

Notas sobre Educação “escolarizada” e os desafios para uma Educação Diferenciada Awaete-Parakanã

Ribamar Ribeiro Junior¹

¹Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Rural de Marabá (CRMB), doutor em antropologia e membro do GPTIE - Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnoenvolvimento. E-mail: ribamar.sociologo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre a educação escolarizada para os Awaete-Parakanã e os modos como buscam um ensino diferenciado. Propõe-se um olhar sobre os processos educativos desenvolvidos após o contato e os apontamentos sobre as demandas recentes por uma educação escolar indígena diferenciada, reivindicação dos Awaete-Parakanã para as instituições de ensino na região do Sudeste do Pará. Esta escrita reflete a ideia da constituição de um diagnóstico da situação de escolarização dos Awaete-Parakanã, havendo, portanto, um olhar cuidadoso em relação aos relatórios das assessorias e dos processos recentes de articulação que envolvem a experiência de construção de um projeto de ensino, conforme demanda dos Awaete-Parakanã, a partir da luta pela autonomia na gestão de seu território. Para tanto, vale ressaltar que é necessário abordar o processo de tutela e que também há um processo de transformação em curso, que parte da transição entre o fim do programa assistencialista e uma busca por autonomia que prevê, sobretudo, uma educação diferenciada que os ajude a se articular com o mundo dos toria (brancos).

Palavras-chave: Educação Diferenciada. Tutela. Programa Parakanã. Autonomia.

Notes on “Schooled” Education and the Challenges for Differentiated Education Awaete-Parakanã

Abstract

This work aims to present some reflections on schooled education for the Awaete-Parakanã and the ways they seek a differentiated education. It is proposed a look at the educational processes developed after the contact and notes on the recent demands for a differentiated indigenous school education, demand of the Awaete-Parakanã for educational institutions in the Southeast region of Pará. This writing reflects the idea of constitution of a diagnosis of the schooling situation of the Awaete-Parakanã, there being, therefore, a careful look in relation to the reports of the advisors and of the recent articulation processes that involve the experience of building a teaching project, as demanded by the Awaete-Parakanã, from the struggle for autonomy in the management of its territory. To this end, it is worth mentioning that it is necessary to address the guardianship process and that there is also an ongoing transformation process, which starts from the transition between the end of the welfare program and a search for autonomy that provides, above all, a differentiated education that helps them to articulate with the world of toria (whites).

Keywords: Differentiated Education. Guardianship. Parakanã Program. Autonomy.

INTRODUÇÃO

A escolarização de indígenas, como política educativa, historicamente tem seus aspectos enraizados no colonialismo, a exemplo da prática da catequese e das ações do Estado colonial. Sendo assim, é, portanto, reflexo inerente de todas as formas de violência que os povos indígenas já sofreram durante os anos de colonização portuguesa: amansamento, domesticação, e civilização com a imposição de uma “educação para os índios”.

O protagonismo indígena do final da década de setenta mobilizou pautas importantes, dentre elas, a luta por uma educação diferenciada, tendo em vista que as agências tutelares executavam um modelo de educação que não se diferenciava do paradigma urbanocêntrico. Nesse caso, as escolas rurais eram uma extensão da educação promovida nas cidades, com ações didático-pedagógicas que não reconheciam as diferenças, cenário vigente até hoje. Exemplo disso é que, mesmo com os avanços, as escolas indígenas, geralmente geridas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), mantêm um currículo fora da realidade das aldeias.

Esses elementos iniciais nos ajudam a pensar como esse processo foi se reproduzindo e seus efeitos foram marcantes. No caso desta pesquisa, gostaria de pontuar dois momentos históricos do processo de escolarização dos *Awaete-Parakanã*. O primeiro, no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, subdividido em três fases; e o segundo, mais recente, no período que chamo de transição da tutela. Abordarei, neste trabalho, como ocorreram esses momentos, além do desenvolvimento de ações que estavam intrinsecamente ligadas a um projeto assistencialista que vem no bojo das mitigações dos impactos causados pelo Estado brasileiro.

Ainda sobre esses aspectos que pretendo pontuar, destaco a situação do contato, sobretudo para reafirmar a relação com a sociedade regional, em meados dos anos setenta e oitenta. É possível dizer que esse

relacionamento é muito recente em relação aos outros grupos indígenas da região sudeste do Pará, onde os *Awaete-Parakanã* estão localizados. Foi um período de grandes transformações para essa sociedade, com deslocamentos territoriais, reorganização grupal, muita violência e mortes causadas em decorrência desse processo.

A implantação de uma escola rural pela FUNAI, a tentativa de missionários fazerem a escolarização e a execução de um subprograma de educação por dentro de um projeto mais amplo, como medida de compensação, são as três fases do primeiro momento, que será tratado como início dos processos educativos de escolarização dos *Awaete-Parakanã*, sobretudo dos mais jovens e das crianças.

Como busca por uma educação diferenciada, em 2018, as lideranças do povo *Awaete* – gente de verdade – apresentaram uma demanda de formação de professores e cursos de ensino médio, durante uma conferência municipal de educação no município de Itupiranga, PA. Posteriormente, articularam também com a secretaria municipal de educação do município de Novo Repartimento, PA. Foi o início das negociações para que, a partir dali, essa demanda tivesse outros desdobramentos, como a oferta pelo IFPA – Instituto Federal do Pará - de dois cursos: Magistério Indígena e Técnico em Agroecologia.

Enfim, o objetivo deste trabalho em forma de ensaio é lançar um convite para reflexão sobre a política de educação escolar indígena que pretende ser desenvolvida pelo Campus Rural de Marabá do IFPA, no contexto da diversidade, pois o início desse processo com os *Awaete-Parakanã* é muito recente. Desde a demanda apresentada, aconteceram rodas de conversa sobre o tema, suas concepções sobre formação e as necessidades colocadas pela sistemática de alternância. Isso porque grande parte dos alunos dos cursos estão lotados/contratados para as escolas nas aldeias da Terra Indígena *Parakanã*, o que possibilita que estudem e trabalhem.



Esta pesquisa faz parte de um estudo para compor um diagnóstico socioeducacional sobre os *Awaete-Parakanã*, que vai subsidiar o desenvolvimento das atividades dos cursos de Magistério e Agroecologia ofertados pelo IFPA. Faz-se, então, um levantamento da produção bibliográfica elaborada sobre esse povo, com reflexões sobre relatórios e fontes que possibilitam a compreensão dos processos formativos que foram realizados e que vêm sendo desenvolvidos no atual cenário de busca por autonomia.

Mas, afinal de contas, quem são os *Awaete-Parakanã*? Pertencentes ao tronco linguístico Tupi, os *Awaete-Parakanã* da Terra Indígena Parakanã são constituídos por dois grupos: Orientais (contatados em 1971) e Ocidentais (subdivididos em dois subgrupos, um em 1976 e outro em 1983). A TI Parakanã fica localizada nos municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, no sudeste do Pará, com uma área de 351. 657 hectares e situação regularizada.

Educação Escolar para os Índios - E as diferenças culturais?

De maneira geral, as práticas de escolarização desenvolvidas até o presente momento na Terra Indígena Parakanã com os *Awaete-Parakanã* têm refletido uma “educação escolar” que se estrutura no âmbito de projetos. Apesar do esforço de profissionais ao longo desse processo, o projeto de uma educação diferenciada baseada nos fundamentos do direito à diferença não consolidou. Reforçando a ideia de que o problema está no conteúdo da educação escolar, Teixeira (2007) aborda:

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 (TEXEIRA, 2007, p. 128).

A autora que trabalhou com outros grupos *Parakanã*, utiliza “educação sistematizada” para analisar os impactos dessa lógica de currículo não específico para as comunidades indígenas, pensando na educação como projeto de subalternização. Ainda, por mais que essa dinâmica apresente contribuições, Knaap e Martins (2017) destacam que “[...] apenas alimentam, por vezes, ainda uma retórica que assume uma nova forma de colonização dos grupos indígenas”. (KNAAP; MARTINS, p. 83). Nesse sentido, é interessante pensar, junto aos *Awaete-Parakanã*, sobre os limites e possibilidades.

Os caminhos dessa escolarização planejados para os *Awaete-Parakanã*, se iniciaram junto à política de contato, efetivamente sob coordenação da FUNAI, ainda no início dos anos oitenta. Vale frisar que o contato foi violento, sobretudo no período de 1970 a 1984, quando as doenças e os deslocamentos compulsórios transformaram a vida dos *Awaete-Parakanã* em pouco tempo. O mesmo ritmo foi seguido com a implantação da escolarização.

Por um lado, observa-se a presença de uma escola com educadores não indígenas, que passaram a alfabetizá-los e ensinar a língua do *toria*, proporcionando aos *Awaete-Parakanã* um processo de escolarização nas condições impostas. Por outro lado, os *Awaete-Parakanã* nunca deixaram de ter seu próprio espaço de educação, o *Tekatawa* (lugar de reunião), lugar próprio de *oporongueta* (conversar) que, mesmo sendo apenas um espaço masculino, é um lugar para falar o *Awaete xe’enga* (a fala do *Awaete-Parakanã*). Os outros espaços desse processo de educação indígena *Awaete-Parakanã* estão ligados ao conjunto da comunidade, aos homens, mulheres e crianças que, nos fazeres da roça, da caça, do artesanato e dos rituais, se permitem transmitir conhecimentos.

Enfim, as primeiras duas experiências de escolarização foram um fracasso, não só por não ter obtido o êxito dos seus proponentes, mas também pela relação dos indígenas com a proposta de “educação”. A primeira delas, no

âmbito de uma escola rural, foi mediada pela FUNAI e, de acordo com Emídio-Silva (2012, p. 05), “[...] a tentativa de alfabetizar em língua portuguesa durou seis anos e não obteve resultados satisfatórios”. Da mesma forma, uma segunda tentativa realizada por missionários através da JOCUM (Jovens com uma Missão) - uma organização interdenominacional que durante três meses atuou para alfabetizá-los - teve como resultado a insatisfação dos *Awaete-Parakanã*: Para eles, os missionários só queriam ensinar coisas da religião.

Portanto, não deu certo! Será por quê? Está claro que não é apenas uma questão de método, é fundamental reconhecer que essa prática que foi implementada pelas agências do Estado e missionárias, ao longo da história, nunca levou em conta a diferença. Essas práticas assimilacionistas não convergem com a diversidade, portanto, não operam com a realidade vivida por esses povos.

Já a terceira fase do processo de escolarização para os *Awaete-Parakanã* foi assumida pelo Programa Parakanã (PROPKN). É importante ressaltar que esse programa iniciou suas atividades a partir de 1987, com a implantação de quatro eixos de atuação: Saúde, Educação, Produção e Defesa do Território (GOSSO, 2004). O programa estava no bojo das medidas compensatórias aos *Awaete-Parakanã* pelos prejuízos causados com a construção da Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), que atingiu grande parte de seu antigo território, impulsionando-os ao deslocamento e à reorganização territorial.

No tocante aos projetos de “Educação Escolar”, a escolarização tinha como objetivo alfabetizar os *Awaete-Parakanã* em português e *awaete xe’enga* e, sendo assim, os professores *toria* (não indígena) eram obrigados a aprender a língua *awaete xe’enga*. O que, no meu ponto de vista, foi importante para o desenvolvimento das ações posteriores.

Essa experiência de escolarização produzida no âmbito do PROPKN talvez apresente um melhor desempenho para os seus proponentes,

já que pelo menos houve um reconhecimento por parte de membros da equipe que levou em conta o ensino ser priorizando na língua. Esse diferencial, ainda que limitado à formação nas séries iniciais, possibilitou o acesso aos novos conhecimentos, permitindo aos *Awaete-Parakanã* a luta por uma educação específica e que atendesse suas demandas, como por exemplo, a necessidade de um ensino médio para a formação e acesso à universidade, dentre outras.

Diante de todo esse contexto vivido pelos *Awaete-Parakanã*, há, portanto, nos últimos cinco anos, um processo de transição entre a tutela do Programa Parakanã (gestado por um convênio entre a ELETRONORTE e a FUNAI) e a possibilidade de sua autonomia. Ocorre que, em função da nova dinâmica que passaram a viver, existe a necessidade de se dominar os códigos e ter acesso ao Ensino Médio, tendo em vista que, até 2019, os que por ventura tiveram esse acesso, foram obrigados a sair das aldeias. Essa demanda por cursos de formação está no âmbito dos novos projetos de reorganização social dos *Awaete-Parakanã*, que passaram a criar novas aldeias e, conseqüentemente, associações e escolas. Esse projeto coletivo tem articulado a contratação de professores indígenas para as séries iniciais junto as secretarias de educação de Itupiranga e Novo Repartimento, daí a formulação de suas demandas junto às instituições de ensino superior e técnico, para garantir a formação de professores e profissionais que vão assumir, de fato, suas escolas e suas associações e projetos, ou seja, um movimento de rompimento com o paradigma da tutela.

A pauta da diferença: Por uma educação *Awaete-Parakanã*

Nesse sentido, conforme vem sendo discutido no Brasil desde a Constituição de 1988, que passou a dar visibilidade às pautas indígenas de educação, ocorre uma série de legislações baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que garantem currículos com base na interculturalidade e

uma educação multilíngue. Sendo assim, têm sido estimulados, entre os *Awaete-Parakanã*, desde 2018, amplos debates a partir dos vários encontros que se realizaram para construir propostas de formação: na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com um curso de especialização/extensão para professores indígenas; no IFPA/CRMB, com a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Magistério Indígena na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para atender aos professores das séries iniciais; e no curso Técnico em Agroecologia, tecnológico, com vistas à formação profissional, todos no âmbito do Ensino Médio.

De algum modo, é importante compreender o papel da *Imopinimawaranga* (escola) para os *Awaete-Parakanã*. No contexto atual, está claro que há um projeto coletivo de busca de autonomia, através do acesso de novos códigos que são necessários para mediar, dialogar, reivindicar e articular politicamente o que interessa para os *awaete*. Nesse sentido, comungo da ideia de Lopes da Silva (2001, p. 13) que acentua que: “as escolas nas aldeias não podem, portanto, ser vistas meramente como instituições ‘externas’ ou alheias a especificidades de cada grupo”. A percepção que pode ser externalizada no caso em análise é que os *Awaete* idealizam um projeto de escola que os permitirá codificar na relação direta com o mundo *toria*. Se a visão que se tinha antes era de uma tutela fortemente “bolhizada” pela ELETRONORTE através do programa, agora há uma busca pelo protagonismo, uma decisão política que pauta suas necessidades de acesso ao “ensino médio”. Essa é a fala comum, ter o Ensino Médio! Enquanto outros povos da região sudeste do Pará ocupam espaços nas universidades em todos os níveis, da graduação ao doutorado, os *Awaete-Parakanã* ainda lutam para ter acesso à formação secundária e assumir suas escolas.

Dessa forma, ser sensível à diversidade que está colocada pelos *Awaete-Parakanã*, nesse momento, é compreender como se pode

contribuir com uma educação diferenciada, que possa traduzir as sabedorias e a educação indígena (a própria), além de outras construções educacionais que estão nos seus espaços, como o *Tekatawa*. Seus projetos societários devem ser levados em conta pelos docentes nos planejamentos das instituições, com vistas a quebrar o paradigma do encaixotamento – lógica padronizadora – que constitui a educação nas escolas quando foge de uma educação escolar indígena diferenciada. Não se pode deixar de levar em consideração, também, que outras experiências fundadas na questão da produção de material didático, sobretudo a partir da língua materna, como elaborações de reflexões sobre as “diferentes concepções de educação” (ALMEIDA-SILVA; EMÍDIO-SILVA, 2012, p. 07), foram realizadas no âmbito do Projeto Parakanã, por educadores.

Algumas Considerações

Em suma, os desafios enfrentados pelos *Awaete-Parakanã* neste momento estão mais relacionados ao prosseguimento dos cursos de formação profissional que se iniciaram no início de 2020 e precisaram ser paralisados. Portanto, a suspensão das aulas, provocada pela pandemia, a portaria da FUNAI que proíbe entrada de não indígenas nas aldeias e a consequente impossibilidade de realização de atividades remotas, por uma série de questões que estão ligadas à própria logística, como falta de acesso à internet e baixa qualidade da energia, mas, sobretudo, a ausência de equipamentos que possibilitem uma acessibilidade às aulas.

Em virtude dessa situação, o período pandêmico tem impossibilitado a continuidade das atividades, o que, todavia, não será algo permanente. Este momento será superado, contudo, o que propomos é exatamente uma reflexão sobre como os *Awaete-Parakanã* estão lidando com essa situação, já que suas demandas por um processo de educação diferenciado fazem parte do rompimento definitivo da tutela e da busca

por caminhos que possibilitem sua autonomia. Ao pensar sobre essa proposição, elenco o pensamento de Krenak (2020) diante dos desafios do momento.

Às vezes nós até queremos viver a experiência do silêncio, mas não a do desastre, pois é muito dolorosa. Nós, Krenak, decidimos que estamos dentro do desastre, ninguém precisa vir tirar a gente daqui, vamos atravessar o deserto, temos que atravessar. Ou toda vez que você vê um deserto você sai correndo? Quando aparecer um deserto, o atravesse. (KRENAK, 2020, P. 61)

Posto que neste período de transição foram surpreendidos pela pandemia, que dificulta o andamento dos processos educativos, essa situação não pode ser considerada apenas um tormento, uma vez que, em resposta a tudo isso, eles possuem a capacidade de continuar cotidianamente com seus próprios processos de produção de educação, fato é que, para os indígenas, a educação não acontece só com a escola.

Para finalizar, é importante ter uma noção do que estamos falando quando, ao atender uma demanda específica dos *Awaete-Parakanã*, o IFPA entra em cena com uma proposta diferenciada. Em termos quantitativos, as ofertas estão constituídas em duas turmas de Magistério Indígena e uma turma de Agroecologia, com o equivalente a 98 alunos matriculados. Na perspectiva qualitativa, os cursos ofertados pelo IFPA seguem na concepção de alternância pedagógica, como um dos princípios de atendimento de toda a demanda do Campus Rural de Marabá.

Portanto, se há um desafio pela retomada dos cursos, isso vai passar por um amplo diálogo com os indígenas, pois cabe à instituição mediar esse debate para garantir e ofertar os cursos de maneira que não altere a rotina planejada e acordada com eles antes da pandemia. Cabe ainda o cumprimento das diretrizes da educação escolar indígena específica, de nível médio e profissionalizante,

que apontam que: “deverão ser debatidas por cada povo dentro das suas aldeias, para que dessa forma possa apontar seus anseios e necessidades” (BRASIL, 2014, p. 24).

Referências

- BRASIL, Secretaria de Educação continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Final da **I Conferência nacional de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, SECADI, Brasília, 2014.
- EMÍDIO-SILVA, Claudio & ALMEIDA-SILVA, Rita de Cassia. **Educação Escolarizada do Povo Parakanã do Tocantins: Conquistas e Perspectivas**. In: I Seminário da Licenciatura em Educação do Capó do Pará e Amapá. 2012.(mimeo)
- GOSSO, Yumi. **Peixe Oxemoarai: Brincadeira Infantil entre os Índios Parakanã**. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP. 2004.
- KNAAP, Cássio. & MARTINS, Andrébio Marcio Silva. **Alguns apontamentos para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada: Identificando os desafios e construindo possibilidades**. In: Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). Goiânia, GO: Editora da Imprensa Universitária, 2017.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é Util**. 1º ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LOPES DA SILVA, Aracy. **A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução**. p. 09-25. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.
- 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.