA se tornou possível a partir do aprofundamento teórico dos processos que cercam o desenvolvimento da EEI nas comunidades. O referencial teórico tornou possível a apreciação de um conjunto de possibilidades para a efetivação da qualidade do ensino prestado para a EEI. Essa pesquisa, acreditamos, poderá contribuir para a compreensão do entendimento dos processos em curso na construção da educação escolar na TI Parakanã e para dar linha aos inúmeros debates, análises, questionamentos e reflexões sobre como o Estado brasileiro constrói políticas de valorização manutenção das culturas indígenas.

O resultado da pesquisa nos mostrou uma situação que revela o histórico de desafios pelo direito à vida, à cultura, à língua e às tradições pelo povo Awaete-Parakanã, que representam hoje um complexo de experiências diversificadas no decorrer de diversos anos de contato, sobrevivência à exploração, invasão e ausência de proteção pelo Estado brasileiro. Vale ressaltar o papel preponderante do Estado brasileiro para a depopulação e desterritorialização do povo Awaete-Parakanã. Dessa forma o povo Awaete-Parakanã tem contribuído para formação de um acervo histórico que revela a organização dos povos indígenas em defesa do direito ao bem viver, praticando sua alteridade e aponta a desastrosa contribuição do Estado brasileiro para a desorganização, desaparecimento e genocídio dos povos indígenas.

Ante tudo isso, nossas análises nos levam a concluir que: 1. A educação escolar Awaete-Parakanã pode contribuir para os projetos de futuro e autonomia da TI Parakanã; 2. Necessita-se de políticas públicas que atendam as demandas apresentadas pela comunidade; 3.

É imprescindível melhores condições para desenvolvimento das atividades na TI Parakanã, melhores condições estruturais e logística.

Paulo Freire, identificou que a escola funciona através de dois caminhos, para a valorização das manifestações étnicas e culturais do povo, respeitando as formas tradicionais de conhecimento, com um olho para a história e o outro para o futuro promovendo uma relação autônoma com a sociedade. Diante do que foi discutido e apresentado os Awaete unanimemente tem anseio por entender os códigos do mundo da *toria*, por eles ainda não dominados. Todavia, se torna imprescindível atuação e formação de qualidade e orientada por profissionais que entendam a necessidade de estudo sobre os conhecimentos do mundo *toria* sem que se perca de vista o direito dessa sociedade indígena à sua própria história, língua e cultural, à manutenção étnica e cultural Awaete.

Por fim, entende-se que este estudo não se esgota aqui. Pelo contrário, visto que os processos de construção da educação escolar indígena Awaete-Parakanã, como demandado pela comunidade somente se iniciaram, tornando-se necessário acompanhamento dos caminhos que serão traçados. Cria-se inquietações sobre os processos que cercam as 4 aldeias no município de Itupiranga, que segue sem propostas para a EEI no município, sem reconhecimento da necessidade de pensar/fazer uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bi/multilíngue e intercultural.

## REFERÊNCIAS:

ALENCAR, Maria Cristina Macedo (et all). **Projeto de Extensão: Docência e Gestão em Educação Escolar Intercultural Indígena**. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas/ Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, Marabá-PA, 2019.

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**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

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. Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e12221, 2022. Acesso disponível: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12221>

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Caderno Técnico. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) acesso em 03/10/2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) acesso em: 19/10/2021

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf> acesso: 07/11/2021

BRASIL. **Resolução n. 5 de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BANIWA. Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed -Rio de Janeiro : Mórula, Laced, 2019. pp. 255-284.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 2, n. 1, p. 173-188, 2003.

DAVIS, Shelton H. **Vítimas do Milagre: O desenvolvimento e os índios do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

EMIDIO-SILVA, Claudio. **Xene ma'e imopinimawa: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã**. 2017. 411 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. p Programa de Pós-Graduação em Educação. Acesso em: 05/06/2021 <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9512>>

FAUSTO, Carlos. **Os Índios antes do Brasil**. 4ªed. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001. pp. 03-166.

FERNANDES, Rosani de Fatima. **Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. Pará. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Direito.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. SECHI, Darci e GUARANI, Vilmar. **Legislação escolar indígena**. Painel 5, 17/11/1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2021.

JUNIOR, Ribamar Ribeiro. Notas sobre educação “escolarizada” e os desafios para uma educação diferenciada awaete-parakanã. **Anuário do Instituto de Natureza e Cultura - ANINC**, vº 4, nº1, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/9168> acesso em: 07/11/2021

LUCIANO, Gersem dos Santos. **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. pp. 128-169

MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF/DPEF, 1998. pp. 11-27.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979. pp 7-13.  
REPETTO, Maxim. O conceito de Interculturalidade: Trajetórias e Conflitos desde América Latina. **TEXTOS E DEBATES**, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019.

RODRIGUES, Aryon D. Relações internas na Família Linguística Tupi-Guarani. **Revista de Antropologia**, 27/28, 1985. 33-53 p.

RICARDO, Carlos Alberto (Org.). **Povos Indígenas do Brasil: Sudeste do Pará – Volume 8**. São Paulo: CEDI, 1985.

SCHMINK, Marianne; WOOD, Charles H. **Conflitos sociais e a formação da Amazônia**. Tradução de Noemi Miyasaka Porro e Raimundo Moura. Belém: EDUFPA, 2012, p. 190-225.

SEMED-NRP. **Documento Curricular do Município de Novo Repartimento: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretária Municipal de Educação, Novo Repartimento, PA, 2020. pp. 605-652.

SEMED-NRP. **Projeto Político Pedagógico das escolas Awaete Parakanã**. Secretaria Municipal de Educação, Novo Repartimento - PA. 2021.



TEIXEIRA, Rosimar Miranda. **Educação Sistematizada: práticas e saberes aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas Parakanã da Região do Xingu, oeste do Pará.** Dissertação (Mestrado), Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2007.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**, Enero 24-28, Lima, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02> Acesso em 03/11/2021.

\_\_\_\_\_. La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. In: **Cuadernos Interculturales**, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre, 2005, pp. 83-96, Universidad de Playa Ancha, 323 Viña del Mar, Chile. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506> Acesso em 21 de novembro de 2021.

VIDAL, Lux Boelitz. **O espaço habitado entre os kaiapó-xikrin (jê) e os parakanã (tupi), do médio Tocantins, Pará.** In: *Habitações indígenas*[S.l: s.n.], 1983 p . 77 -102.

#### SITES:

<https://www.terra.com.br/nos/cacadores-desaparecem-em-terra-indigena-clima-e-de-tensao-no-sudoeste-do-para,0ee0cb1d27539c7d6d6b6307856d76e9kxxfmk2t.html>.

<https://proeg.unifesspa.edu.br/programas-de-ensino/2-uncategorised/519-programa-de-apoio-ao-ind%C3%ADgena.html>

<https://proeg.unifesspa.edu.br/programas-de-ensino/2-uncategorised/524-programa-de-apoio-ao-estudante-quilombola.html>

#### ANEXOS:

Projeto Político Pedagógico das Escolas Awaete-Parakanã:

<https://drive.google.com/drive/folders/1jZ5sgGZqIwBVmoI5xPFkBK8GFJPKntQb?usp=sharing>

Documento Curricular do Município de Novo Repartimento: Educação Infantil e Ensino Fundamental:

[https://drive.google.com/drive/folders/1zGVjFObArEfQdb0QAn9oINTVPWij5\\_Xw?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1zGVjFObArEfQdb0QAn9oINTVPWij5_Xw?usp=sharing)