
UMA ANÁLISE DO PPC DO MAGISTÉRIO INDÍGENA PARA OS AWAETE-PARAKANÃ

AN ANALYSIS OF THE INDIGENOUS TEACHING PPC FOR THE AWAETÉ-PARAKANÃ

UN ANALISIS DE LA ENSEÑANZA INDIGENA PPC PARA LOS AWAETE-PARAKANÃ

Ribamar Ribeiro Junior¹**RESUMO**

Este trabalho tem como fundamento a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Magistério Indígena que está sendo ofertado pelo Instituto Federal do Pará, Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) aos *Awaeté-Parakanã*, na Terra Indígena *Parakanã*, que habitam numa área de 351.697,41 há, localizada nos municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, PA. A pesquisa aborda aspectos que visam compreender algumas falas dos *Awaeté* desde o início do curso, insatisfeitos com metodologias e pela forma como se organizou a turma. O presente trabalho sistematiza as discussões feitas em vários momentos de reuniões de avaliação do curso e de inserção no componente curricular Educação Escolar Indígena e Pesquisa, uma das primeiras disciplinas a serem ministradas e que trouxe a visibilidade dessas questões. Para tanto, utilizo metodologia a pesquisa etnográfica e documental, com um olhar contextualizado dos espaços de avaliação e planejamento do curso. Ao apresentar análise do PPC, faço uma articulação com os elementos propostos, as contradições e apontamentos que estão centralizados nos documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena. Currículo. Campus Rural de Marabá.

ABSTRACT

This work is based on the analysis of the Pedagogical Political Project of the Indigenous Teaching Course that is being offered by the Federal Institute of Pará, Rural Campus of Marabá (IFPA/CRMB) to the *Awaeté-Parakanã*, in the *Parakanã* Indigenous Land, who live in an area of 351,697.41 ha, located in the municipalities of Novo Repartimento and Itupiranga, PA. The research addresses aspects that aim to understand some speeches of the *Awaeté* since the beginning of the course, dissatisfied with methodologies and the way in which the class was organized. The present work systematizes the discussions made at various moments of course evaluation meetings and insertion in the curricular component Indigenous School Education and Research, one of the first subjects to be taught and which brought the visibility of these issues. For that, I use ethnographic and documentary research methodology, with a contextualized look at the evaluation and planning spaces of the course. When presenting the analysis of the PPC, I make an articulation with the proposed elements, the contradictions and notes that are centralized in the documents.

KEYWORDS: Indigenous School Education. Resume. Rural Campus of Marabá

RESUMEN

Este trabajo se basa en el análisis del Proyecto Político Pedagógico del Curso de Enseñanza Indígena que está siendo ofrecido por el Instituto Federal de Pará, Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) a los *Awaeté-Parakanã*, en la Tierra Indígena *Parakanã*, que viven en un área de 351.697,41 ha, ubicadas en los municipios de Novo Repartimento e Itupiranga, PA. La investigación aborda aspectos que tienen como objetivo comprender algunos discursos de los *Awaeté* desde el inicio del curso, insatisfechos con las metodologías y la forma en que se organizaba la clase. El presente trabajo sistematiza las discusiones realizadas en varios momentos de los

Submetido em: 07/01/2023 – **Aceito em:** 17/05/2023 – **Publicado em:** 04/08/2023

¹ Professor Pesquisador do Instituto Federal do Pará – Campus Rural de Marabá; Coordenador do Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnoenvolvimento – GPTIE.



encuentros de evaluación de cursos y de inserción en el componente curricular Educación e Investigación Escolar Indígena, una de las primeras asignaturas en impartirse y que trajo la visibilización de estas cuestiones. Para ello utilizo metodología de investigación etnográfica y documental, con una mirada contextualizada a los espacios de evaluación y planificación de la carrera. Al presentar el análisis del PPC, hago una articulación con los elementos propuestos, las contradicciones y notas que se centralizan en los documentos.

PALABRAS CLAVE: Educación Escolar Indígena. Reanudar. Campus Rural de Marabá.

APRESENTAÇÃO

Penso que este trabalho é uma provocação para refletirmos os processos de Educação Escolar Indígena quando partem de uma exógenia, longe da realidade e estaque em relação ao movimento que um currículo deva ser. sendo assim, coloco de maneira bem provocativa um curso “para os Awaeté”. Deixando explícito a necessidade de problematizar as concepções de elaboração de um importante documento de caráter pedagógico e que orienta as ações do curso. Vale ressaltar inicialmente que não há uma normatização para elaboração de cursos pioneiros no âmbito de uma instituição que ainda tem limites com as vivências educacionais indígenas, pelo menos esse é o aspecto que vai contextualizar a elaboração desse documento pela qual passo analisar.

Esta análise tem como fundamento o estudo do Projeto Político Pedagógico do Curso de Magistério Indígena que está sendo ofertado aos *Awaeté-Parakanã*, na Terra Indígena Parakanã, uma área de 351.697,41 há localizada nos municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, PA. Visando compreender algumas falas dos *Awaeté* desde o início do curso, insatisfeitos com metodologias e pela forma como se organizou a turma. O presente trabalho sistematiza as discussões feitas em vários momentos de reuniões de avaliação do curso e de inserção no componente curricular Educação Escolar Indígena e Pesquisa, uma das primeiras disciplinas a serem ministradas e que trouxe a visibilidade dessas questões.

Para tanto, como metodologia e para não parecer menos vulnerável esse olhar, contextualizo este trabalho como desdobramentos de uma etnografia desses espaços, por um lado as observações atentas sobre os discursos, falas e tentativas de entendimentos dos indígenas para compreender o currículo do curso, por outro lado, minhas escritas e anotações a partir dessas observações, levando em consideração a percepção dos *Awaeté* sobre o curso, além é claro, de uma pesquisa documental. E, não foram poucas, estudantes e lideranças se posicionaram para verbalizar suas sensações sobre o andar do curso. Isso se deu principalmente entre o primeiro tempo escola e o longo intervalo de suspensão das aulas pelo motivo da pandemia.

Em uma das idas para uma reunião com os *Awaeté*, logo na chegada ao posto², os indígenas nos receberam acolhendo-nos e apresentando o espaço reservado para realizar a reunião, estavam todos ansiosos para fazer uma avaliação do curso. Em seguida a equipe de professores pôde observar o espaço do posto interagindo com os *Awaeté* e conhecendo a realidade através de conversas com os próprios indígenas e também através de alguns diálogos feitos entre os docentes presentes. A reunião estava marcada para ocorrer no início da manhã, eu mesmo coordenei e iniciei falando dos objetivos da atividade para tratar algumas questões referentes à retomada do curso de Magistério Indígena, apesar de ter a presença de alguns alunos do curso de Agroecologia, ficou bem claro que a equipe de professores presentes falaria apenas em nome do curso de Magistério.

A presença de uma servidora secretaria municipal de educação de Novo Repartimento a convite das lideranças *Awaeté* permitiu que o diálogo fluísse da melhor forma possível, por também compreender as principais demandas dos *Awaeté*. De início foi feita uma breve apresentação dos professores visitantes do Instituto Federal do Pará - IFPA para a comunidade e em seguida passei a fazer uma apresentação da proposta do curso a partir da matriz curricular do PPC do Magistério Indígena que o Instituto Federal do Pará através do Campus Rural de Marabá havia proposto nos anos de 2018 e 2019 aos *Awaeté* como forma de atender a demanda de ensino médio e curso profissionalizante de formação de professores. Tendo em vista que as escolas indígenas estavam sendo implantadas dentro de seu território e assistida pelos municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, PA.

Foi a partir daí que nossas observações se redobram, por um lado críticas a forma como o primeiro tempo escola foi em seu conjunto dos componentes curriculares ministrado, por outro, a intensa fala dos estudantes e lideranças com posições acerca da forma como se organizam dentro do seu território. Este caso mais grave do ponto de vista antropológico. Foi daí que ficou confirmado que a lógica de organização do povo *Awaeté* não foi respeitada para composição das turmas, na organização do curso. Essa lacuna é parte de algo que não foi considerado no próprio processo de elaboração do PPC do curso, daí a necessidade de problematizar essa exógenia que estou tomando como foco para debater os processos educativos através do que chamamos de Educação Escolar Indígena ou Educação Escolar para os Indígenas?

² O Posto *Taxaokoakwera* é um espaço de atendimento das demandas mais urgentes dos *Awaeté-Parakanã*, é localizado nas margens da Rodovia Transamazônica distante cerca de 20km da cidade de Novo Repartimento, PA. É neste posto que funciona o escritório do Programa Parakanã, Unidade de vacinação e o espaço de acolhimento dos indígenas devido muitas aldeias ficarem distantes uma das outras e necessitando de se deslocarem precisam de um espaço para descanso. Neste espaço foram constituídas duas salas de aulas para atender os estudantes dos cursos de Magistério Indígena e Agroecologia Indígena, ambos ofertados pelo Campus Rural de Marabá do IFPA.

UM OLHAR SOBRE A NECESSIDADE DE OUVIR OS AWAETÉ.

Entretanto, aproveitando a oportunidade foi colocado em debate ainda nesta reunião, que foi etnografada, alguns aspectos da matriz curricular, no sentido de que ao avaliar com um conjunto de professores em reunião do Colegiado e Núcleo Docente Estruturante, houve um entendimento de que há inúmeros equívocos cometidos pela instituição no processo de construção ou apresentação anteriormente da proposta pedagógica. Neste sentido, enquanto instituição, assumimos o erro que a instituição cometeu, e que o caminho a ser seguido seria de uma revisão, ou seja, reconstrução da proposta à medida que o curso for sendo implementado.

Este momento que descrevo é fundamental para compreendermos a necessidade de olharmos aos instrumentos pedagógicos de orientação curricular. Os professores do IFPA, Campus Rural de Marabá fizeram falas na perspectiva de valorização dos saberes e conhecimentos locais e da importância de estes estarem inseridos no processo de formação, independente de qual curso. Foi reafirmada a importância das disciplinas, bem como as áreas de conhecimentos no processo de formação como um todo. Foi também reforçado que o estudo da realidade em que estão inseridos é parte integral do percurso formativo como forma de problematizar e enfrentar embates pelos quais as populações indígenas enfrentam.

Durante um desses momentos de avaliação ocorreu a participação efetiva da comunidade (alunos e lideranças) que manifestaram, um deles foi o educando e liderança da turma Moroyroa que inicialmente destacou duas questões: a) matriz curricular que não atende o que os *Awaeté* desejam; b) O período de Tempo Escola em que os professores ficam, é pouco tempo; A partir dessas questões *Moroyroa* apresentou um sentimento que foi externalizado por todos presentes na reunião, quanto a metodologia utilizada no curto período de aulas, onde são trabalhados nos conteúdos a realidade *Awaeté*, através da construção e elaboração de calendários agroalimentares, mapas e narrativas da história *Awaeté*. De forma bem incisiva foi colocado que não querem mais que as aulas sejam trabalhadas desta forma, pois eles já conhecem a sua língua e sua história e agora querem aprender o “português”, os conhecimentos dos *toria*, ou seja, do não indígena.

Uma outra fala importante foi do educando de Licenciatura em Educação do Campo e coordenador das escolas indígenas, Tarana que de forma bem emocionada traduziu o descontentamento com os processos formativos que foram conduzidos pelo Programa *Parakanã*: expressando que seu povo passaram trinta e cinco anos nas mãos do Programa *Parakanã* e não há um *Awaeté* formado, “antes os *Awaeté* não podia estudar e nem tirar a certidão de nascimento”. Um posicionamento significativo diante das circunstâncias que

foram colocados, o que nos instiga a repensar a prática de uma instituição de ensino com as ofertas de cursos profissionalizantes, como é o caso do IFPA.

Na fala de *Kamaré* que é aluno do curso de Agroecologia, mais tem participado dos espaços avaliativos que o Campus Rural de Marabá tem proporcionado, ele fez a seguinte abordagem sobre a mesma questão: refletindo sobre o tempo em que viveram sob domínio do Programa Parakanã (PKN) e não conseguiram obter êxito nos estudos, por isso “nós queremos aprender português para ter outro resultado”. *Kamaré* disse ainda, “Vocês têm que ensinar com aquele que tu aprendeu, nós já fizemos muitos mapas com os professores, nós queremos aprender Português e Matemática, queremos aprender a planejar nossas aulas”. Continuou falando que: “Nós queremos o Ensino Médio para aprender o português para lutar por nossos direitos” e indagou: “Qual porta que a gente vai bater para conversar com o toria para nós debater?”. Ao perceber a necessidade de se instrumentalizar, os *Awaeté* têm no curso de ensino médio profissionalizante, um importante instrumento político para percorrer outros espaços no mundo do toria.

Acontece que o PPC aqui analisado traz constantes recortes que destoam do caminho a ser percorrido no processo de formação. Por exemplo, o texto chega a fazer referência as propostas que foram aprovadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena na parte que diz respeito a co-gestão, como está expresso (PPC, p.15) cabe ao “[...] Instituto Federal de Educação do Pará elaborar e implementar em conjunto com os indígenas, cursos para atender as demandas de ensino médio profissionalizante e superior dos povos indígenas, com projeto político-pedagógico e currículos próprios (MEC/1ª CONEEI., 2009). Pelo que analisamos a partir das várias falas, isto não ocorreu no processo de elaboração, ou de fato, houve um equívoco que se materializou nesta situação que estamos problematizando.

A importância de uma metodologia participativa, com envolvimento de um olhar etnográfico dos lugares visitados, das conversas realizadas, das atividades com proposições claras, evitaria grandes constrangimentos que recaí aos docentes, sobretudo os que coordenam o curso. O que nos chama atenção para outros processos realizados anteriormente, quando da construção da proposta pedagógica do curso de agroecologia intercultural, que envolveu cerca de nove povos. Teve como base o diálogo com as lideranças, a realização de diagnóstico nas aldeias e uma leitura mais aprofundada da realidade a partir dos seminários que socializava os dados colhidos durante as visitas, tudo isso com ampla participação.

Observa-se se houvesse um cuidado maior em atenção a deixar claro para os indígenas, situações adversas poderiam ter sido evitadas, em outro momento já em sala de aula, *Kamaré* lamentou: “Eu pensei que o Ensino Médio daqui seria igual como lá dos toria”. Pois esta perspectiva de visão ainda que limitada, está associada às práticas que Secretaria Estadual de

Educação – SEDUC através do SOME, Sistema Modular de Ensino, tem feito nas escolas do campo, uma urbanocentrização do ensino, desconsiderando as propostas pedagógicas de Educação do Campo e que por ser diferenciada também se adequa a política de Educação Escolar Indígena, que tem base na regulamentação e oferta concebida pela Lei de Diretrizes e base da Educação – LDB nº 9394/1996 em seu artigo 28:

Na oferta da educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente. I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos (...) II organização escolar própria incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas (...) (BRASIL, 1996)

Ao possibilitar as especificidades como elemento que diferencie do ensino urbanocentro, a legislação aborda aos contextos singulares. No entanto, o que o IFPA através do Campus Rural de Marabá tem realizado é um exercício de possibilidades, mesmo com o grande equívoco cometido na elaboração do PPC do curso de Magistério. O avanço na proposta pedagógica está demarcado pelas alternâncias pedagógicas³ que faz parte do percurso formativo do curso, entre outros elementos o de:

“Propiciar metodologias e currículo que tornem os educandos indígenas participantes ativos do processo de aprendizagem, por meio da inter-relação do saber-fazer tradicional e o conhecimento científico por meio de atividades desenvolvidas em diferentes tempos-espacos formativos” (PPC, 2019, p. 15)

Evidenciando que os caminhos dessa escolarização planejados para os *Awaeté-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 *Awaeté-Parakanã* em pouco tempo. O mesmo ritmo foi seguido com a implantação da escolarização, no primeiro momento como “educação rural” e posteriormente por meio de uma missão religiosa. 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.

³ É importante frisar que a alternância pedagógica no Campus Rural de Marabá é dos princípios do processo formativo, portanto, todos os cursos são organizados no formato de alternância, com base em experiências outras já articuladas e realizadas na região com origem nas atividades de ensino para filhos de agricultores desenvolvida pela Escola Família Agrícola e outros processos formativos também executados no âmbito do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Estas vivencias propiciou em larga escala a inspiração para elaborações e construções de vários cursos tanto no IFPA como na UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Essas práticas assimilacionista não convergem com a diversidade, portanto, não operam com a realidade vivida por esses povos.

Por mais que *Kamaré* expresse seu descontentamento com o impacto do curso ser diferente do ministrado nas vilas e cidades próximas da TI *Parakanã*, o curso tem como princípio proporcionar um currículo que os envolvam. Essa formulação é consideravelmente aplicada, porque na prática um grupo de docentes pesquisadores assumiram este compromisso a partir da vivência e experiência com a primeira turma de indígena atendida pelo Campus Rural de Marabá, entre 2011 e 2015. O ponto chave da problemática apontada a partir dessa análise se foca na forma de organização do povo *Awaeté-Parakanã*. Os mesmos se organizam em vinte e três aldeias, divididos em dois grupos, chamado pelo antropólogo Carlos Fausto de dois grandes blocos populacionais: os orientais e ocidentais, ou como eles preferem, os “baixo” e os de “cima”.

Os Blocos diferenciavam-se, assim não apenas nas estratégias de subsistência, mas também nos mecanismos sociológicos de produção e reprodução do grupo: de um lado, poligamia generalizada; de outro, isolamento, centralização, morfologia social dualista, poligamia restrita. Enquanto que os ocidentais ampliavam sua zona de atuação, desferindo seguidos ataques contra novos inimigos, raptando várias mulheres e tomando bens, os orientais isolavam-se e defendiam-se das intrusões em seu território. (FAUSTO, 2001, p.62).

A preocupação de *Haytinga* uma jovem liderança e também educando do curso de Magistério, avaliou que a questão da pesquisa: onde muitos toria só vem a aldeia para “pegar” o conhecimento dos *Awaeté* e depois não voltam mais. Neste sentido, pediu aos professores que devem parar com isso, e disse que; precisa ser “ensinado como os professores toria foram”. Mais um discurso que interconecta com a instância do mundo do não indígena. O que está presente no PPC é algo que talvez não tenha sido dialogado com os *Awaeté*, como um dos objetivos específicos do curso: “Propiciar práticas pedagógicas para a realização de investigações que contribuam para a construção de um modelo de ensino apropriado às necessidades dos povos indígenas”. Faz muito sentido, pensar esse vai e vem de pesquisadores em terra indígenas, tem causado questionamentos que perfilam pela necessidade de retorno com o material produzido, o que não tem ocorrido em sua maioria das vezes.

É de profunda relevância analisar a participação de lideranças *Awaeté* nos espaços de avaliação do curso, o cacique *Xeteria* tem relatado o anseio da sua comunidade pelo acesso aos novos códigos, ao ser enfático: “lutei sozinho para ter escola para *Awaeté*, queremos aprender o conhecimento do toria para não ficar dependendo deles; queremos ensinar melhor nossos konomia (crianças)”, provocando sobre o que significa de ter a escola, um curso para eles: “o *Awaeté* está aprendendo mais coisa do branco para não ficar dependendo de ter

alguém que fala por nós”. Para não serem outrificados, situação que ocorria até então com a forte presença da tutela pelo Programa *Parakanã* – PKN, cuja experiência foi trazida à tona, ao mencionar o caso de indigenista que dificultavam acesso à educação – aos processos de escolarização - ao comunicar a ele que estava matriculando seus filhos na escola, um deles disse – você fez a coisa errada. *Xeteria* retrucou: eu não fiz coisa errada, não!. Para este agente indigenista o “índio não precisava estudar”, no entanto, ressalta *Xeteria* que o PKN sempre contratou toria para trabalhar.

O PPC E SUAS NUANCES: ENTRE CONTRADIÇÕES E APONTAMENTOS

Não é apenas uma questão de concepções filosóficas ou ontológicas inseridas no contexto institucional, é comum discutirmos no âmbito dos processos de elaborações de propostas pedagógicas de cursos, o *modus operandi* institucional, ambientado no saber frio dos gabinetes que se distanciam da realidade e mais tem se operacionalizado no esteio de normas. Nesta direção ao pensar o PPC, como um documento legal, com o caráter normativo, com o cunho programático e condutor das ações a serem realizadas ao longo do curso, pode ser também apenas um instrumento polido para peça dos arquivos burocráticos.

No caso do curso de Magistério, que é um curso de formação de professores para atuar nos níveis de educação infantil e fundamental, dada a ausência de políticas públicas de formação dos indígenas nestes longos anos de tutela, é necessário conter algumas concepções da cosmologia *Awaeté-Parakanã*. O que implica dizer que diversos fatores, entre eles: a associação entre a teoria e a prática, o ensino a pesquisa e a extensão, são fundamentais no exercício para construção de uma Educação Escolar Indígena, com os *Awaeté*. E, ainda coloca no centro da condução de seus processos.

Para tanto, ao analisar as bases legais e princípios norteadores do PPC, estão todas orientadas nas diretrizes e resoluções gerais, no que tange a educação profissional e a LDB, demarcada ainda por instruções normativas internas a instituição, o IFPA. Buscando ainda conectar ao marco legal da Educação Escolar Indígena, cujo alguns desses dispositivos segue mais como orientação do que como fundamento, é o caso dos dispositivos:

Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999 que define as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências; o Parecer do CNE/Conselho Pleno (CP) nº 06, de 02 de abril de 2014 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas; a Resolução nº 01, de 07 de Janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos; a Resolução nº 5, de 22 de Junho de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena; a Resolução do CNE/CEB nº 01 de 03 de Abril de 2002 que institui as

Diretrizes Operacionais da Educação Básica do campo; a Resolução nº 081 de 30 de Abril de 2018 do Conselho Superior (CONSUP) que aprovou a Política de Educação do Campo do Instituto Federal do Pará (IFPA), para os cursos organizados em alternância pedagógica; e o Decreto nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (IFPA, 2019, p. 6/7).

Diante disso, verifica-se que apesar desses dispositivos, no teor do documento outros elementos de orientação seguem mais na linha das Diretrizes Curriculares nacionais das escolas do Campo, do que para as escolas indígenas. Isso reduz a possibilidade de fazer na prática uma Educação Escolar Indígena? Talvez não! No entanto, deixa de observar princípios fundantes de uma educação com os indígenas, numa perspectiva de envolvimento ou etnoenvolvimento como temos afirmado (RIBEIRO JUNIOR, 2021).

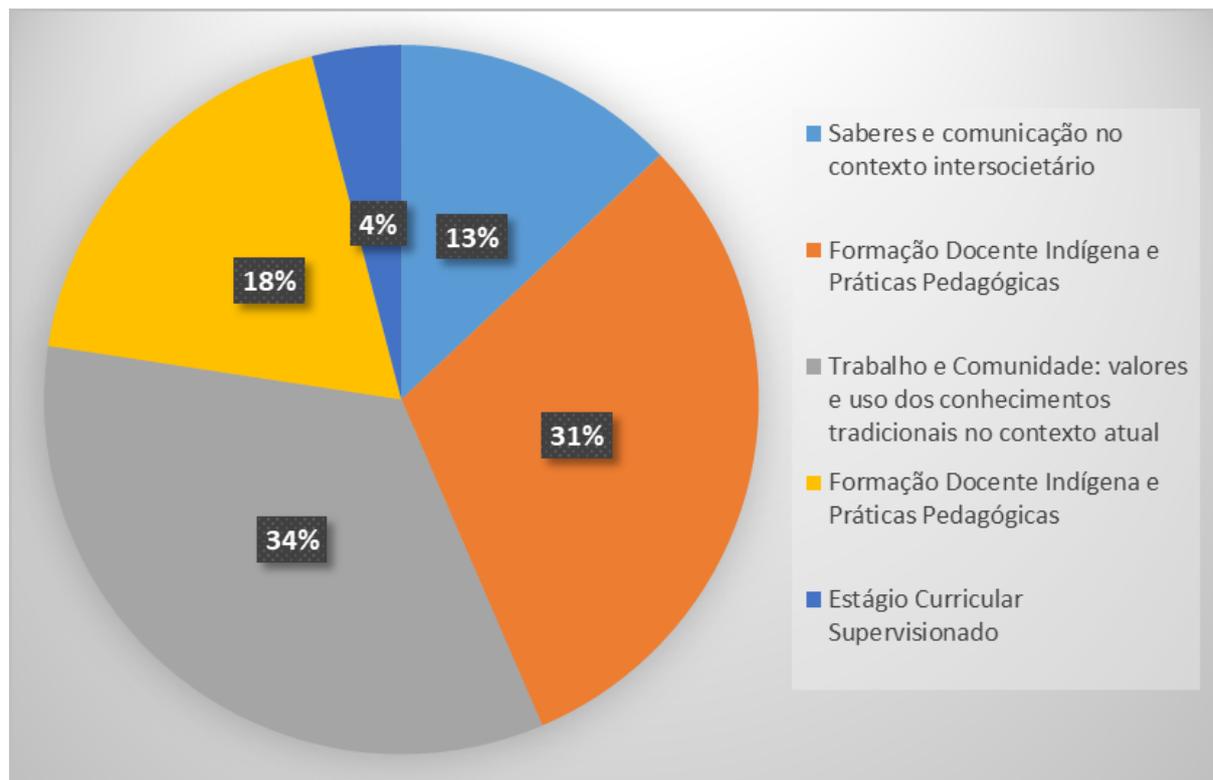
Por outro lado, considero que articular curso de formação junto com os povos indígenas é indispensável ter uma leitura de que estes cursos, constituem também uma escola, não aquela física ou normatizada pelos termos do espaço próprio. Mas a que melhor sistematizará a materialização dos processos dialógicos da EEI. Neste sentido, a Resolução CNE/CEB Nº 03/99, em seu parágrafo único do 2º artigo, onde se lê “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 1999, s/p.), isso vem reforçar a problemática em destaque que apresento neste artigo, como um curso também deve ser pensado, materializado e gestado.

A experiência anterior com o curso de Agroecologia na perspectiva intercultural, talvez possibilitou um ganho a mais na metodologia de sua elaboração. Garantindo a ampla participação dos povos envolvidos e processos de formação aos docentes e técnicos do campus. O resultado consistiu no acolhimento das propostas e do interesse dos indígenas, permeando como um curso que se somou como uma ferramenta política, assegurando formação diversas aos egressos quando acessaram o ensino superior. Esse contexto revela que a prática do envolvimento compreendida como uma estratégia que foi sendo estabelecida ao longo do curso, criou mecanismos de relações entre as diversas comunidades indígenas e a instituição Campus Rural de Marabá. O que fica percebido na atual relação com os *Awaeté*, é a tentativa de elucidar os eventuais problemas até agora apresentados.

O PPC em estudo deveria contemplar, a priori, as diretrizes da Educação Escolar Indígena em consonância com a Educação Indígena *Awaeté*, garantindo assim a interculturalidade, reivindicação impar apresentada em todas as falas de avaliação que os *Awaeté* expuseram e que aqui também analiso. Isso implica em dizer que, os *Awaeté* diferenciariam o que de fato é feito nas escolas de âmbito do campo/rural ou urbanas, e que com suas contribuições

haveria de tomar novos caminhos e outras possibilidades de se fazer educação com os indígenas. Fato que discutimos em fóruns e espaços que tem sido destinado a trazer como destaque o debate de EEI na região. Apesar dessas circunstâncias o itinerário formativo encontra-se orientado pela seguinte distribuição de acordo com a figura abaixo:

Figura: Representação gráfica do curso



Fonte: PPC (2019)

Mesmo reforçando a diferença entre o Ensino Médio ofertado nas escolas do Estado (SEDUC) e os cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo Campus Rural de Marabá, não apenas pelo destaque em relação a proposta pedagógica que inclui parâmetros legais na sua fundamentação, mas no sentido prático da oferta. Enquanto a SEDUC não instituiu ainda atendimento aos *Awaeté*, o CRMB iniciou esse processo de forma pontual a partir de um Acordo de Cooperação Técnica (ACT) que envolve o IFPA e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), assinado em agosto de 2019, consubstanciado pelo Artigo 79 da LDB, que designa a União apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da educação intercultural às comunidades indígenas. Nesta acepção o apoio de outros entes institucionais, contribuem para

a formação integral e de cunho profissionalizante se junta a uma demanda específica, ocupar os espaços dos toria que hoje estão no controle das escolas indígenas na TI *Parakanã*.

Essa formação permitirá que os egressos do curso devam ser capazes “compreender criticamente a realidade propondo ações interventivas em observância com as especificidades culturais, identitárias e produtivas de seu povo (...) bem como ser capaz de desenvolver a educação escolar indígena respeitando tais preceitos”. (IFPA, 2019, p.17). Ao fazer obter isso, a proposta pedagógica institui apontamentos que estabelece perspectivas e oportunidades, desalinando das contradições expostas até aqui.

Em termos de contradição o texto apresenta um item que merece destaque:

Desta forma, espera-se formar um profissional com a capacidade para diagnosticar e propor soluções aos problemas educacionais nas escolas das aldeias indígenas; ajudar a construir a proposta curricular que parta da realidade, levando em consideração as dimensões cultural, sócio-econômica e ambiental, cujo processo formativo deverá estar voltado à profissionalização que atenda às necessidades e interesses dos povos indígenas. (IFPA, 2019, p.18)

Perfeito enquanto proposição, porém não se aplica ao processo como um todo. Volto a chamar atenção ao olhar antropológico que ficou distante, ausente e não foi levado em consideração durante as “chamadas visitas para construção da proposta”. O interesse central ao chamar atenção desse fato, não é por uma questão teórica, mais do entendimento de que o campo etnográfico, atento as particularidades, cuja observações contemplaria as diferenças. É o caso dos *Awaeté-Parakanã* como já mencionamos, se organizam historicamente por dois grandes grupos e que em seu interior administram essas diferenças, no entanto, no âmbito das relações institucionais, acionam os seus demarcadores. Penso que quando isso é desconsiderado a no PPC, há uma visão reducionista e meramente cumpridora dos trâmites legais exigidos que em muito pouco podem alterar a situação vigente dos cursos. (IGLESIAS & COSTA, 2018). Esse é o padrão institucional, um viés burocrático, normativo pela margem ao centro, deslocando o campo das diferenças, moldando aos caracteres homogênicos.

Quando observamos a estrutura curricular do curso Técnico em Magistério e de que forma está organizada, a partir de núcleos, eixos temáticos e componentes curriculares, distribuídos em seis módulos semestrais, constituídos por Tempo Escola e Tempo Aldeia em formato de alternância pedagógica, visualizados a partir da figura acima. O Núcleo Fundamentos da Educação Básica é composto pelo eixo temático “Saberes e comunicação no contexto intersocietário”, que tem como objetivo agregar os componentes curriculares que dialogam a partir de elementos básicos e introdutórios, metodológicos e fundamentos de cada “disciplina”.

Do segundo ao quinto módulo o núcleo é denominado de “Conhecimentos, Linguagens, Tecnologias da Educação e Educação escolar Indígena”, distribuído em dois eixos temáticos: o segundo e terceiro módulo é o “Formação Docente Indígena e Práticas Pedagógicas” e o quarto e quinto módulo é: “Trabalho e Comunidade: valores e uso dos conhecimentos tradicionais no contexto atual”, findando com o sexto módulo cujo núcleo é chamado de “Fundamentos Teóricos-metodológicos e Organização do Trabalho Pedagógico” e o eixo temático “Formação Docente Indígena e Práticas Pedagógicas”.

Se o Projeto Pedagógico do Curso é o instrumento que propicia a partir de uma demanda o desejo de como o curso pode atender aos seus interesses, de forma estruturada, integrando aos seus projetos, como entender o que é expresso no documento quando afirma que: “Espera-se que o profissional formado valorize os conhecimentos indígenas e consiga equipará-los à ciência ocidental, no sentido de uma educação intercultural; que utilize a sua formação como um instrumento de apoio à sua aldeia” (2019, p.18). Quando por princípio os indígenas já têm o direito assegurado a educação diferenciada, qualquer forma de equiparar ou potencializar uma ciência outra, pode violentá-los em seu contexto formativo.

Por isso, as evidências dessas contradições apontadas aqui, nos serve para avaliar, além é claro da análise feita. Desse modo concordo com Demo (2000, p. 97) “[...] não se avalia para estigmatizar, castigar, discriminar, mas para garantir o direito à oportunidade. As dificuldades devem ser transformadas em desafios, os percalços em retomadas e revisões, as insuficiências em alerta”. Esse talvez seja um dos pontos que apresento nesta análise que está pautada para revermos os processos de elaboração de propostas pedagógicas, que não levam em consideração a realidade.

POR QUE OS AWAETÉ QUEREM ESTUDAR?

O direito garantido por uma educação específica e diferenciada já tanto demonstrado no marco regulatório que ampara a Educação Escolar Indígena,

Segundo Almeida Silva & Emídio Silva (2014) o contexto do contato transformou os *Awaeté* da condição de caçadores-nômades para uma condição de agricultores-caçadores, com o cerceamento de seu etnoterritório, os transforma em tutelados, e sob essa nova condição passaram quase quatro décadas para iniciar um processo de transição em busca de autonomia diante do preceito instituído pelo Programa Parakanã. Nesse conjunto de busca por se reafirmar, evidenciam a educação formal como esse novo instrumento de luta e resistência *Awaeté-Parakanã*.

O Cacique da aldeia *Paranoitá, Koxiwa* foi direto ao assunto, dizendo que “é preciso que o curso ensine direito como é que toria estuda”, disse ainda que “*Awaeté* quer aprender para dominar o português, por isso nós queremos aprender português, para dialogar com outra pessoa”. O diálogo é necessário, tendo em vista que dos povos indígenas que estão na região que compreende os municípios do sul e sudeste do Pará, pelo qual também denominamos de Vale do Araguaia Tocantins, os *Awaeté* são os de contatos mais recentes, e ainda tem a carga de um longo processos de tutela desde os deslocamentos de seus territórios originários até a criação da Terra Indígena *Parakanã* e o movimento compulsório de direcionar grupos rivais no passado para a mesma área. Portanto, estudar, ter acesso ao conhecimento do toria é a meta.

Xawatirona um dos educandos do curso tem se destacado nas atividades de avaliação, por falar na língua (*awaeté xe'enga*), deixando seus colegas fazerem a tradução. Para compreender como é necessário que os docentes envolvidos também devem aprender a língua *Awaeté*, isso ficou demonstrado na fala de *Moroyroa* ao encaminhar as questões colocadas por seus colegas de turma, disse: “nós mesmo queremos contar nossa história, já sabemos que a arma mais poderosa é a escrita”. O que está no papel fica registrado, por isso que queremos mais em português, vocês sabem que o português é mais complicado, são regras, imagina para os *Awaeté*? “. Todavia “É importante ficar claro que os esforços escolares de manutenção e revitalização linguísticas têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua”. (BRASIL, 1998, p. 120)

O desafio está posto, desde os anseios apontados pelos *Awaeté* com o seu projeto de buscar autonomia diante do fatídico cenário da tutela, como também a emergência situação em que se encontram diante dos fatos violentos que se acirram em torno de seu território. Entre os elementos que direcionam par ao fortalecimento da busca por autonomia a partir da educação escolar indígena e os percalços que os assolam, mediante as constantes ameaças feitas por populares e fazendeiros locais e da região desde a ocorrência do desaparecimento de três jovens que invadiram a terra indígena para caçar em abril deste ano. Estas reflexões aderem a pensar as novas estratégias que zela pelo projeto coletivo, que também ao ampliar as tensões se torna vulnerável.

CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

A pesquisa da realidade local juntamente com a história de vida causou muita estranheza para os *Awaeté*, que elencaram suas preocupações sobre o falar de si para o outro, a aprendizagem significativa sobre esta metodologia ficou centrada na coordenação do curso, pois enquanto perspectiva a ser desenvolvida no itinerário pedagógico, não se obteve o esperado. As

repercussões, ainda que em âmbito interno e trazida para avaliação de forma madura, são parte das reflexões abordadas neste artigo.

De tal forma é importante compreender o papel da *Imopinimawaranga* (escola) para os *Awaeté-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 *Awaeté* com o mundo toria.

A Terra Indígena *Parakanã* apresenta demandas concretas de escolarização e formação, pois há hoje cerca de quase setecentos educandos matriculados no infantil e fundamental. Entretanto, acreditamos que um curso de ensino técnico em nível de magistério, será uma alternativa concreta para responder algumas demandas que estão postas pela comunidade, tanto no que se refere à escolarização, como também as habilidades e competências para a formação política dos alunos e lideranças. Bem como na elaboração e acompanhamento de projetos que possam trazer retorno social, econômico e ambiental para vinte e três as aldeias constituída no seu território; e a sensibilidade para o fortalecimento e valorização da cultura *Awaeté-Parakanã* e sua autonomia diante do processo de transição da tutela.

O contexto social, ambiental da *TI Parakanã* permite a discussão de várias possibilidades de ações de extensão, como: a produção de material didático para as escolas *Awaeté* – o aprimoramento de novas metodologias que não se desconectem da realidade, mais também que atendam suas reivindicações de aprendizados - a realização de formações paralelas ao curso no sentido de assegurar a leitura e a escrita como instrumento de novos direitos. E, por fim, ações que possam fortalecer suas demandas políticas: luta pela energia elétrica, construção das escolas, acesso a saúde e estradas que garantam o tráfego no inverno e verão. Entretanto, todas estas ações poderão ser conciliadas com as atividades do tempo aldeia dos educandos. Ressalto que a metodologia da alternância pedagógica contida nos cursos do Campur Rural de Marabá (CRMB) é um dos principais princípios do percurso formativo.

Assim, a partir de uma análise crítica, chegou-se a constatação que a nível teórico o PPC do Curso de Magistério se caracteriza numa perspectiva de educação para os indígenas, havendo uma necessidade de ser revisionado a partir da pratica docente em experiência durante o processo de formação, ouvindo os *Awaeté*, avaliando os tempos escola/aldeia e potencializando os planejamentos com o envolvimento de representantes da comunidade estudantil e indígena.

REFERENCIAS

ALMEIDA-SILVA, Rita de Cássia & EMIDIO-SILVA, Claudio. **Mitologia Parakanã: O Encontro com a Morte nas Narrativas Oraís dos Índios Parakanã do Sudeste do Pará – Brasil.** In: Nova Revista Amazônica, PPG Linguagens e Saberes da Amazônia, Bragança, Pará. v. 2, n. 1 Jan./Jun. 2014. pp. 27-37

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação.** 1996

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** 1º ed. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. **Resolução n. 03, de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, 1999.

_____. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – Documento-Síntese dos Documentos Finais das Conferências de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC et ali, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2000.

FAUSTO, Carlos. **Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia.** São Paulo: EDUSP, 2001

IFPA – **Instituto Federal do Pará,** Projeto Pedagógico do Curso de Magistério Indígena, 2019.

IGLESIAS, Sandra Letícia Schroeder & COSTA, Maria Luísa Furlan. **Análise dos PPC dos cursos de pedagogia ofertados pelo sistema UAB na região sul do Brasil:** indicativos de oferta e adesão ao sistema UAB. In: Rev. Educ. Perspec. Viçosa, MG v.9 n.2 p.363-380 maio/ago. 2018

RIBEIRO JUNIOR, Ribamar. **O Etnoenvolvimento: o envolvimento para Decolonização.** Acesso em 02 de setembro de 2022 em <https://docplayer.com.br/205886488-O-etnoenvolvimento-o-envolvimento-para-decolonizacao.html>



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.