



ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA

PROTAGONISMO INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SUDESTE PARAENSE

ROSANI DE FATIMA FERNANDES¹

O objetivo do trabalho é refletir como os povos Gavião *Kyikatêjê*, *Parkatêjê* e *Akrâtikatêjê* da Terra Indígena (TI) Mãe Maria, *Guarani-Mbya* da TI Nova Jacundá e *Awaeté-Parakanã* da TI *Parakanã* têm se organizado comunitariamente para fazer valer o direito à Educação Escolar Indígena (EEI) frente aos obstáculos impostos pelo Estado e Municípios. Por meio de parcerias e alianças interétnicas elaboram estratégias e parcerias para, com seus próprios meios, construir Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e Propostas Curriculares (PC), problematizando as contradições e limites impostos pelos sistemas de ensino na efetivação do direito à educação intercultural, específica e diferenciada.

Frente ao descaso e à inexistência de Política Pública de Educação Escolar Indígena no estado do Pará, as comunidades indígenas na região Sudeste têm solicitado assessoria às universidades, requerido apoio logístico e técnico da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), das secretarias municipais e estaduais de educação e demais parceiros institucionais para discutir e construir documentos curriculares e pedagógicos a partir da realidade linguística e cultural das aldeias.

¹ Kaingang, Antropóloga e Pedagoga. Atua e milita em Educação Escolar Indígena e Direitos Indígenas desde 1995. Atualmente está em estágio de Pós-Doutoramento na Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA) do Pará, do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde também concluiu seu mestrado em Direito em 2010. Doutorado em Antropologia Social em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA/UFPA). Assessora a Comunidade e a Associação *Kyikatêjê Amtàti*, é membra e assessora a Federação dos Povos Indígenas do Pará (FEPIPA), uma das fundadoras e vice-presidente da Associação dos Professores Indígenas do Sul e Sudeste do Pará (APISSPA). Integra o Grupo de Pesquisa Cidade, Aldeia e Patrimônio (PPGA/UFPA) e coordena o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena do Fórum Regional de Educação do Campo (FREC e FNEEI). E-mail: rosanifernandes2@gmail.com.

As reflexões contidas no texto estão pautadas em atividades realizadas em diferentes períodos junto aos povos indígenas na região Sudeste do estado do Pará, onde resido desde março de 2004 e onde desenvolvo pesquisas e atividades pedagógicas assessorando comunidades, associações, escolas indígenas e, mais recentemente como professora substituta na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO/Unifesspa). O recorte está limitado aos povos *Gavião Kyikatêjê*, *Parkatêjê* e *Akrâtikatêjê*, *Parakanã* e *Guarani-Mbya* por ter mantido diálogos mais próximos nos últimos anos, especialmente na colaboração para elaboração de PPPs, Currículos, materiais didático-pedagógicos e formação de professores indígenas e não indígenas que atuam nas aldeias.

As atividades foram realizadas em diferentes períodos e a partir de vínculos políticos estabelecidas com lideranças, professores indígenas e com instituições, sendo: (1) atendendo a convite das lideranças das aldeias para colaborar com associações e escolas indígenas na condição de “parente indígena antropóloga”, como a cacique Kátia Silene Valdenilson do Povo *Akrâtikatêjê* costuma referir; (2) atividades realizadas no período que respondia pela Coordenação de Educação Escolar Indígena na 4ª Unidade Regional de Ensino (URE) em Marabá; (3) Na condição de colaboradora no Projeto de Extensão: “*Guarani Kweri Reko no currículo de Nhanhemboe’a Karai Guaxu: construindo currículo Intercultural e Bilíngue na Escola Guarani-Mbya da T.I Nova Jacundá, Jacundá - PA*” coordenado pela professora Maria Cristina M. Alencar no período de 2018 a 2019 enquanto exercia a função de professora substituta na Unifesspa; (4) colaboração e assessoria pedagógica e antropológica às escolas da T.I Mãe Maria na construção da Matriz curricular *Timbira Gavião* que teve início em 2018 e encontra-se em andamento; (5) organização e elaborações do I Fórum de Educação Escolar Indígena das Região Sul e Sudeste do Estado do Pará, realizado em junho de 2019, em Marabá.

A realização das atividades foi na maioria nas comunidades, o que possibilitou o estabelecimento de diálogos para além do espaço da escola, mas a proximidade de outros desafios enfrentados, como as disputas judiciais com as empresas que impactam a TI Mãe Maria, a participação em reuniões com secretarias de educação dos municípios e do estado para encaminhar ques

tões referentes à educação escolar nas aldeias, entre outras. Isto porque, a colaboração entre parentes extrapola os espaços institucionais, trata-se de relação de confiança e reciprocidade construída pela condição de ser indígena educadora e antropóloga. Nesse sentido, as elaborações são sempre mediadas pela possibilidade de diálogo entre pares, o que gera muita expectativa das lideranças com relação às possibilidades de atuação.

Na minha dissertação de mestrado² e depois nas elaborações de minha tese de doutoramento³ problematizo a partir das experiências dos povos *Kyikatêjê* no Sudeste do Estado e *Tembé Tenetehara* no Nordeste paraense como os povos indígenas têm travado verdadeiras batalhas para fazer valer o direito à Educação Escolar Indígena. São realidades linguísticas, culturais e territoriais distintas, no entanto, as dificuldades para implementação da escola indígena são recorrentes independente da região ou município que estão situados.

Discutir EEI “nas Amazônias” implica no reconhecimento da herança colonialista da negação sistemática e violenta da diferença e da diversidade indígena como parte das políticas de Estado para estes coletivos até meados do final da última década do século XX. O ataque aos povos indígenas aconteceu em várias frentes: pela expulsão e remoção dos territórios tradicionais, pela disseminação proposital de doenças, pela implantação dos chamados grandes projetos de expansão que impactam drasticamente a possibilidade de existência física e continuidade linguística e cultural dos povos indígenas na Amazônia, entre outros.

2 O trabalho discute a saga histórica do povo *Kyikatêjê* desde o atual estado do Maranhão até a TI Mãe Maria, os problemas para efetivação da educação escolar na aldeia e como organizaram a educação escolar de acordo com os projetos da comunidade. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6449>. Acesso em: 10.jan.2020.

3 O trabalho discute a saga dos *Tembé Tenetehara* das aldeias Jeju e Areal que se autodeterminam “de Santa Maria do Pará”, submetidos à catequese e civilização pelos Freis Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte, em parceria com o Governo do Pará no final do século XIX e as resistências para romper o silenciamento étnico e reivindicar direitos. Disponível em: <http://ppga.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses2016/Tese%20Rosani%20Fernandes%20site.pdf>. Acesso em: 09.abr.2020.

Na região Sudeste do Estado, marcada por conflitos, disputas e pela violência contra os povos indígenas e do campo, os grandes projetos impactam diretamente as terras indígenas. O projeto Grande Carajás e seus desdobramentos como a implantação da Hidrelétrica de Tucuruí, das linhas de transmissão das Centrais Elétricas do Brasil S/A (ELETRONORTE), da Estrada de Ferro Carajás (EFC) para o transporte de minério de ferro impactaram e continuam impactando diretamente as terras indígenas. Entre os mais afetados estão os *Gavião*, além da rodovia BR 222, uma linha de transmissão e a Estrada de Ferro Carajás da Companhia VALE cortam a TI Mãe Maria, causando impactos socioambientais incalculáveis aos povos que ali vivem.

Nesse sentido, como forma de enfrentamento das estratégias genocidas e etnocidas do Estado brasileiro, a escola indígena tem sido apropriada como possibilidade de diálogo intercultural na perspectiva de compreender o mundo dos não indígenas, estabelecer relações menos danosas às comunidades e salvaguardar direitos. No entanto, como discute Silva (2000), são muitos os entraves oficiais que travam as demandas indígenas, atropelam as iniciativas e dificultam a concretização de novos parâmetros pedagógicos nas aldeias. Não obstante, as lideranças organizadas e as escolas indígenas em movimento elaboram estratégias próprias de enfrentamento e construção pedagógica, fazendo valer os projetos educacionais que são a expressão das lutas e realidades sócio históricas e culturais de cada povo.

As experiências dos povos *Guarani-Mbya*, *Gavião Kyikatêjê*, *Parkatêjê*, *Akrâtikatêjê* e *Parakanã* apontam caminhos possíveis para a construção autônoma dos referenciais pedagógicos que orientam a educação escolar em suas comunidades. Resguardadas as diferenças linguísticas, culturais e territoriais, as comunidades se apropriam da legislação em vigor para fazer valer seus direitos e construir a escola que dialoga com a história, as lutas e os projetos étnicos e políticos.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS DESAFIOS DA ESCOLA INDÍGENA

Oliveira e Nascimento (2012), ao proporem um roteiro sobre as políticas em educação escolar para os povos indígenas no Brasil, mostram que historicamente a presença das escolas nas aldeias foi pautada na promoção da política de branqueamento cultural, ou seja, na tentativa de tornar povos indígenas em “cidadãos” aptos à comunhão nacional. As políticas colonialistas e civilizatórias de base eurocêntrica do Estado brasileiro ocasionaram a negação compulsória das identidades indígenas pela política de integração nacional. Desde o período da educação jesuítica até meados da última década do século XX, a educação para indígenas no Brasil se constituiu como instrumento de dominação. Em diferentes momentos históricos os ideais de integração, assimilação, imposição linguística e silenciamento étnico pautaram a ação do Estado brasileiro na oferta de educação escolar para indígenas.

A Educação Escolar Indígena como modalidade específica no sistema nacional de ensino é recente, foi somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, via reivindicação dos movimentos indígenas que dispositivos legais foram elaborados para garantir que os povos indígenas tivessem respeitados os processos próprios de aprendizagem, as línguas, as culturas e organizações sociais. Pela pressão, articulação e reivindicação dos indígenas organizados e em movimento por direitos foram assegurados por meio de legislação específica o direito à escola indígena nas aldeias e de acordo com as decisões e autodeterminação de cada povo indígena.

A garantia do artigo 231 e 232 na Constituição Federal, bem como a elaboração dos importantes dispositivos legais de reconhecimento da diversidade étnica, linguística e cultural significam a possibilidade de superação da visão colonialista no tratamento do Estado com relação aos povos indígenas, dentre os quais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena contidas na Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012; o Decreto Presidencial

5.051, de 19 de abril de 2004 que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais; a Declaração da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas; o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998; entre outros.

Legalmente as escolas indígenas estão amparadas para desenvolver programas de ensino, calendários próprios e materiais didáticos, para organizar a vida escolar de acordo com as especificidades culturais e linguísticas de cada povo. No entanto, na prática, a implementação desses programas ainda se constitui desafio aos povos indígenas e instituições de fomento à EEI, que enfrentam inúmeras dificuldades para efetivação dos dispositivos previstos e garantidos por lei, conforme aponta Luciano,

[a]s causas dessas dificuldades são diversas, mas duas podem ter maior responsabilidade. A primeira delas é relativa ao próprio modelo de sistema educacional, que ainda condiciona certos princípios, métodos e conteúdos universais para o estabelecimento de uma escola na comunidade, sem os quais a escola não pode ser aprovada pelos Conselhos de Educação, o que dificulta aos estudantes indígenas darem continuidade aos seus estudos. O modelo educacional ainda concebe a escola para os índios como instrumento de integração, de civilização linear e gradativa. Por isso, trabalha com a lógica de séries como etapas evolutivas e seletivas... A segunda causa é consequência da primeira: a ausência deliberada de recursos financeiros para a produção de materiais didáticos próprios e específicos e que passa pela necessidade de qualificação adequada dos recursos humanos que atuam nas escolas indígenas, principalmente os professores indígenas. (2006: 161)

Os entraves institucionais ancorados na suposta burocracia são na verdade a expressão velada, e por vezes explícita, do racismo institucional que insiste em impor modelos e padrões únicos de escola, isto porque se pretende, ainda, um modelo único de sociedade, de “civilização” que não comporta a diversidade étnica na Amazônia e no Brasil. A falta de empenho e vontade

política para o atendimento das demandas indígenas por parte dos estados e municípios é a expressão maior da negação do direito à escola indígena.

O não atendimento das demandas por apoio técnico e pedagógico pelas secretarias de educação para a elaboração dos documentos curriculares e pedagógicos constitui entrave para os processos de regularização das escolas junto aos conselhos de educação. Sem o devido reconhecimento legal, as escolas reproduzem o quadro de dependência das escolas não indígenas, pois ficam impossibilitadas de expedir a documentação escolar e ter autonomia administrativa e pedagógica. Da letra da lei ao chão da aldeia há uma grande distância a ser superada, isto porque:

[h]á um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, do outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento das suas especificidades por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas. (Silva 2001: 12)

Para Luciano (2006) é preciso haver uma política articulada de EEI, que dê conta de toda a dinâmica cultural e da diversidade das realidades e projetos societários dos povos indígenas. Isso implica no reconhecimento do protagonismo indígena, o que significa que cabe aos indígenas às decisões sobre tudo que diga respeito às suas vidas e territórios. Nesse sentido, a educação indígena, que é aquela realizada por processos próprios de cada povo precisa estar articulada com a escola, de maneira que não seja reproduzida como instituição própria dos colonizadores.

A urgente necessidade de superação dos padrões de colonialidade técnica e científica para o reconhecimento das diferenças étnicas e superação do eurocentrismo discutida por Quijano (2001, 2005) é requerida pelos movimentos indígenas, conforme problematiza Luciano (2008), quando afirma que é necessária a elaboração de novas metodologias que possibilitem a implementação de diálogos interculturais efetivos, tanto na produção quanto na

transmissão de conhecimentos, superando as diversas formas manutenção de práticas colonialistas, o que Cardoso de Oliveira (1998) denomina de “Colonialismo Interno”.

No entanto, parece haver um longo caminho a ser percorrido para encurtar a distância entre a escola idealizada pelos povos indígenas e a realidade das escolas nas aldeias, mesmo considerando os avanços significativos na legislação nacional e internacional o descaso permanece. Para Bergamasch e Silva, “os avanços na legislação da educação escolar indígena, resultantes desta nova base constitucional, pouco têm conseguido alterar a realidade das escolas indígenas” (2007: 129). Essa realidade é comum aos povos indígenas da região Sudeste do Pará.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA REGIÃO SUDESTE DO ESTADO DO PARÁ: BREVE DIAGNÓSTICO

A realidade das escolas indígenas na região Sudeste do Estado do Pará não difere muito das demais regiões, a maioria das escolas nas aldeias são municipalizadas, com exceção dos *Gavião* que mantiveram as escolas na gestão do Estado. No entanto, a gestão continua sendo problemática, a exemplo dos contratos dos professores em alguns municípios que são realizados de forma irregular. Além disso, muitas escolas ainda são anexas às escolas não indígenas, não tendo autonomia administrativa e pedagógica, sem falar do descaso com relação à estrutura básica necessária ao bom funcionamento da escola. Quando se trata de materiais didáticos e pedagógicos, calendários específicos, currículos próprios, PPPs, a realidade é ainda mais preocupante. A maioria das comunidades segue os calendários dos municípios e não tem documentos pedagógicos que possam nortear o trabalho dos educadores. É importante destacar que as escolas que encontram-se na condição de anexa não têm sequer gestor, ficando na total dependência de escolas não indígenas que não dispõem de conhecimento mínimo sobre as especificidades da EEI.

Com relação aos dados oficiais sobre a educação escolar nas aldeias, as informações disponibilizadas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Es-

tudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não abarcam as especificidades das escolas indígenas. Os dados discutidos neste tópico foram produzidos no âmbito do *I Fórum de Educação Escolar Indígena das Regiões Sul e Sudeste do Estado do Pará* que foi realizado nos dias 18, 19 e 20 de junho de 2019 com os seguintes objetivos: (1) produzir diagnóstico da EEI nas aldeias, (2) elaborar uma Proposta de Política Pública em EEI e; (3) criar uma organização de professores indígenas. O Fórum foi realizado como desdobramento das atividades do Grupo de Trabalho (GT) de EEI que integra o Fórum Regional de Educação do Campo (FREC). O GT é composto por professores das aldeias e lideranças indígenas, professores das Instituições de Ensino Superior (IES), representantes da secretaria estadual e municipais de educação, da FUNAI, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e demais organizações governamentais e não governamentais da sociedade civil.

Como desdobramento do Fórum foi elaborado documento final contendo proposições para Política Pública de EEI no Estado do Pará à partir do diagnóstico da educação escolar nas aldeias, também foi criada a Associação dos Professores Indígenas do Sul e Sudeste do Estado do Pará (APISSPA) com eleição da diretoria e conselho fiscal. Cabe ressaltar que a realização do Fórum somente foi possível pela colaboração das associações indígenas e demais parceiros institucionais que se mobilizaram doando a alimentação, o material de consumo, entre outros. Também articularam o transporte dos representantes dos povos indígenas das aldeias até a sede do Centro de Formação Diocesano de Marabá, cedida pelo CIMI sem custos para a comissão organizadora. Participaram das discussões lideranças e professores indígenas dos povos *Gavião Kyikatêjê*, *Parkatêjê*, *Akrâtikatêjê*, *Surui-Aikewara*, *Atikun*, *Amanayé*, *Xikrin*, *Guaran-Mbya* e os *Awaeté-Parakanã* da TI *Parakanã*.

Como parte das atividades do Fórum foi enviado formulário às comunidades indígenas com questões centrais sobre gestão, estrutura, quadro docente/técnico, alimentação, transporte escolar, atividades administrativas e pedagógicas, materiais didáticos, entre outras informações que foram sistematizadas, apresentadas e discutidas durante os três dias do fórum possibilitando uma visão ampliada da realidade da EEI na região. O envio antecipado

do formulário às escolas e comunidades contou com apoio dos parceiros institucionais, assim como as devolutivas dos materiais para análise. Algumas aldeias, como as do povo *Parakanã*, ficam distantes de Marabá, mesmo assim, das 18 aldeias, apenas duas não enviaram o diagnóstico. Nas aldeias em que a educação é municipalizada, as SEMEDs fizeram a mediação com as escolas para o preenchimento, recolhimento e envio. Os povos e número de escolas que compõe este diagnóstico são: *Guarani-Mbya*, *Guaajajara*, *Atikum*, *Amanaye*, *Gavião Parkatêjê*, *Akrãtikatêjê* e *Kyikatêjê* (08), *Awaete-Parakanã* (16), *Suruí-Aikewara* (06) e *Xikrin* (03), num total de 34 escolas, trata-se portanto de uma amostra significativa do total de escolas na região.

O diagnóstico apontou que a gestão das escolas é realizada majoritariamente pelos municípios, sendo 28 municipalizadas e apenas seis vinculadas ao Estado. A queixa das lideranças com relação ao descaso dos municípios foi recorrente durante todo o evento, especialmente com relação aos contratos dos professores indígenas. As lideranças *Aikewara*, por exemplo, denunciam que o pagamento de salário dos professores indígenas é realizado na conta de uma professora não indígena que “rateia” o valor de duzentos reais aos professores indígenas, ou seja, não são contratados e os que já possuem formação superior não recebem o equivalente à formação acadêmica.

Outra situação recorrente da maioria dos municípios é a dos contratos feitos com duração de apenas seis meses, o que significa que no mês de junho todos os professores são demitidos e depois são recontratados no início do segundo semestre letivo. Apenas o município de Parauapebas, que têm três aldeias do Povo *Xikrin* em seu território realiza contratos dos professores indígenas que ministram aulas de língua e cultura indígena com salários equivalentes aos professores com nível superior, por entender que o especialista indígena tem a formação pela tradição.

A formação inicial e continuada, a valorização dos professores indígenas, as condições dignas de trabalho e a remuneração compatível é definida na Resolução 05/2012, no artigo 21:

[a] profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação

inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

- I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;
- II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;
- III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;
- IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008;
- V - garantia de condições condignas de trabalho.

Das 34 escolas, 24 são cadastradas no Censo Escolar como Escola Indígena e apenas 10 são regularizadas nos conselhos municipais e estadual de educação, o que significa que a grande maioria não pode expedir documentos escolares como certificados de conclusão de ensino, nem acessar recursos destinados à EEI. Ainda com relação ao aspecto administrativo, 11 escolas funcionam como anexas e quatro são extensão⁴ de outras. Com relação à estrutura do prédio, 15 são de palha, quatro de madeira, 11 são de alvenaria e quatro são mistas, sendo que, a maioria das escolas de palha está nas aldeias do Povo *Parakanã*. Com relação ao campo pedagógico, 29 escolas não têm PPP e 31 não têm currículo específico, no entanto, 27 informam que têm calendário escolar próprio elaborado pela comunidade.

O diagnóstico, mesmo que parcial, evidenciou problemas gritantes como precariedade do espaço onde as aulas são realizadas, e quando tem são improvisados pelas comunidades de acordo com as possibilidades, as escolas não possuem materiais didático-pedagógicos específicos nem os documentos básicos. A condição de anexa ou extensão limita a autonomia das comunidades, que estão sempre sujeitas a determinação de outra, que em alguns casos não são indígenas, o que dificulta ainda mais os procedimentos administrativos e pedagógicos.

⁴ São turmas criadas nas aldeias que não possuem escolas, o arranjo, denominado extensão extramuros tem sido adotado para atender à necessidade imediata, no entanto, o ideal é a criação de escolas autônomas e não anexas ou extensões de outras.

Um dado importante apontado pelo diagnóstico é com relação ao ensino da língua indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 26 das 34 escolas a alfabetização é realizada na língua do povo, o problema, no entanto, é que a língua não consta na matriz como componente curricular, o mesmo ocorre com a Cultura Indígena, que é uma disciplina ministrada nas escolas mas que não é reconhecida como parte da chamada grade curricular, o que gera desmotivação por parte dos estudantes. Outro problema com relação ao ensino da língua e da cultura indígena na escola é inexistência de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos específicos, 85% das escolas informaram que não têm nenhum material.

Os desafios da EEI no estado do Pará ainda são muitos e as discussões do fórum elencaram as seguintes proposições: (1) realização de consultas livres, prévias e esclarecidas às comunidades indígenas quanto ao desejo de terem sua educação escolar gerida pelo governo do estado, pelas secretarias municipais de educação ou constituírem Território Etnoeducacionais (nos casos onde ainda não foram realizadas essas consultas e esclarecimentos sobre os Territórios); (2) Garantia de Departamento Próprio na estrutura da SEDUC com autonomia financeira, de gestão e equipe pedagógica para planejar e executar todas as ações relacionadas à política estadual de educação escolar indígena (educação básica, formação de professores, produção de material didático, etc); (3) Cooperação entre as esferas municipal, estadual e federal para atender a demanda de formação inicial, produção de material didático e formação continuada dos professores indígenas; (4) Educadores indígenas assumindo a gestão e o ensino em todos os níveis nas escolas indígenas; (5) Participação dos especialistas em saberes tradicionais em todos os níveis de ensino; (6) Elaboração de projetos Político Pedagógicos, calendário escolar e Currículos próprios, ou seja, construídos pela comunidade indígena – específico, bi/multilíngue; (7) Política linguística escolar em favor da valorização das línguas e culturas indígenas; (8) Formação inicial e continuada dos professores indígenas e não indígenas para implementação de uma educação intercultural; (9) Investimentos em pesquisas e projetos que culminem na produção, pelos professores indígenas, de materiais didáticos específicos para

as escolas indígenas (impressos e audiovisuais)⁵. O documento final constitui elemento norteador para Estado, municípios e instituições parceiras na execução, avaliação e promoção da EEI nas aldeias. Ao seu modo, cada povo tem se articulado e ampliado as discussões e reivindicações por escola e EEI de qualidade.

PROTAGONISMO AWAETÉ-PARAKANÃ NA LUTA POR EDUCAÇÃO ESCOLAR

O povo *Awaeté-Parakanã*⁶ da TI *Parakanã*, localizada nos municípios de Itupiranga e Novo Repartimento vive hoje em 18 aldeias. Conhecidos na literatura como *Parakanã*, se autodeterminam *Awaeté* e se dividem em Orientais e Ocidentais, vivem em duas terras indígenas, a TI *Parakanã*, localizada na bacia do rio Tocantins e a TI *Apyterewa*, na bacia do rio Xingu, nos municípios de Altamira e São Félix do Xingu. Segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e do Programa *Parakanã*⁷, em 2004 eram 900 pessoas e em 2014 passou para 1576.

Impactados pela construção da Hidrelétrica de Tucuruí que inundou e desmembrou grande parte do território, os *Parakanã* estiveram durante mais de duas décadas na gestão do Programa que executava entre outras ações, a educação escolar nas aldeias. Com o término da vigência do Programa *Parakanã*, as comunidades passam a requerer das SEMEDs de Novo Reparti

5 Elaboraões do I Fórum De Educação Escolar Indígena das Regiões Sul e Sudeste do Pará (2019).

6 Conforme site do Instituto Socioambiental (ISA): <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Parakan%C3%A3>.

7 O Programa Parakanã foi criado via convênio entre FUNAI e ELETRONORTE em 1988, com duração de 25 anos e consiste no desenvolvimento de ações para mitigação dos impactos causados pela implantação da Hidrelétrica de Tucuruí que inundou cerca de 38.700 há da TI Parakanã, desmembramento de 56.968 ha para reassentamento de colonos e realocação de duas aldeias da área de inundação. Fonte: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documentos/PKD00112.pdf>. Acesso em: 29.mar.2020.

mento e Itupiranga a oferta de escolas nas suas comunidades. Iniciam uma peregrinação para estabelecer diálogos com outros órgãos como FUNAI, Ministério Público Federal (MPF), SEDUC e Universidades para implantar o Ensino Médio nas comunidades, processo que encontra-se em andamento.

Durante a realização do Fórum de EEI já citado, a participação dos *Awaeté-Parakanã* foi emblemática, não apenas pelo quantitativo de professores e lideranças, mas pelos relatos das experiências acerca das reivindicações por escola nas aldeias após o término da gestão do Programa *Parakanã*. Durante o período de vigência do Programa não tiveram acesso à educação pública, pois as ações eram realizadas pelos técnicos contratados para executar as ações nas áreas estratégicas. Com a finalização das ações do programa, os *Parakanã* se organizaram para fazer valer o direito à EEI específica, bilíngue, intercultural e diferenciada, conforme garantido na legislação.

Em fevereiro de 2017 realizamos a Conferência Local de EEI no âmbito da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) na Aldeia *Inaxyganga*, no município de Itupiranga, com a participação de representantes das Aldeias *Maruxewara*, *Itapeyga* e *Paranoana*. Nos três dias de intensas discussões foi registrada a preocupação das comunidades com o acesso à escola indígena nas aldeias. A recorrência no discurso das lideranças era pela ruptura do processo de negação do direito à EEI específica *Awaeté-Parakanã*, pois, segundo informam, no período em que vinha sendo executada pelo Programa não havia certificação, o que impossibilitava os estudantes de darem prosseguimento nos níveis subsequentes ao ensino fundamental menor.

As propostas indicadas na Conferência Local *Awaeté-Parakanã* foram: (1) Criação da escola indígena *Awaeté-Parakanã*; (2) Criação do departamento de educação escolar indígena, na secretaria municipal de educação de Itupiranga-Pa; (3) Realização de formação continuada especificada para professor *Awaeté-Parakanã* e para a equipe técnica da Semed, profissionais indígenas e não indígenas; (4) Realização de formação inicial específica para os professores *Parakanã*, em parceria com as IES, SEDUC e SEMED; (5) Construção do Projeto Político Pedagógico e do Currículo específico das escolas nas aldeias; (6) Assegurar a oferta da Educação Básica nas aldeias; (7) Ofertar o Ensino

Médio específico nas aldeias com formação de professores indígenas, em gestão territorial e produtiva e em direitos indígenas; (8) Oferta de curso de licenciatura intercultural específico para professores indígenas nas aldeias; (9) Construção de escolas nas aldeias, segundo os padrões arquitetônicos do povo; (10) Produção de material didático específico com as comunidades; (11) Disponibilização de alimentação escolar nas escolas indígenas, de acordo com a tradição alimentar; (12) Ofertar educação escolar indígena intercultural bilíngue, pública e gratuita pelo estado brasileiro nas aldeias *Inaxy-ganga*, *Maruxewara*, *Itapeyga* e *Paranoàna*, respeitando os modos de vida do povo *Parakanã* (Documento da Conferência Local do Povo Parakanã 2017).

Como parte dos desdobramentos das conferências locais de educação do Povo *Awaeté-Parakanã* houve a solicitação à Unifesspa da realização de curso de Especialização para os professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas. O curso foi aprovado e será ofertado em parceria com a Prefeitura de Novo Repartimento, de forma remota em virtude da pandemia da COVID 19, tendo início no segundo semestre de 2021. Outra demanda atendida que foi encaminhada durante a realização das conferências é a oferta de ensino médio nas aldeias por meio de parceria entre IFPA e Prefeitura de Novo Repartimento.

Para os *Awaeté-Parakanã* a educação escolar representa o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional necessários para estabelecerem relações com o mundo não indígena, como por exemplo, vender a castanha coletada na TI sem ser “passado para trás pelas *estórias* (não indígenas)” como disse o cacique *Tigüé Parakanã* durante a Conferência. Para o cacique, escola não precisa dar conta dos conhecimentos que a comunidade ensina, mas trabalhar aqueles que eles precisam para proteger a terra, conhecer e defender seus direitos, ou seja, a escola deve ser aliada do projeto de autodeterminação do povo.

CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA KARAI GUAXU DA TI NOVA JACUNDÁ

O povo *Guarani-Mbya* vive hoje na Aldeia *Guarani*, na Terra Indígena Nova Jacundá, localizada no município de Rondon do Pará que fica distante cerca de 100 quilômetros da sede da comunidade, razão pela qual estabelecem maior contato e relação com o município de Jacundá que fica cerca de 35 quilômetros da aldeia. A gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental *Karai Guaxu* é realizada pela SEMED de Jacundá. Na escola funcionam turmas multisseriadas, uma composta por estudantes da Educação Infantil ao 5º ano, tendo dois professores de Língua e Cultura *Guarani-Mbya* da própria comunidade. A turma do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental funciona na modalidade Sistema Modular de Ensino (SOME), nos mesmos moldes da educação ofertada às comunidades rurais do município de Jacundá, onde atuam professores não indígenas que ministram aulas das diferentes disciplinas.

Entendendo que a educação ofertada pela SEMED de Jacundá não atendia a demanda específica da comunidade nem considerava a educação *Guarani-Mbya* nos processos de aprendizagem escolar, no ano de 2012 a comunidade solicitou apoio da FUNAI para elaboração do PPP para que pudessem dizer como deveria ser a educação na aldeia. Somaram-se a equipe da FUNAI em reuniões mensais os coordenadores do Departamento de Educação do Campo do município de Jacundá, responsáveis pela educação escolar na aldeia, a coordenadora de Educação Escolar Indígena da 4ª URE em Marabá e a assessora da Unifesspa. A metodologia de trabalho consistiu na realização de rodas de conversa e oficinas com a participação da comunidade educativa *Guarani-Mbya*, a participação dos velhos era entendida como imprescindível para as elaborações. Em 2017 o documento foi concluído.

Os objetivos da educação escolar *Guarani-Mbya* afirmam que a escola deve valorizar e “manter forte” os conhecimentos e os pensamentos *Guarani*, os costumes, a língua e também deve dar conta dos conhecimentos necessários para o diálogo com os *Juruá* (não indígenas) que são na língua portu-
gue-

sa. Conhecer as leis para defender os direitos e proteger a terra também são tarefas importantes da escola. Para isso definem como objetivos específicos: (1) Conhecer os direitos garantidos nas leis brasileiras; (2) aprender a usar bem a Língua Portuguesa para se comunicar tanto por meio da fala quanto da escrita; (3) aprender sobre como funciona a política dos *jurua'*, principalmente as políticas de saúde, educação, terras indígenas; e (4) valorizar e manter fortes a língua, costumes, sistema próprio de educação, saúde, gestão do território e direitos. (PPP da Escola *Karaí Guaxu* 2017: 09)

A escola *Guarani-Mbyá* tem a função de contribuir com o projeto de futuro da comunidade e isso é responsabilidade de todos, pais, pessoas mais velhas, lideranças e toda comunidade. A educação nesse contexto é tarefa de todos e não exclusivamente dos professores na escola, pois é comunitária: [a] Escola Indígena *Karaí Guaxu* tem como função contribuir na formação de cada um dos estudantes, mas sem perder de vista como essa formação nos ajudará a continuar sendo o povo *Guarani Mbya*, ou seja, nossa escola não objetiva apenas formar o indivíduo, mas contribuir para o fortalecimento do nosso povo *Guarani Mbyá*, para o projeto de futuro de nossa comunidade. Para que isso aconteça, nossa educação é comunitária, pois em nossa comunidade todos terão como dever ajudar no funcionamento escolar, incentivando o compromisso dos estudantes com sua formação e com o futuro do nosso povo. Não só os professores são responsáveis pela qualidade da educação de nossos filhos, mas os pais, os mais velhos, as lideranças, toda a comunidade se empenhará na qualidade da nossa educação escolar indígena. (PPP Escola *Karaí Guaxu* 2017: 20-21).

Concluída a elaboração do PPP, o trabalho teve prosseguimento com a elaboração da Matriz Curricular da Escola *Karaí Guaxu*. A metodologia consiste na realização dos planejamentos, oficinas, estudos dos documentos propostos para elaboração conjunta da do currículo, que precede a elaboração da matriz propriamente dita. Durante as etapas realizadas, as discussões e produções buscaram refletir acerca da territorialidade e identidade *Guarani-Mbya* em contextos escolares e não escolares com o objetivo de construir

conhecimentos para a formação de novas lideranças políticas, reafirmação dos valores e da tradição do povo e promover o fortalecimento dos direitos indígenas, da cultura e da língua *Guarani* na escola e na comunidade. Dentre as atividades, foram realizadas oficinas pedagógicas, rodas de conversa, sessões de filmes e documentários com debates sobre temas relacionados à língua, cultura, terra, tradição e educação *Guarani* em diálogo com a Educação Escolar Indígena.⁸

De 24 e 25 de outubro de 2018 foi realizada a oficina para elaboração do currículo da Educação Infantil na aldeia com o objetivo de construir os conhecimentos a serem trabalhados com as crianças. Foram definidos também eixos e princípios norteadores, espaços e tempos de aprendizagem, metodologias de ensino e avaliação. A partir de quatro eixos centrais foi construída a proposta que tem centralidade nos conhecimentos *Guarani* articulados com os demais conhecimentos dos *jurua'*: (1) Fortalecimento da Identidade *Guarani*; (2) Fortalecimento do povo (pais, velhos, lideranças); (3) Valorizar e aprender o jeito de ser *Guarani*; (4) Modo próprio de organização. O fortalecimento da Identidade *Guarani* está baseado em três pilares centrais: *Oré reko* (modo de ser *Guarani*), o *Kuento* (histórias não vividas) e o *Xe reko* (meu jeito de ser). As categorias foram definidas de acordo com a concepção de identidade do povo, o *Oré reko* se refere à identidade coletiva, os *Kuentos* são as histórias contadas, não vividas, como *aKuaray Jaxy* – história do sol e da lua, *ka'i jaguaretê* (o macaco e a onça) *ekarumbé kuento* (o jabuti). O *Xe reko* diz respeito à identidade individual dos sujeitos.

A metodologia de ensino concebe a diversidade de espaços vivenciados, onde são aprendidas as coisas importantes porque a aprendizagem não está limitada as paredes da escola, mas deve ser realizada nas brincadeiras da cul -

8 Conforme Plano de Trabalho de colaboração intitulado: “Construção pedagógica e curricular do povo *Guarani Mbya* da aldeia Nova Jacundá: diálogos possíveis entre Educação *Guarani* e Educação Escolar *Guarani*” vinculado ao “Projeto de Extensão: *Guarani Kweri Reko* no Currículo de *Nhanhemboe'a Karai Guaxu*: Construindo Currículo Intercultural e Bilíngue na Escola *Guarani-Mbya* d.a T.I. Nova Jacundá, Jacundá-PA” coordenado pela professora da Unifesspa Maria Cristina Macedo Alencar.

tura, nos passeios e aulas de campo, nos diversos de espaços da aldeia, como roças e igarapés onde as crianças vivenciam cotidianamente o aprender com a comunidade e os mais velhos, pela oralidade e pelo aprender fazendo: coletando material para produção de artesanato, reconhecendo os locais importantes para a comunidade, como o igarapé, as roças, a mata, as pescarias, os animais, as coletas, os espaços de produção de artesanatos entre outros espaços de vivência, reza, trabalho e lazer.

O currículo da escola *Guarani-Mbyá* tem como eixo central a *Língua e cultura Mbya* que articula os demais: (1) *O futuro na Têkoá Pyau* (2) *jurua kuery reko - o jeito de ser dos jurua*,; e (3) *Kwery reko*- jeito de viver dos Guarani, assim definido:

[o] currículo está baseado no Eixo Central. Esse reflete nossa principal preocupação na formação de nossos filhos, isto é, o fortalecimento e valorização da língua e cultura Guarani Mbyá. É nesse eixo que se dará a reflexão sobre o *Nhandereko* e as territorialidades *Mbya*, no qual os alunos buscarão mais conhecimentos da nossa história e o nosso modo de vida. O *Nhandereko* faz parte do jeito de ser *Guarani Mbyá*, faz parte da nossa história e do modo como construímos nossos territórios no Paraguai, Argentina e Brasil. Refletir sobre o *Nhandereko* é importante para que nossos jovens também possam conhecer a própria história e a história dos Guarani-Mbyá que vivem em todo o Brasil. (PPP da Escola *Karai Guaxu* 2017: 23).

O calendário escolar que orienta as atividades do ano letivo é repassado pela SEMED de Jacundá e segue os mesmos parâmetros das escolas do campo, mas a comunidade entende que o calendário deve ser elaborado de acordo com as atividades produtivas da aldeia, orientado pelos tempos *Guarani Mbyá*:

[a]ssim, nosso calendário será elaborado a cada ano de acordo com nossas práticas culturais. Definiremos quando será iniciado nosso ano letivo, observando as condições climáticas e ambientais da região, bem como as atividades produtivas de nossa aldeia, respeitando o que orienta o Artigo

24, Inciso I da LDB nº 9.394/1996 sobre a garantia de 200 dias letivos e o mínimo das 800 horas/anuais de aulas. (PPP da Escola *Karai Guaxu* 2017: 31).

Os *Guarani-Mbyá*, assim como outros povos indígenas da região, tem se apropriado da legislação indigenista e de parâmetros orientadores da educação escolar e estão afirmando que há diferenças que precisam ser respeitadas pelas secretarias de educação e pelos professores não indígenas que atuam nas suas comunidades, no entanto, a concretização das propostas nem sempre são consideradas.

CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA TI MÃE MARIA⁹

A TI Mãe Maria está localizada no município de Bom Jesus do Toantins, numa área de 62.488 hectares onde vivem os povos Gavião *Parkatêjê*, *Akrãtikatêjê* e *Kyikatêjê* em 17 aldeias. No ano de 2001 havia duas escolas, atualmente são 11 escolas, sendo que, quatro são extensão, que é uma forma encontrada pela SEDUC para atender as novas aldeias que estão sendo formadas, mas que nem sempre atende as necessidades das comunidades. A demanda por escolas é uma constante na TI Mãe Maria, especialmente pela compreensão por parte das lideranças da importância do diálogo intercultural com as instituições não indígenas, em especial, o Estado brasileiro e as empresas que impactam diretamente a terra.

Nesse sentido, a construção da Matriz Curricular Específica é a possibilidade de organização de escolas que de fato atendam os objetivos dos povos com relação aos propósitos da educação escolar. A demanda pela construção do PPP da escola da Aldeia *Akrãtikatêjê* foi apresentada aos docentes da

9 Atividades desenvolvidas no âmbito do Plano de Trabalho em Extensão intitulado Projeto Político Pedagógico da Escola da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio Ronore Kàprere Temejakrekate: construindo caminhos para educação escolar *Akrãtikatêjê*, por sua vez, vinculado ao Projeto de extensão Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio Ronore Kàprere Temejakrekate, Terra Indígena Mãe Maria, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina M. Alencar (FECAMPO/UNIFESSPA).

Unifesspa que atuam junto às comunidades indígenas da TI. A maioria das escolas *Gavião* ainda não elaborou o documento, o que inviabiliza o início do procedimento de regularização das escolas junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/PA). Segundo informam as lideranças e professores indígenas *Kyikatêjê*, *Akrâtikatêjê* e *Parkatêjê*, a SEDUC não realiza ações e formações no sentido de possibilitar a construção deste importante documento das escolas indígenas. Diante do descaso, as próprias comunidades têm se organizado e buscado parcerias para elaborar os PPPs e os currículos e dar início ao processo de regularização das escolas.

As elaborações que inicialmente compreendiam a aldeia da cacique Kátia S. Valdenilson foram ampliadas para as demais quando esta convidou lideranças e professores indígenas e não indígenas para integrarem o grupo de trabalho na sua aldeia. No andamento das discussões das oficinas, os mesmos demandaram pela criação de uma matriz curricular unificada para a TI, uma vez que, a atual não inclui o ensino da língua e da cultura *Gavião*, que foram retiradas à revelia das lideranças indígenas quando houve a mudança dos oito para os nove anos do ensino fundamental com a implantação de uma matriz curricular única no Estado.

Cientes da violência que isso representa aos direitos garantidos no que se refere à garantia do ensino da língua e da cultura nas escolas, as lideranças e professores passaram a unir esforços em torno dessa pauta, ampliando os debates para as demais aldeias com o objetivo de construir uma Matriz Curricular Unificada que represente as propostas pedagógicas e contemple os conhecimentos específicos e gerais inerentes à educação escolar dos povos *Gavião*.

A partir daí, teve início um circuito de reuniões no ano de 2018, alternadas nas aldeias cujas lideranças demonstraram interesse em sediar. As reuniões em formato de oficinas de trabalho contaram com a participação de professores indígenas e não indígenas, estudantes, lideranças das aldeias e professores da Unifesspa participantes do projeto, dentre outros colaboradores, como representantes do Conselho Indígena Missionário CIMI e professores do IFPA. Dentre os objetivos do trabalho destaca-se a contribuição

na construção curricular interdisciplinar, dialógica, específica e diferenciada que reflita o papel da escola na efetivação do projeto societário dos povos da TI Mãe Maria.

No Quadro 1 estão listadas as aldeias e escolas que integram o grupo de construção da proposta:

Quadro 1: Aldeias e escolas da TI Mãe Maria na construção da Matriz Curricular

Aldeia	Escola	Cacique	Responsável
Hõpɾyre	Ronoré (extensão)	Potomã	Potomã
Kriamretijê	Kuxware	Bebe	Aiken
Akrãtikatêjê	Ronoré	Katia	Takwyiti
Krijõhirekatêjê	Jukapikrijõhire	Joprykatire	Johopo
Parkatêjê	Peptykre	Akrojarere	Adilene
Printpar Jõkrikatêjê	Pàkre Jimõkre (extensão)	Tokriré	Tuxati
Hàktijõkri	Extensão Kyikatêjê	Kuwexêre	Leonice
Krãpeitijê	Extensão Kyikatêjê	Ricardo	-
Kojakati	Mê Akre Kojakati	Ropré	Deuzimar
Akrãkaprekti	Katekapônoti	Jõprara	Amjijaxwyire
Kyikatêjê	Tatakti Kyikatêjê	Pepkrakte	Rikparti - Liguido
Akrãti	-	Nenzinho	-
Akrõtikatêjê	...	Awpijети	Katejuprere

Fonte: Oficina Matriz Curricular TI Mãe Maria (2019).

Destas, apenas três escolas estão autorizadas pelo CEE, as demais estão em processo de regularização, etapa que compreende a construção do PPP e do currículo específico. Como indicativo das discussões realizadas e de mandas apresentadas, o currículo unificado das escolas *Gavião* está sendo elaborado por solicitação das lideranças das aldeias, na perspectiva inter cultural e bilíngue, ou seja, deve partir dos conhecimentos específicos das comunidades, da tradição e da cultura, conhecimentos que devem dialogar com os chamados conhecimentos universais requeridos nas relações com os não indígenas.

A partir das falas das lideranças e professores indígenas foram elencados três objetivos centrais da Educação Escolar *Gavião* : (1) fortalecer a língua, a cultura e a história *Gavião* ; (2) formar lideranças; e (3) defender direitos e a terra indígena. Considerando os objetivos iniciais, as oficinas foram realizadas seguindo três eixos centrais que discutem os princípios da educação escolar *Gavião*, que englobam a necessidade de fortalecimento das práticas de construção de identidade, conhecimentos referentes à tradição e ao conhecimento e proteção do território, o que implica no domínio da legislação indigenista. Foram definidos os seguintes eixos: (1) práticas e construção de identidade; (2) conhecimentos tradicionais e rituais; e (3) território e sustentabilidade.

Para pensar a estruturação do currículo e da matriz curricular, partindo dos objetivos apontados pelas lideranças e professores, foi sugerida uma questão norteadora para que pudessem elencar os conhecimentos que consideram importantes em cada eixo: que conhecimentos precisam ser trabalhados na escola para que os jovens aprendam a ser *Gavião* nos dias de hoje, valorizar a identidade, defender o território e seus direitos? Ou seja, o que os *Gavião* precisam aprender na escola para continuarem sendo *Gavião*, conhecerem seus direitos e protegerem a terra indígena que é a casa de todos que vivem na Mãe Maria frente às inúmeras ameaças e impactos?

A sistemática do trabalho contou inicialmente com a discussão do processo histórico, fundamentos e princípios da EEI, uma vez que, a maioria dos docentes das escolas não passou por etapas de formação específica para atuar em comunidades indígenas e, na sua maioria, não domina os conhecimentos específicos desta modalidade de ensino. O documento base para os trabalhos consistiu na parte inicial do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/MEC 1998).

A leitura e discussão de partes do documento tiveram como objetivo introduzir os principais conceitos e categorias que orientam a EEI no Brasil, procurando produzir reflexões sobre as práticas culturais e pedagógicas nas aldeias. A diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, entre Direitos Indígenas e Direitos Indigenistas foram aprofundadas para

melhor apropriação destes conhecimentos. Como parte da metodologia de trabalho da oficina foram organizados grupos de acordo com os critérios dos participantes e elaboradas propostas de conteúdos para cada eixo orientador.

Durante a realização das atividades em grupo várias questões foram suscitadas, em especial as dificuldades para o processo de regularização das escolas indígenas e o fato de não haver representatividade indígena no CEE do Pará. Durante todo seu período de existência, o conselho não teve nenhum representante indígena em sua composição, o que é problemático considerando que no estado do Pará vivem mais de 50 povos indígenas.

Outra questão recorrente na fala das lideranças é a crescente demanda pela estadualização das escolas indígenas municipalizadas, uma vez que, as escolas da TI Mãe Maria juntamente com as escolas do Povo *Tembé* foram as únicas a não serem municipalizadas, processo que foi realizado de forma arbitrária, sem o devido respeito ao processo de escuta e consulta dos povos interessados. Os *Gavião* e os *Tembé* se articularam politicamente e se organizaram para manter suas escolas na gestão do Estado, no entanto, mesmo depois do posicionamento expresso pela não municipalização, várias tentativas de andamento do processo foram realizadas pela SEDUC e pelos municípios, mas sem sucesso devido a resistência dessas comunidades. A construção do currículo encontra-se em andamento, considerando os tempos e organização social dos povos.

UM CAMINHO POSSÍVEL?

O currículo das escolas indígenas é compreendido como documento vivo e não dissociado da vida e da cultura, deve, portanto, representar os princípios, objetivos e fundamentos que compõe as comunidades educativas indígenas, assim como registram os professores indígenas no RCNEI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar indígena e nos demais documentos que são base para a construção da escola indígena específica, bilíngue, intercultural e diferenciada.

[o] paradigma da educação específica, diferenciada e intercultural preceitua que a educação escolar indígena deve ser uma iniciativa de caráter comunitário, vinculada aos projetos societários de cada povo. Deve considerar os saberes e conhecimentos, reafirmar a identidade étnica, as tradições e a memória histórica dos indígenas, mas deve também interagir com os novos saberes e relações advindas de outros povos. Ou seja, a educação escolar indígena deve abordar a cultura indígena e os novos saberes oriundos de outras sociedades. (Ângelo 2008: 47).

No entanto, a efetivação da EEI nos sistemas de ensino ainda se constitui grande desafio para os povos indígenas. O descaso e o racismo institucional são recorrentes e reverberam na inexistência de uma política pública de EEI nos Estados e Municípios, o que impossibilita o reconhecimento das escolas indígenas como específicas e diferenciadas nos sistemas de ensino. A realização de contratos, por exemplo, não considera a formação pela tradição dos especialistas indígenas, a formação inicial e continuada dos professores indígenas. Não há por parte das secretarias aportes técnicos, financeiros e pedagógicos para a produção de materiais didáticos próprios, nem a consideração dos tempos e espaços próprios de cada povo nos processos de ensino e aprendizagem, situação que é agravada pela falta de apoio técnico e pedagógico para elaboração dos documentos pedagógicos como currículos e PPPs, entre outros. Para Cavalcante (2003), é preciso haver uma mudança de entendimento nos processos de escolarização dos povos indígenas:

[e]sses modos próprios de educar constituem valor fundamental e devem também orientar o trabalho nas escolas. Assim, concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo. Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente adotadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir para a proposição de uma política e uma prática educacionais adequadas, capazes de atender também aos anseios, aos interesses e às necessidades da realidade, hoje. (Cavalcante 2003:15)

Na Tabela 1, constam as formas de contrato realizados nas escolas, a grande maioria é temporário:

Tabela 1: Situação funcional dos professores indígenas das escolas	
Tipo de vínculo	Nº de professores
Contrato temporário pela SEMED	81
Contrato temporário pela SEDUC	55
Concursado SEMED	1
Sem contrato pela SEDUC ou SEMED	1
Outros: Associação/Repasse	2
Total	140

Fonte: Diagnóstico da EEI do Sul e Sudeste do Pará (2019).

Nos municípios a situação é caótica porque as demissões e recontrações ocorrem anualmente. No Estado, um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) datado de 18 de dezembro de 2019 entre Procuradoria do Trabalho da 8ª Região, Universidade do Estado do Pará (UEPA) e SEDUC definiu que o Estado do Pará deveria criar cargos públicos em nível médio para garantir o contrato dos professores indígenas que vinham sendo demitidos a revelia das comunidades, definiu também que a UEPA deveria ofertar Curso de Licenciatura Intercultural para os Povos todos os povos indígenas do Estado, como início previsto para o ano de 2012 e que a SEDUC deveria criar cargos públicos em nível superior até o ano de 2015. Das definições, apenas o Curso de Licenciatura Intercultural foi realizado.

A inexistência de uma Política Pública de Educação Escolar Indígena tem sido obstáculo para as comunidades efetivarem seus projetos de escola. Como consequência, a desconsideração dos modos próprios de ensino e aprendizagem, dos tempos, sujeitos, espaços e metodologias próprias dos povos indígenas realizarem os processos de ensino e aprendizagem. O diálogo com os técnicos das secretarias é surdo, porque desconhecendo as especificidades da EEI não colocam em prática a sensibilidade necessária para a escuta das lideranças e professores indígenas, não há interculturalidade reque-

rida pelas comunidades, ou seja, baseada no diálogo equitativo e respeitoso com as diferenças. Nesse sentido, é preciso considerar a interculturalidade como possibilidade de rompimento dos paradigmas integracionistas que ainda persistem nas ações das secretarias de educação que desconsideram a autonomia indígena.

Para Repetto e Silva (2016), a interculturalidade da forma como vem sendo pensada e colocada em prática na EEI se constitui um instrumento de colonialidade, pois reproduz os quadros de dominação e prossegue na tentativa de impor conhecimentos não indígenas desconsiderando as diferenças culturais:

[c]om efeito, atualmente, as reflexões sobre interculturalidade a colocam como uma estratégia ética, política, jurídica, semântica e epistêmica, a conjunção dessas tessituras pode ser fundamental para contribuir com processos educativos contextualizados e significativos. Em razão disso, pode-se indagar a colonialidade presente na sociedade abrangendo as várias dimensões que sustentam sua estrutura. Ilustramos a educação, a racialização das relações sociais, entre várias outras. (Repetto e Silva 2016: 43).

A interculturalidade deve ser entendida como a possibilidade de diálogo equitativo entre culturas diferentes que estabelecem relações horizontalizadas, não numa via de mão única,

“[o] princípio da interculturalidade permite estabelecer uma relação de respeito entre culturas diferenciadas. Entretanto, a efetivação desse princípio não implica em simplesmente reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade parece ser um princípio que fornece apoio para enfrentamento, o desvelamento, e a posterior busca de soluções para o conflito originados do contato e do relacionamento, que gera aprendizagens contínuas. Pelo seu caráter a um só tempo relacional e contrastivo, esse princípio tornou-se uma importante ferramenta pedagógica.” (Carvalho, Fernandes & Repetto 2008: 20)

O movimento dos povos *Gavião Kyikatéjê*, *Parkatéjê*, *Akrātikatéjê*, *Awae-té-Parakanã* e *Guarani-Mbyá* por EEI constitui uma forma de resistência e autonomia frente ao Estado e aos Municípios que seguem negando direitos à educação específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências dos povos *Gavião Kyikatéjê*, *Parkatéjê* e *Akrātikatéjê*, *Awae-té-Parakanã* e *Guarani-Mbyá* mostram caminhos possíveis para execução dos projetos de escola nas aldeias. Por meio de estratégias comunitárias e interétnicas vêm fazendo o enfrentamento em diversas frentes para fazer valer direitos e cobrar obrigações. Há também um movimento crescente de apropriação da legislação indigenista pelas lideranças e professores indígenas para exigir a efetividade da EEI.

No entanto, conforme foi possível observar na análise do diagnóstico da EE nas aldeias, o descaso ainda é grande com a qualidade da educação ofertada. Um dos dados mais preocupantes é que cerca de 80% das escolas não são regularizadas nos sistemas de ensino, por consequência, não acessam os recursos federais nem tem respeitadas as formas próprias de organização administrativa, curricular e pedagógica. A condição para a regularização das escolas nos conselhos de educação é a elaboração de um processo extremamente burocrático, que não considera as especificidades indígenas.

Por isso a urgência das comunidades em elaborar os documentos que são parte das exigências das secretarias para a regularização. Sem apoio técnico e pedagógico da maioria dos municípios, a estratégia tem sido realizar parcerias com diferentes instituições, um exemplo de que as comunidades organizadas podem se articular em torno de demandas comuns foi a realização do fórum e a criação da APISSPA, que somente foi possível pela iniciativa e empenho das comunidades em movimento para o fortalecimento do protagonismo dos professores e lideranças indígenas.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto de. 2008. “Protagonismo Indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino do Mato Grosso” In: ATHIAS, Renato & PINTO, Regina Pahim. *Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas*. São Paulo: Contexto, pp. 45-60.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida & SILVA, Rosa Helena. 2007. Educação Escolar Indígena no Brasil: da Escola para índios às Escolas Indígenas. *Ágora*, [S.l.] 13 (1): 124-150, nov. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113>. Acesso em: 09. abr.2020.

BRASIL. 1988 *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09.abr.2020.

_____. 1996. *Lei Federal nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 09.abr.2020.

_____. 1998. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700. Acesso em: 09.abr.2020.

_____. 2004. Decreto nº 5.051/04 - Promulga a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 09.abr.2020.

_____. 2012. *Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 09.abr.2020.

_____. 2005. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” in Lander, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 227-278. Disponível em < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 09.abr.2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1998. *O Trabalho do Antropólogo*. São Paulo: Editora da Unesp.

CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim (Orgs.). 2008. *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural*. Núcleo Insikiran. Boa Vista: Editora da UFRR.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. 2003. “Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.” *Revista Brasileira de Educação*. 22: 14-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf>. Acesso em: 09.abr.2020.

FERNANDES, Rosani de Fatima. 2010 *Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar*. 212 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – PPGD, UFPA, Belém, PA. Disponível em: http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/pbolsaTeseFicha/arquivos/tese_rosani_de_fatima_fernandes.pdf. Acesso em: 09.abr.2020.

_____. 2017. *Na educação continua do mesmo jeito”: retomando os fios da história Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará*. 266 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – PPGA, UFPA, Belém, PA. Disponível em: <http://ppga.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses2016/Tese%20Rosani%20Fernandes%20site.pdf>. Acesso em 09 abr. 2020.

KARAI GUAXU. 2017. *Projeto Político Pedagógico*. (Mimeo).

LUCIANO, Gersem dos Santos. 2006. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC/SECAD/LACED/ Museu Nacional. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>. Acesso em: 09.abr.2020.

_____. 2008. *Antropologia indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena*. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2018/gersem%20baniwa.pdf. Acesso em: 09.abr.2020.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. 2012. “Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional” *Educ. Soc.*, Campinas, 33 (120): 765-781. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09.abr.2020.

QUIJANO, Anibal. 2001. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, in Lander, Edgardo (org.). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLASCO, UNESCO.

_____. 2005. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> Acesso em: 09.abr.2020.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Julia da. 2016. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 16, n. 30, p. 39-60. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/402>. Acesso em: 09.abr.2020.

SILVA, Aracy Lopes da. “A educação Indígena entre diálogos interculturais e multi disciplinares: introdução” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001: pp. 9-28.

SILVA, Rosa Helena Dias da. 2000. “Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação”. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 111, p. 31-45, Dec. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09.abr.2020.

