



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

CLAUDIO EMIDIO-SILVA

XENE MA'E IMOPINIMAWA:

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO PROGRAMA PARAKANÃ
E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AFIRMAÇÃO DA
CULTURA, DO TERRITÓRIO E DA LÍNGUA PARAKANÃ**

BELÉM

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

CLAUDIO EMIDIO-SILVA

XENE MA'E IMOPINIMAWA:

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO PROGRAMA PARAKANÃ
E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AFIRMAÇÃO DA
CULTURA, DO TERRITÓRIO E DA LÍNGUA PARAKANÃ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

BELÉM

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- E53x Emidio-Silva, Claudio.
 Xene ma'e imopinimawa : a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã / Claudio Emidio-Silva ; orientação Salomão Antônio Mufarrej Hage. – Belém, 2017.
 411 f.
- Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Índios – Pará – Educação – 1988-2013. 2. Índios Parakanã. 3. Programa Parakanã (Pará). 4. Sociologia histórica. I. Hage, Salomão Antônio Mufarrej (orient.). II. Título.

CDD – 371.9798098115

CLAUDIO EMIDIO-SILVA

XENE MA'E IMOPINIMAWA:

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO PROGRAMA PARAKANÃ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AFIRMAÇÃO DA CULTURA, DO TERRITÓRIO E DA LÍNGUA PARAKANÃ

BANCA EXAMINADORA

Data de Aprovação:

Belém, 30 de junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

(Orientador) – UFPA

Prof.^a Dra. Ivany Pinto do Nascimento

(Examinadora da linha de pesquisa) – UFPA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

(Examinador da linha de pesquisa) – UFPA

Prof. Dra. Joelma Cristina Parente Alencar

(Examinadora Externa) – UEPA

Prof.^a Dra. Josebel Akel Fares

(Examinadora Externa) – UEPA

Suplentes:

Prof.^a Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva

(Suplente Interno) – UFPA

Prof.^a Dra. Beleni Saléte Grandó

(Suplente Externo) – UFMT

Prof.^a Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

(Suplente Externo) – UFAM



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA Nº096 DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DE
CLAUDIO EMIDIO SILVA**

No trigésimo dia do mês de junho de dois mil e dezessete, às nove horas, no Auditório da Reitoria da Universidade do Estado do Pará, realizou-se a Sessão Pública de Defesa da Tese intitulada: "**XENE MA'E IMOPINIMAWA: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO PROGRAMA PARAKANÁ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AFIRMAÇÃO DA CULTURA, DO TERRITÓRIO E DA LÍNGUA PARAKANÁ**" apresentada pelo doutorando **CLAUDIO EMIDIO SILVA**. A banca examinadora foi constituída pelos professores (as): Dr. Salomao Antonio Mufarrej Hage (Orientador – PPGED/ICED/UFPA), Dr^a. Ivany Pinto Nascimento (Examinadora – PPGED/ICED/UFPA), Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Examinador – PPGED/ICED/UFPA), Dr^a. Josebel Akel Fares (Examinadora - UEPA) e a Dr^a. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar (Examinadora - UEPA). A sessão começou com a abertura dos trabalhos feita pelo Presidente, seguida da exposição inicial do doutorando e de sua arguição pública. Encerrados os trabalhos, os examinadores se reuniram, e, por consenso:

(X) Aprovaram a Tese sem alterações.

() Reprovaram a Tese.

() Aprovaram a Tese com as seguintes recomendações:

Indicados para publicação, após revisão ortográfica e das normas da ABNT

Por fim, às 21 horas, deliberaram pela Aprovação do doutorando, o que lhe assegura o título de **DOUTOR EM EDUCAÇÃO**, conforme o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e a legislação em vigor.

Belém, 30 de junho de 2017.

Prof. Dr. Salomao Antonio Mufarrej Hage (PPGED/ICED/UFPA) – Presidente

Assinatura Salomão Hage

Prof^a. Dr^a. Ivany Pinto Nascimento (PPGED/ICED/UFPA) – Examinadora

Assinatura Ivany Pinto Nascimento

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (PPGED/ICED/UFPA) – Examinador

Assinatura Carlos Nazareno Ferreira Borges

Prof^a. Dr^a. Josebel Akel Fares (UEPA) – Examinadora

Assinatura Josibel Akel Fares

Prof^a. Dr^a. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar (UEPA) – Examinadora

Assinatura Joelma C. P. Monteiro Alencar

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu orientador, professor Salomão Antônio Mufarrej Hage, por todos os momentos de aprendizagem nestes mais de quatro anos de convívio. Antes de entrar no doutorado, eu já fazia parte de seu grupo de pesquisa, o Geperuaz, onde pude aprender sobre os sujeitos do campo da Amazônia e com esses sujeitos, numa troca de experiências única, proporcionadas pelo convívio com seu grupo de estudo e pesquisa.

Em segundo lugar, mas não menos importante, gostaria de agradecer ao professor Ricardo Pereira, que se tornou um grande amigo e ampliou, com muita propriedade, minhas perspectivas sobre a temática teórica da educação, ajudando com o meu projeto e na organização de meus estudos para a prova do doutorado.

À querida professora Georgina Kalife, a quem eu admiro muito por sua luta enquanto professora, pelas pessoas do campo da Amazônia e por uma educação que realmente seja transformadora. Nosso convívio me trouxe aprendizagens importantes e possibilitou-me conhecer a professora Rosemeri Scalabrin. Com ela e outros professores que seguem a metodologia de Paulo Freire nas Ciências Físicas e Biológicas, pude ver a importância daquele educador para a minha área de atuação. Nunca poderei agradecer o suficiente a essas pessoas por tanto aprendizado.

A todos os colegas do Geperuaz, com os quais pude aprender e ter momentos de muitas alegrias, compartilhando das conquistas de cada um e em grupo.

Aos meus colegas de turma do doutorado de 2013, gostaria de dizer que cada um fez parte dessa caminhada e fará para sempre. Ao Andresson, com sua capacidade de absorver rapidamente os conhecimentos passados por nossos mestres e compartilhar conosco; à Soninha, minha querida amiga, com quem aprendi muito com sua forma alegre de ver a vida; à querida Tati, que nos mostrou uma garra invejável e em quem pude me espelhar e pensar que meus problemas eram nada diante do que ela enfrentou. Ao Nonato, companheiro de tema, muitas informações trocamos sobre nossas teses, sendo um intelectual que admiro muito. À querida Arlete, que nos inspira com sua dedicação e capacidade de fazer as coisas o mais rápido possível, nossa primeira colega a defender o doutorado, só nos enche de orgulho e gratidão. À querida Conci, companheira de lutas no Geperuaz, uma professora que possui uma visão única da EJA e da educação física em nosso Estado do Pará, grato por sua amizade e companheirismo.

Às nossas queridas mestras, Profa. Sônia Maria da Silva Araújo, Profa. Ivani Pinto Nascimento e Profa. Laura Maria Silva Araújo Alves. Gostaria de dizer à professora Sônia que tudo que aprendi de teoria educacional devo a ela em nossas duas disciplinas, uma mestra ímpar que nos aproxima do conhecimento de forma clara e generosa. A professora Ivani, sem a qual eu não teria

conseguido êxito, de verdade. Construir uma tese não é fácil, e foram as suas primeiras aulas sobre isso que me motivaram a seguir na pesquisa, desenvolver o meu trabalho e encontrar um caminho. E profa. Laura, que me proporcionou uma aproximação mais profunda da teoria de Bakhtin e de outros conhecimentos em educação que me foram muito úteis durante o doutorado.

Aqui, não posso deixar de citar o João Colares da Mota Neto e o Francisco Valdinei dos Santos Anjos que foram fundamentais como profissionais exemplares mostrando o que podemos extrair de melhor da teoria e aplicar em nossas vidas acadêmicas.

À querida Maria Lúcia Martins Pedrosa Marra, que foi a nossa primeira aluna do programa a defender uma tese sobre a educação e questões indígenas e que nos inspira a continuar, pessoa com quem pude trocar muitas informações e partilhar conhecimentos, uma grande profissional e uma pessoa ligada ao movimento da educação indígena do Pará.

À Prof.^a Eneida Assis (*in memoriam*), que teve o desprate de nos deixar órfãos de tanta generosidade e conhecimento. Só em estar ao seu lado já aprendíamos. Nunca nos esqueceremos dessa querida professora.

Ao CNPq, que proporcionou uma bolsa de estudos durante o primeiro ano do doutorado, quando fiz parte do Observatório da Educação Superior do Campo, e à CAPES, agência responsável por minha bolsa de doutorado do segundo ano em diante, o que foi muito importante para a minha formação.

Às professoras Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar e Eliete de Jesus Bararuá Solano, que me aproximaram da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará, primeiro curso para formação de professores indígenas no Estado do Pará, e também contribuíram imensamente para a minha formação na Educação Escolar Indígena. Suas contribuições intelectuais e acolhimento foram fundamentais para meu processo de construção profissional perante a formação de professores indígenas no Estado do Pará e na Amazônia. Nunca poderei agradecer o suficiente a sua contribuição intelectual, acolhimento e inserção no movimento de educação indígena no Estado do Pará.

A Yumi Gosso e Rita de Cássia Almeida Silva, que leram os primeiros escritos e colaboraram em minha pesquisa e ao Marcus Vinicius da Costa Lima por colaborações imprescindíveis da estrutura deste estudo.

Aos professores *toria* (especialmente Sônia Maria E. Nascimento, Gracilene Borges do Nascimento, Ana Marcia Pereira Silva, Maria das Dores Rodrigues de Sousa, Ana Zélia Alves, Francisca Arlete Lima de Oliveira, Eudna Lúcia de Assis dos Santos, Marcicléia Monteiro da Silva e Izabel Oliveira Sousa) e demais funcionários que atuaram e atuam no programa Parakanã (especialmente Marlene Ribeiro de oliveira, Reginaldo Bandeira Portela, Marcelo Sousa Cavalcante, Marcione de Melo Nascimento, Flavia Golçalves de Sousa), meu muito obrigado. Foi uma honra tê-los comigo por tanto tempo, no trabalho e na amizade.

Aos meus mais queridos amigos Parakanã, mortos e vivos,
que me ensinaram que o outro existe não como algo
de fora mas como algo de dentro de mim. Somos
um todo neste planeta e devemos aceitar
nossas diferenças como qualidades
inerentes de cada um como algo
que pode nos aproximar e não
como algo que nos
distancia.

A minha querida companheira de jornada:

Rita,
porque
sem o seu
apoio, eu não
conseguiria ter chegado
até aqui. O meu eterno agradecimento
e amor para Ela que sempre esteve ao meu
lado em todos os momentos desta longa jornada.

Dedico este estudo aos *moroíroa* **Awaete** e **Toria** que merecem ser lembrados como os que resistiram e insistiram para que o povo Parakanã permanecessem:

(In memorian)

Arakya Parakanã

Piawa Parakanã

Akaria Parakanã

Hohe Parakanã

Kwano'ia Parakanã

Xawarawa Parakanã

Namikwarawa Parakanã

Raimundo Camurça de Menezes

José Porfírio Fontenele de Carvalho

XENE MA'E IMOPINIMAWA: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO PROGRAMA PARAKANÃ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AFIRMAÇÃO DA CULTURA, DO TERRITÓRIO E DA LÍNGUA PARAKANÃ.

RESUMO

Neste estudo, descrevemos a história da Educação Escolarizada Parakanã analisando as ações de educação desenvolvidas pelo Programa Parakanã, no período de 1988 a 2013, na Terra Indígena Parakanã, localizada nos municípios de Itupiranga e Novo Repartimento, no sudeste do Pará. A partir de documentos, produções científicas, fotografias, observações gerais e depoimentos de professores não indígenas e alunos indígenas evidenciamos como se processou a Educação Escolar Indígena ofertada pelo Programa Parakanã, apresentando as suas principais implicações para aquela cultura indígena. A história do contato com os Parakanã foi de perdas materiais e imateriais, de mudança em diversas dimensões, nos seus fazeres/saberes e inclusive em seus próprios corpos. A escola que aparece na segunda metade da década de 1980, implantada pela Funai e depois com prosseguimento pelo Programa Parakanã, mantida pela Eletronorte para mitigação dos impactos da inundação a suas terras pela UHE de Tucuruí, teve uma importância muito grande naquele contexto. A partir de três eixos conceituais procuramos interpretar a realidade indígena Parakanã: 1) Educação indígena; 2) Interculturalidade, levando em conta as relações de contato seguindo a teoria da mediação cultural de Monteiro, das relações interculturais que se estabelecem entre povos indígenas em contato e das relações da interculturalidade e educação; e 3) Educação Escolar Indígena, a partir dos estudos que discutem as possibilidades de constituição da escola indígena em “novos horizontes teóricos” tratando-a como um lugar de fronteira. Também foi relevante para a construção da pesquisa a experiência acumulada em mais de 20 anos (1995-2016) de atividades junto aos Parakanã, experiência essa apoiada nas concepções da etnometodologia para a coleta dos dados, utilizando ferramentas específicas da etnopesquisa implicada de Macedo, tais como: documentos escolares como etnotextos, o diário de campo e a “entre-vista”. Através dos dados coletados identificamos categorias importantes para análise (Autonomia indígena, autodeterminação, territorialidade, reconhecimento cultural, cultura indígena, dialogismo, alteridade, bilinguismo, escola como fronteira e sustentabilidade), que possibilitaram nos dar uma compreensão da escola Parakanã como um lugar de fronteira onde se estabeleceram muitas relações de mediação cultural. Se por um lado a escola Parakanã não expressou com profundidade a vertente da interculturalidade crítica em sua prática escolar e em uma política mais intensa para autonomia indígena, por outro lado constatamos uma relação de mediação, de reconhecimento cultural à cultura indígena, de dialogismo entre professores e alunos, de bilinguismo, de incentivo a permanência da língua e da cultura indígena e várias atividades práticas buscando a sustentabilidade econômica-ecológica-cultural. A busca pela autodeterminação indígena é uma luta constante entre todos os povos indígenas das Américas. Conseguir-la em sua plenitude ainda é uma utopia, mas há graus diferentes que podem ser estabelecidos na história da cada povo. A tese que defendemos a partir do estudo da experiência do Programa Parakanã é de que a escola, por favorecer relações de mediação cultural importantes entre a sociedade *toria* e a sociedade *Awaete*, contribuiu significativamente para a afirmação e manutenção da cultura, do território e da língua nativa, fortalecendo a autonomia indígena Parakanã.

Palavras-Chave: Educação Indígena; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade.

XENE MA'E IMOPINIMAWA: THE EDUCATIONAL EXPERIENCE OF THE PARAKANÃ PROGRAM AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE AFFIRMATION OF CULTURE, TERRITORY AND LANGUAGE PARAKANÃ.

SUMMARY

In this study, we describe the history of Parakanã Schooling analyzing the educational actions developed by the Parakanã Program, from 1988 to 2013, in the Parakanã Indigenous Land, located in the municipalities of Itupiranga and Novo Repartimento, in the southeast of Pará. From documents, scientific productions, photographs, general observations and testimonials of non-indigenous teachers and indigenous students we show how Indigenous School Education was offered by the Parakanã Program, presenting its main implications for that indigenous culture. The history of the contact with the Parakanã was of material and immaterial losses, of change in several dimensions, in their actions/knowledge and even in their own bodies. The school that appears in the second half of the 1980s, implemented by FUNAI and then continued by the Parakanã Program, maintained by Eletronorte to mitigate the impacts of the flood to its lands by the Tucuruí hydroelectric , was of great importance in that context. From three conceptual axes we try to interpret the indigenous Parakanã reality: 1) Indigenous education; 2) Interculturality, taking into account the contact relations following Monteiro's cultural mediation theory, of intercultural relations established between indigenous peoples in contact and intercultural relations and education; and 3) Indigenous School Education, based on studies that discuss the possibilities of establishing the indigenous school in "new theoretical horizons" treating it as a border place. Also relevant to the construction of the research was the experience accumulated in more than 20 years (1995-2016) of activities with the Parakanã, an experience supported in the ethnomethodology conceptions for the data collection, using specific tools of the ethnographic research implicated by Macedo, such as: school documents such as ethnotext, the field diary and the "inter-view". Through the collected data we identified important categories for analysis (indigenous autonomy, self-determination, territoriality, cultural recognition, indigenous culture, dialogism, alterity, bilingualism, school as frontier and sustainability), which enabled us to give an understanding of the Parakanã school as a border place where many relations of cultural mediation were established. While on the one hand the Parakanã school did not express in depth the aspect of critical interculturality in its school practice and in a more intense policy for indigenous autonomy, on the other hand we verified a relation of mediation, of cultural recognition to the indigenous culture, of dialogue between teachers and students, of bilingualism, of encouraging the permanence of the indigenous language and culture and several practical activities seeking the economic-ecological-cultural sustainability. The quest for indigenous self-determination is a constant struggle among all the indigenous peoples of the Americas. Achieving it in its fullness is still a utopia, but there are different degrees that can be established in the history of each people. The thesis that we defend from the study of the experience of the Parakanã Program is that the school, because it favors important cultural mediation relations between the *toria* society and *Awaete* society, has contributed significantly to the affirmation and maintenance of culture, territory and language Native, strengthening Parakanã indigenous autonomy.

Keywords: Indigenous Education; Indigenous School Education; Interculturality.

XENE MA'E IMOPINIMAWA: L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE LE PROGRAMME PARAKANÃ ET CONTRIBUTIONS AU COMPTE DE LA CULTURE, LE TERRITOIRE ET LANGUE PARAKANÃ.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous décrivons l'histoire de la scolarisation des autochtone Parakanã l'analyse des actions éducatives développées par le Programme Parakanã, de 1988 à 2013, la Terre indigène Parakanã, situé dans les municipalités de Itupiranga et Novo Repartimento, dans le sud-est du Pará. Des documents, des publications scientifiques, des photographies, des observations générales et les déclarations des enseignants non-autochtones et les étudiants autochtones en tant que programme sur l'éducation autochtone témoigne poursuivi offert par Parakanã, présentant ses principales implications pour cette culture indigène. L'histoire de contact avec Parakanã a des pertes matérielles et immatérielles, changement de plusieurs dimensions dans leurs actions/connaissances et même dans leur propre corps. L'école apparaît dans la deuxième moitié des années 1980, introduites par Funai puis par la poursuite du Programme Parakanã, maintenu par Eletronorte pour l'atténuation des effets des inondations sur leurs terres par UHE Tucuruí, nous avons eu une grande importance dans ce contexte. À partir de trois axes conceptuels, nous essayons d'interpréter la réalité indigène de Parakanã: 1) L'éducation autochtone; 2) Interculturalisme, en tenant compte des relations de contact qui suivent la théorie de la médiation culturelle de Monteiro, des relations interculturelles établies entre les peuples autochtones en contact et les relations interculturelles et l'éducation; Et 3) Scolarisation des autochtone, sur la base des études qui discutent des possibilités d'établissement de l'école indigène dans les «nouveaux horizons théoriques» qui la traitent comme un lieu frontalier. L'expérience acquise depuis plus de 20 ans (1995-2016) dans les activités avec le Parakanã, une expérience soutenue dans les conceptions ethnométhodologiques pour la collecte de données, en utilisant des outils spécifiques de la recherche ethnographique impliqués par Macedo, tellement pertinent pour la construction de la recherche, tels que: les documents scolaires tels que l'ethnotext, l'agenda de terrain et l'interview. Grâce aux données recueillies, nous avons identifié des catégories importantes pour l'analyse (autonomie indigène, l'autodétermination, territorialité, reconnaissance culturelle, culture indigène, dialogisme, altérité, bilinguisme, école comme frontière et développement durable), ce qui nous a permis de mieux comprendre l'école Parakanã comme lieu frontalier lorsque de nombreux rapports de médiation culturelle ont été établis. Si d'une part l'école Parakanã n'a pas exprimé en profondeur l'aspect de l'interculturalité critique dans leur pratique scolaire et une politique plus forte pour l'autonomie indigène, d'autre part, nous avons trouvé une relation de médiation, la reconnaissance culturelle à la culture indigène, de dialogisme entre les enseignants et les étudiants, de bilinguisme, pour encourager la permanence de la langue et de la culture autochtone et diverses activités pratiques qui recherchent la durabilité économique-culturel-écologique. La recherche de l'autodétermination des autochtones est une lutte constante entre tous les peuples autochtones des Amériques. Obtenez dans sa plénitude est encore une utopie, mais il y a différents degrés qui peuvent être établis dans l'histoire de chaque peuple. La thèse que nous défendons de l'étude de l'expérience du programme Parakanã est que l'école, favoriser les relations importantes de médiation culturelle entre la société de *toria* et de la société *Awaete*, a contribué de manière significative à l'affirmation et le maintien de la culture, le territoire et la langue indigène, le renforcement de l'autonomie indigène Parakanã.

Mots-clés: L'éducation Autochtone; Scolarisation des Autochtone; Interculturalisme.

LISTA DAS IMAGENS

Imagem 1.1:	Na aldeia Maroxewara, com as crianças e o resultada da caçada de jabutis (Fotografia do acervo pessoal do autor – 2003).....	8
Imagem 1.2:	Na aldeia Paranatinga, com os <i>Awaete</i> em períodos de festas tradicionais (Fotografias do acervo pessoal do autor – final da década de 90).....	9
Imagem 1.3:	O jogo de futebol na aldeia Paranatinga (Fotografias do acervo pessoal do autor – final da década de 90).....	10
Imagem 1.4:	O preparo para as festas tradicionais junto à comunidade Parakanã (Fotografias do acervo pessoal do autor – final da década de 90).....	11
Imagem 1.5:	Matriz dos eixos temáticos desse estudo.....	26
Imagem 2.1:	Matriz teórica articulada por campo de abordagem para a investigação da Educação Escolar Indígena Parakanã.....	40
Imagem 2.2:	Localização da Terra Indígena Parakanã na região do sudeste paraense, mostrando também as terras de outros povos indígenas (Mapa produzido pelo autor a partir do Google Earth)...	59
Imagem 2.3:	Terra Indígena Parakanã com a localização de todas as aldeias existentes em final de 2013 (Mapa produzido pelo autor a partir do Google Earth).....	61
Imagem 2.4:	Painel de Fotografias de animais que são criados nas aldeias Parakanã como xerimbabo (cotia, queixada, macaco-prego, anta, caititu, quati, gato-maracajá, macaco-de-cheiro, mutum, veado-mateiro e veado-fuboca. (Fonte: Claudio E. Silva).....	66
Imagem 2.5:	Calendário econômico-ecológico Parakanã, construído com os <i>Awaete</i>	69
Imagem 3.1:	Jovem Parakanã, que atua como professor na aldeia Maroxewara, tendo ao fundo um jogo de futebol em sua comunidade (Fonte: Acervo do Programa Parakanã, 2014).....	105
Imagem 4.1:	Interflúvio Tocantins-Xingu com a localização das terras indígenas atuais e localização do território tradicional dos Parakanã (dentro da área tracejada). Em verde, as atuais terras indígenas dos Parakanã (Fonte: Mapa construído pelo autor a partir das informações de FAUSTO, 2001, e de RICARDO, 1985).	113
Imagem 4.2:	Painel de Fotografias dos Parakanã Orientais, recém-contatados, na aldeia do igarapé Lontra (1971) (Fonte: RICARDO, 1985).....	122
Imagem 4.3:	Painel de Fotografias dos Parakanã Orientais, recém-contatados, na aldeia do igarapé Lontra (1972) (Fonte: RICARDO, 1985).....	124
Imagem 4.4:	Painel de Fotografias em que as duas acima mostram momentos dos <i>Awaete</i> no ano de 1988, com o corte de cabelo tradicional, e a última mostra-os dançando após pescaria em 1989, sendo apenas o mais velho com o corte tradicional (Fonte: FAUSTO, 2001).....	128
Imagem 4.5:	Painel de Fotografias mostrando algumas cenas que o antropólogo Antônio Carlos Magalhães Santos encontrou no ano de 1975 na aldeia do bloco oriental, próximo à Transamazônica (Fonte: SANTOS, 1976).....	132

Imagem 4.6:	Painel de Fotografias das painelas de barro recém-produzidas e mulher Parakanã com seu filho, tendo uma casa Parakanã ao fundo, na aldeia do igarapé Lontra (1976) (Fonte: SILVA, 2009)....	139
Imagem 4.7:	Painel de Fotografias de mulher Parakanã processando a mandioca para a fabricação da farinha, quando viviam na aldeia do igarapé Lontra (1976) – Parakanã Oriental (Fonte: SILVA, 2009).....	141
Imagem 4.8:	Painel de Fotografias da Aldeia próximo ao rio Pucuruí – Parakanã Ocidental (1982) (Fonte: RICARDO, 1985).....	143
Imagem 4.9:	Representações da aldeia e estrutura social dos Parakanã Ocidentais em 1980, localizados próximo ao rio Pucuruí (Fonte: Modificado a partir de VIDAL, 1983).....	145
Imagem 4.10:	Painel de Fotografias da Aldeia próximo ao igarapé Lontra – Parakanã Oriental (1980) (Fonte: RICARDO, 1985).....	147
Imagem 4.11:	Representação das casas dos Parakanã Oriental no igarapé Lontra (1980) (Fonte: Modificado a partir de VIDAL, 1983).....	148
Imagem 4.12:	Painel de Fotografias dos índios Parakanã do igarapé Lontra – Parakanã Oriental (1980) (Fonte: RICARDO, 1985).....	149
Imagem 4.13:	Painel de Fotografias do início da década de 1990 na Terra Indígena Parakanã – aldeia Paranatinga (Fonte: ELETROBRÁS, 1992).....	154
Imagem 4.14:	Painel de Fotografias da situação das aldeias a partir de 1998 registradas por Fotografias aéreas das aldeias em 1999 (Fonte: Acervo do Programa Parakanã).....	160
Imagem 4.15:	Desdobramentos das aldeias Parakanã, a partir das aldeias Paranatinga e Maroxewara, e População em 31/12/13 (esquema produzido pelo autor a partir do registro de fundação das aldeias).	162
Imagem 4.16:	Flecha do Tempo Parakanã mostrando os principais acontecimentos citados nesta seção referentes aos <i>Awaete</i> e aos <i>toria</i> que influenciaram de alguma forma a relação entre eles. (Construído pelo autor).....	163
Imagem 4.17:	Jovem Parakanã, a direita, em propaganda como candidato a vereador.....	168
Imagem 5.1:	Organograma da estrutura administrativa do Programa Parakanã (Fonte: PROGRAMA PARAKANÃ, 2013, p. 13).....	174
Imagem 5.2:	Painel de Fotografias da Arte Parakanã em diversas peças e materiais (o fato de queimar as peças para pintar de preto é recente, conforme foi relatado por uns dos líderes e grande artesão de peças em madeiras) (Fonte: Claudio E. Silva).....	191
Imagem 5.3:	Painel de Fotografias das etapas de comercialização do açaí, que é realizado nas margens da estrada Transamazônica e no Posto Indígena Taxaokokwera (Fonte: acervo do PROGRAMA PARAKANÃ).....	199
Imagem 5.4:	Painel de fotografias de alguns prédios escolares das aldeias: escola da aldeia Maroxewara, Paranatinga, Inaxyganga e Itaoenawa (Fonte: Claudio Emidio Silva, 2014).....	220
Imagem 5.5:	Painel de Fotografias mostrando o Posto Indígena Taxaokokwera onde funciona o Centro de Formação Awaete. Área externa e	

	uma das reuniões políticas dos Awaete com a Funai em 2014. (Fonte: Claudio E. Silva, 2014).....	221
Imagem 5.6:	Painel de Fotografias dos homens preparados para a festa tradicional (Fonte: Acervo do PROGRAMA PARAKANÃ).....	226
Imagem 5.7:	Painel de Fotografias registrando momentos diferentes do preparo para festas ou para proteção nas crianças na primeira linha (Fonte: Acervo do PROGRAMA PARAKANÃ).....	227
Imagem 5.8:	Painel com as produções dos alunos antes de 1995 – Atividades que eram desenvolvidas pelas koxoa (turma de mulheres que frequentavam a escola e que reproduziam tanto a pintura corporal quanto os utensílios de barro, anotando o seus respectivos nomes e das pintura que executavam com uma letra muito bem feita) (Fonte: Escola da aldeia Paranatinga).....	228
Imagem 5.9:	Painel das Cores que é trabalhado na alfabetização, na língua materna (Fonte: A partir do registro em diário de campo do autor, 2014).....	229
Imagem 5.10:	Painel de Fotografias com as crianças em atividades de alfabetização em língua materna em sala de aula, realizadas por professores <i>toria</i>	230
Imagem 5.11:	Painel de Fotografias da professora <i>toria</i> no momento da alfabetização em língua materna em sala de aula utilizando o método de alfabetização na escola da aldeia Maroxewara (Fonte: Claudio E. Silva).....	232
Imagem 5.12:	Painel mostrando partes do material didático construído para a alfabetização em língua materna Parakanã. A 1ª fase constituída de um cartaz com os fonemas utilizados para grafar a língua; a 2ª fase onde são apresentadas palavras concretas com objetos da realidade Parakanã; 3ª fase onde são apresentadas frases que fazem parte do cotidiano dos Awaete e a; 4ª fase onde são construídos textos de histórias vivenciadas pelos Awaete no seu dia a dia.....	235
Imagem 5.13:	Painel de fotografias da aldeia Itaygo'a, atividades de alfabetização na escola e cartazes com o método de alfabetização parakanã (Fonte: SILVA, 2013).....	238
Imagem 5.14:	Organograma das disciplinas que são trabalhadas na Educação Escolar Indígena Parakanã (Fonte: Modificado a partir de CARREIRA, 1998).....	243
Imagem 5.15:	Painel de Fotografias dos professores Awaete em formação (Fonte: Acervo do PROGRAMA PARAKANÃ).....	252
Imagem 5.16:	Painel de Fotografia de criança indicando o perigo de um pé de urtiga na trilha indo para o roçado (Fonte: Claudio E. Silva, 2014).	253
Imagem 5.17:	Painel de Fotografias de crianças em atividades de pescaria, em aldeias diferentes e em períodos diferentes. (Fonte: Programa Parakanã).....	254
Imagem 5.18:	Painel de Fotografias de crianças em atividades tradicionais. Meninos batendo timbó para pescar em igarapé e meninas indo buscar lenhas para suas mães. (Fonte: Programa Parakanã).....	254
Imagem 5.19:	Painel de Fotografias da atividade de cobertura de palhas na	

	aldeia Paranowaona (Fonte: Claudio E. Silva, 2014).....	256
Imagem 5.20:	Painel de Fotografias das atividades desenvolvidas pelas mulheres e meninas em aldeias diferentes e em momentos diferentes (Fonte: Acervo do Programa Parakanã).....	257
Imagem 6.1:	Painel de Fotografias de capas e conteúdos sobre os Parakanã em material de propaganda da Eletronorte (Fonte: Acervo do autor).....	268
Imagem 6.2:	Painel de Fotografias mostrando as atividades agrícolas desenvolvidas junto aos <i>Awaete</i> (Fonte: JUCÁ, 2008).....	280
Imagem 6.3:	Painel de Fotografias mostrando as atividades de saúde bucal que acontecem nas aldeias Parakanã (Fonte: OLIVEIRA, 2014)....	284
Imagem 6.4:	Croqui da aldeia Paranatinga construída com os <i>Awaete</i> , em 2014, a partir de croquis antigos encontrados no Posto de Serviços (Fonte: Claudio E. Silva 2014).....	313
Imagem 6.5:	Croqui da área do Posto de Serviços no ano de 1996 da aldeia Paranatinga, com as salas de aula funcionando em dois prédios e fotografias de momentos de atividades na escola (Vista do lado de fora de um dos predios onde funcionava a escola, turma de <i>Awarame</i> estudando e curso de formação com professores <i>toria</i> da UFPA). (Fonte: Construído pelo autor a partir do Relatório Anual de 1996).....	314
Imagem 6.6:	Croqui da aldeia Maroxewara construída com os <i>Awaete</i> , em 2014, a partir de croquis antigos encontrados no Posto de Serviços (Fonte: Claudio E. Silva, 2014).....	316
Imagem 6.7:	Croqui da área do Posto de Serviços no ano de 1996 da aldeia Maroxewara, com as salas de aula funcionando no prédio do Posto de Serviços e fotografias de momentos de atividades na escola e o prédio visto de fora. (Fonte: Construído pelo autor a partir do Relatório Anual de 1996).....	317
Imagem 7.1:	Painel de Fotografias mostrando uma menina Parakanã e sua avó, na Aldeia Paranoawe e um menino e seu tio, com peixes nas mãos, na aldeia Maroxewara – Terra Indígena Parakanã (Fonte: Programa Parakanã, 2014).....	336

LISTA DAS TABELAS

Tabela 2.1:	População Parakanã recenseada em 01/05/1989 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.24).....	70
Tabela 2.2:	População por aldeia em 31 de dezembro (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.28-29).....	72
Tabela 2.3:	População Parakanã, em 31/12/2013, com as proporções de homens e mulheres e distribuída por faixas etárias (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.38).....	74
Tabela 5.1:	Número de aposentados, por aldeia, no período de 2009 a 2013 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.240).....	193
Tabela 5.2	Número de participantes da educação escolarizada na TI Parakanã, em 2013 (Fonte: PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.91).....	216

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 2.1:	Distribuição por classes de idade da População Parakanã em 01 de maio de 1989 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.24).....	71
Gráfico 2.2:	Crescimento populacional marcado no último dia de cada ano (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.30).....	73
Gráfico 2.3:	Distribuição da População Parakanã por classes de idade em 31 de dezembro de 2013 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p. 39).....	74
Gráfico 2.4:	Estudo prospectivo da população Parakanã nos próximos 14 anos com base na Taxa Geométrica Média dos últimos 10 anos (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.40).....	75

LISTA DOS QUADROS

Quadro 2.1:	Cronograma de coleta de dados em Tucuruí, Novo Repartimento e aldeias Parakanã.....	42
Quadro 2.2:	Documentos e relatórios utilizados para análise neste estudo.....	45
Quadro 2.3:	Categorias que apareceram na pesquisa.....	50
Quadro 2.4:	Professores <i>toria</i> sujeitos da pesquisa.....	56
Quadro 2.5:	Alunos <i>Awaete</i> sujeitos da pesquisa.....	56
Quadro 2.6:	Unidades de Paisagem na Terra Indígena Parakanã pela perspectiva <i>Awaete</i> (GARCIA & SENRA, 2008).....	64
Quadro 4.1:	Ensaio sobre o impacto das tecnologias <i>toria</i> sobre homens e mulheres <i>Awaete</i>	155
Quadro 5.1:	Indicadores de efetividade das políticas públicas para indígenas no Estado do Pará (GONÇALVES, 2010, p.245-247).....	200
Quadro 5.2:	Cursos e treinamentos registrados nos relatórios anuais do PROPKN (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, 2013; 2012; 2011; 2010; 2009; 2008; 2007; 2006; 2005; 2004; 2003; 2002; 2001; 2000; 1999; 1998; 1997; 1996).....	244

LISTA DAS SIGLAS

AIP	Área indígena Pucuruí
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNIT	Departamento Nacional de Infra-estrutura de Transportes
DRE	Delegacia Regional de Educação
EAD	Educação a Distância
EFT	Estrada de Ferro Tocantins
ELN	Eletronorte
FAB	Força Aérea Brasileira
Funai	Fundação Nacional do Índio
GETAT	Grupo Executivo de Terras do Araguaia/Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PP	Posto de Pacificação
PAP	Posto de Atração do Pucuruí
PI	Posto Indígena
PIAP	Posto Indígena de Atração Pucuruí
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROPKN	Programa Parakanã
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPE	Subprograma de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra Indígena
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UHE	Usina Hidrelétrica

SUMÁRIO

	Pg.
I. INTRODUÇÃO	01
II. PERCURSO INVESTIGATIVO	31
2.1. A pesquisa qualitativa e as teorias que ajudam a discutir as questões da pesquisa	32
2.2. As etapas da coleta de dados	40
2.3. As técnicas de coleta e categorias de análises de dados	48
2.4. Os sujeitos e o lócus da pesquisa	55
2.5. Descrição da Terra Indígena Parakanã e das relações dos <i>Awaete</i> com os recursos naturais	57
III. A EDUCAÇÃO INDÍGENA, A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, A INTERCULTURALIDADE E A MEDIAÇÃO CULTURAL.....	76
3.1. A Educação Indígena.....	76
3.2. A Educação Escolar Indígena na América Latina, no Brasil e no Pará	78
3.3. A interculturalidade	94
3.4. A escola indígena e a mediação cultural.....	102
IV. A HISTÓRIA DO POVO PARAKANÃ	108
4.1. Antes do contato	108
4.2. Os anos de contato mais intenso	129
4.3. Vivendo na atual Terra Indígena Parakanã de 1982 até 2013	151
4.4. Mudanças e novas perspectivas do território Parakanã	164
V. O PROGRAMA PARAKANÃ E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARAKANÃ	169
5.1. O Programa Parakanã (PROPKN).....	169
5.2. História do processo de escolarização na TI Parakanã, a partir de documentos e relatórios.....	202
5.3. Experiências diversas na Educação Escolar Parakanã.....	217
5.4. Para pensar o futuro da Educação Escolar Indígena Parakanã....	258
VI. A RELAÇÃO ENTRE TORIA E AWAETE NAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DO PROGRAMA PARAKANÃ.....	266
6.1. Da estatal Eletronorte.....	266
6.2. Dos técnicos que trabalham no Programa Parakanã – PROPKN.	277
6.3. Dos professores <i>toria</i> e de suas atividades na escola.....	286
6.4. Dos alunos <i>Awaete</i> e de suas impressões sobre as experiências de educação do Programa Parakanã.....	300
6.5. Das construções e posições da escola nas aldeias.....	311
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	320
REFERÊNCIAS	337
APÊNDICES	347

- Apendice 1 – Guia da pronúncia e escrita da língua parakanã
 Apendice 2 – Glossário Parakanã (*Awaete xe'enga*) – Português (*Toria xe'enga*)

ANEXOS	352
Anexo 1 – A origem dos brancos (<i>toria</i>)	
Anexo 2 – Proposta do Programa Parakanã (2ª Etapa) – 1987	
Anexo 3 – Autorização da Funai para realizar a pesquisa na TI Parakanã	
Anexo 4 – Modelos de autorizações das lideranças indígenas para a realização da pesquisa na TI Parakanã	
Anexo 5 – Roteiro para as entrevistas abertas	
Anexo 6 – Mapa oficial da Terra Indígena Parakanã de 1985 – Funai	
Anexo 7 – Carta sobre a expedição armada contra os índios Parakanã, dirigida a Harald Schultz, datada de 07 de dezembro de 1945, denunciando violências contra aqueles índios por parte da Fundação Brasil Central	
Anexo 8 – Materiais didáticos construídos pelos professores e alunos	
Anexo 9 – Informação Técnica No. 74/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI, de 24 de março de 2017	
Anexo 10 – Normas do Programa Parakanã para os funcionários e Visitantes	
Anexo 11 – Relação dos <i>Awaete</i> que participaram da educação escolarizada Parakanã, por aldeia, em 2013, e seu estágio de alfabetização	

I. INTRODUÇÃO

XENE MA'E IMOPINIMAWA significa “**nossa escola**”¹. Dentro da palavra *imopinimawa*, existem duas palavras: *imopinim* = escrever ou fazer a pintura corporal; e *awa* = gente; a frase pode ser traduzida também como ‘lugar onde todos escrevem’. Não é uma tradução do título da tese, mas é essencialmente do que se trata. Os Parakanã, ao lerem este estudo, vão reconhecer essas palavras e saber que se trata de um texto que contará sobre a escola deles. É essa a intenção.

Com base na minha experiência em mais de 20 anos (1995-2016) entre os Parakanã, percebi que a escola é o lugar da escrita, ou onde se aprende a escrever. Daí a importância deste aspecto da escola e que foi escolhido por eles para nominar este espaço. Mas ela não é só isso. Aprender a escrever, para os Parakanã, é importante, porque é uma forma de dominar o conhecimento que o *toria*, ou seja, o não índio possui. A escola também apresenta outros aspectos: lugar de aprender a língua portuguesa, seja ela escrita, seja falada; lugar de aprender a matemática para poder realizar as transações comerciais de que necessitam; lugar de aprender a grafar a memória cultural; lugar de conhecer o outro, de ver como o outro se comporta, se move, se mostra...

Para o professor ou a professora *toria* (professor não índio – *imopinimara*), esse lugar também é muito especial. É a possibilidade de trabalho, de ajudar a sua família que ficou em outro lugar e, antes de tudo, um lugar de aprender, um lugar em que se aprende uma língua que é falada por pouco mais de 1000 pessoas no mundo, e onde se percebe, no dia a dia daquele povo, que possuem atividades diárias muito diferentes, outra cultura, outras formas de ser e pensar, de ver e estar no mundo. E esse professor ou professora se encontra ali, nesse limiar, para ensinar as disciplinas escolares, e aprender muito: uma nova língua, uma nova forma de se comportar, uma maneira de se relacionar com este outro. Isso foi o que senti (e muito mais) quando me vi em uma sala de aula ministrando conteúdos de português e matemática (entre outras disciplinas) para os caçadores *Awaete*. De uma forma geral, é isso o que acontece no espaço da

¹ Tradução de Wyraporona Parakanã.

escola Parakanã. Aconteceu comigo e com mais de duas dúzias de professores que ali conviveram com os *Awaete* (autodenominação Parakanã, que significa gente de verdade) por curtos ou longos períodos. É isso que gostaria de evidenciar nesta tese. Os significados dessa relação, e em que essa relação contribui para o estabelecimento de uma Educação Escolar Indígena que possa vir a ser realmente transformadora, como desejam alguns estudiosos desse campo do conhecimento e as próprias comunidades indígenas da Amazônia Oriental. Quais são as produções de sentidos e significados que foram construídas nesses encontros ou desencontros? O que podemos tirar como experiência dessas relações estabelecidas para a educação escolar Parakanã e para a Educação Escolar Indígena como um todo?

O povo Parakanã fala uma língua tupi-guarani, que, segundo Rodrigues (1985, p.39), está classificada como pertencente ao subconjunto IV, que inclui os povos Tapirapé, Avá (canoeiro), Asuriní, Suruí do Tocantins, Guajajara e Tembé. Está atualmente estabelecido em duas terras indígenas dentro do Pará: a TI Parakanã, próximo ao rio Tocantins, municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, e a TI Apyterewa, próximo ao rio Xingu, município de São Félix do Xingu. Este estudo trata dos Parakanã moradores da TI Parakanã. Entretanto, essa terra é habitada na sua porção sul pelos Parakanã parentes dos habitantes da TI Apyterewa e a sua porção norte é ocupada pelos Parakanã sem parentesco direto com estes ou aqueles do rio Xingu. Doravante, vamos designar como Parakanã Ocidental os moradores da TI Parakanã, da sua porção sul, originários da aldeia Maroxewara, e como Parakanã Oriental os moradores da porção norte, originários da aldeia Paranatinga, levando em consideração a sua localização tradicional e não a atual, conforme são referidos na literatura.

O povo Parakanã é mencionado pelos órgãos oficiais (Funai) como de recente contato, pois em 1983 um último grupo foi contatado e levado para a aldeia Maroxewara na TI Parakanã. Seu território tradicional, hoje, tem sua maior parte ocupada por cidades, vilas, vilarejos, fazendas e áreas de assentamentos, restando-lhes as terras indígenas em que se encontram. Cercados de não índios por todos os lados, é impossível que essa realidade não lhes chame a atenção, e assim acabam interagindo com a sociedade local das mais diferentes formas. Muitas vezes esses contatos trazem grandes prejuízos a suas famílias, que se encontram expostas ao mundo não indígena com pouca ou nenhuma mediação.

Podem pegar doenças e levar para a aldeia; na comercialização, podem vender seus produtos de roça e extrativismo bem abaixo dos preços praticados no mercado; podem ser enganados nas compras de utensílios que não produzem na terra indígena; além da exposição às drogas lícitas como álcool e fumo. Na região, há uma depreciação da pessoa indígena por parte dos não índios que estão em contato com os povos da região. Lidar com esses elementos nem sempre é fácil para os *Awaete*, especialmente as mulheres que não falam o português e poucas entendem.

Minha experiência como professor e coordenador de educação junto ao sistema escolar mantido pelo Programa Parakanã, no período de 1996 a 2008 (depois continuei atuando como consultor do Programa Parakanã e também atendendo as demandas dos *Awaete* conforme suas necessidades, até a atualidade)², diz que temos um campo profícuo a ser descortinado nessa relação que os *Awaete* estabeleceram/estabelecem com a sociedade não indígena nos últimos anos, sendo a escola um lugar em que a mediação cultural e a interculturalidade ocorreram em muitos momentos importantes na construção da relação do povo Parakanã com esta sociedade.

Segundo os próprios *Awaete*, o “homem-branco” surgiu a partir deles. A partir de sua existência no mundo. Então, de certa forma, o “homem-branco” surgiu para satisfazer as necessidades deles. Isso está claro para eles desde os contatos mais esporádicos quando colhiam as ferramentas, redes e outros objetos de que necessitavam vindos dos colonos não indígenas, do SPI e, posteriormente, da própria Funai. O Anexo 1 – A origem dos brancos (*toria*), mito de origem coletado pelas professoras na aldeia Paranatinga, nos ajuda a entender um pouco essa perspectiva. Nesse mito, a relação de materialidade e imaterialidade está ligada pelo sonho: uma mulher (do mundo material *Awaete*) sonha (mundo imaterial) que virou *torikoxoa* (mulher branca). Em busca da transformação, um grupo se transforma no outro, mas a sua origem é a mesma. No entanto, a sua relação se torna belicosa: os *toria* passam a matar os *Awaete*. Uma relação de opressão e de extermínio, muito semelhante ao que de fato

² É importante esclarecer que o recorte para análise em maior profundidade deste estudo fica estabelecido de 1988 a 2013, que foi o tempo de estabelecimento do Programa Parakanã, mas informações anteriores, (documentos e relatos) e posteriores (observações pessoais e relatos) também aparecem nas análises e discussões.

ocorreu e ocorre na relação do estado nação (*toria*) com as populações indígenas e em específico com o povo Parakanã (*Awaete*).

Quando conheci os Parakanã, alguns funcionários mais antigos que trabalhavam nas aldeias relatavam que, no início do Programa Parakanã (Organização Não Governamental – ONG constituída a partir de um convênio entre a Funai e a Eletronorte para oferecer assistência integral aos Parakanã da TI Parakanã, nas áreas de saúde, educação, produção e proteção da terra indígena), era feito um panelão de comida na hora do almoço e outro na hora do jantar, e um funcionário batia um ferro em uma enxada pendurada, como se fosse um sino. Esse funcionário chamava os Parakanã para almoçar e jantar xingando-os de todas as formas. No resto do dia, os mais jovens passavam jogando mau-mau, um jogo de cartas. Essa cena já não existia quando eu os conheci, mas mudar essa forma de relacionamento dos funcionários da Funai para com os *Awaete* foi um grande desafio para o Programa Parakanã, a ONG que assumia as atividades de assistência aos índios Parakanã a partir 1988. A ONG teve que mostrar, através do trabalho de implantação de roças, o quanto era importante a própria comunidade produzir alimento e sair da dependência total em que estava. O contato realmente os trouxe para um outro mundo, em que foi muito difícil (e ainda está sendo) se encontrarem enquanto um povo de cultura diferenciada.

Entrei em contato com o povo Parakanã da TI Parakanã no ano de 1995, quando fui convidado a realizar um levantamento de caça naquela terra. Na época, existiam apenas três aldeias: Paranatinga, Maroxewara e Inaxyganga. Esta última havia sido desmembrada da aldeia Maroxewara. No final do ano de 1995, passei 45 dias entre os Parakanã da aldeia Paranatinga. Como entre os *Awaete* poucos utilizavam a língua portuguesa, se comunicando prioritariamente em sua língua materna com os *toria* que trabalhavam na aldeia, uma vez que alguns, especialmente as professoras, já sabiam o necessário para se comunicarem, percebi que perderia muito de sua comunicação caso eu também não aprendesse a língua materna deles.

Comecei o meu aprendizado junto às professoras da aldeia que já realizavam o ensino da língua Parakanã (*awaete xe'enga*) escrita, especialmente com a professora Raimunda de Sousa e Silva, que muito colaborou com o meu aprendizado inicial da língua Parakanã. Mas, ao aprender a língua, pude vislumbrar que muito mais do que uma língua, eu estava aprendendo uma forma

de ser, uma forma de ver o mundo. Assim, pelo uso e aprendizado da língua, fui adentrando o mundo Parakanã, embora muito mais ainda tenha a aprender, porque, como em qualquer cultura, sua estrutura é demasiadamente rica, e são necessários muitos anos de convivência para que a sua essência seja, em algum grau, apreendida.

Terminado o período de permanência em campo, no começo de dezembro de 1995, retornei a Belém. Em início de janeiro de 1996, defini com o meu orientador, de mestrado, como seria a coleta de dados para a dissertação, fiz um levantamento de tudo o que havia sobre os Parakanã na Biblioteca do Museu Paraense Emílio Goeldi e segui novamente para a TI Parakanã, agora para passar mais tempo entre os *Awaete*. Viajei para a aldeia Paranatinga no dia 20 de janeiro de 1996 e lá continuei com meus estudos da língua e da cultura Parakanã, tanto em livros e artigos, que eram poucos, quanto com os seus integrantes: os próprios *Awaete*.

O Programa Parakanã é constituído por subprogramas, correspondendo a cada uma de suas áreas de atuação. Nenhum pesquisador era aceito pelos *Awaete* sem oferecer uma contrapartida, para uma dessas áreas. Dessa forma, passei a dar aulas aos caçadores *Awaete*, vinculado diretamente ao Subprograma de Educação e a sua coordenação. Como a minha formação é em licenciatura em Ciências Biológicas e já havia trabalhado com a educação nas séries finais do ensino fundamental (na época, de 1ª a 8ª série) e séries iniciais do ensino médio, em São Paulo, não foi difícil assumir as aulas para os caçadores *Awaete*. Fiquei responsável pelas três turmas de homens (*awarame* – adolescentes do sexo masculino; *awaramekwera* – rapazes saindo da adolescência, geralmente casados; e *akoma'e* – homens adultos com mais de 30 anos) da escola da aldeia Paranatinga. Na escola, as turmas de homens e mulheres são separadas, conforme estabelecido por sua organização social. Enquanto são *konomia* (crianças, de ambos os sexos), fazem tudo juntos, mas, à medida que entram na adolescência, *awarame* ou *koxarame* – adolescentes do gênero masculino e feminino, respectivamente –, os papéis de gênero vão ficando mais bem definidos e ocorre a separação, para que a escola siga os mesmos preceitos da sociedade em que está inserida, evitando conflitos. Assim foram meus primeiros passos na Educação Escolar Indígena.

Como uma das formas de treinamento dos professores novatos era permanecer por alguns meses com os professores mais antigos, fui aprendendo com a professora Raimunda de Sousa e Silva a me portar diante dos *Awaete*, a perceber o seu tempo de aprendizado e de respostas e sua forma de elaboração dos conhecimentos. A professora Raimunda havia realizado um curso com o linguista João Batista da Silva Oliveira (João das Letras), responsável pela organização do alfabeto Parakanã e dos primeiros apontamentos para a elaboração de uma gramática da língua, para a implantação da língua materna escrita na escola. Além disso, comecei a participar de todos os eventos com relação à Educação Escolar Indígena na UFPA e na USP, em São Paulo, junto ao Mari (Grupo de Educação Indígena da USP), quando possível.

As três turmas de caçadores eram assíduas e assistiam minhas aulas sobre Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Geografia de forma muito participativa. A Matemática era a disciplina que mais gostavam. Além disso, trabalhava a língua materna (L1) deles traduzindo textos do Português para a L1 e também criando os textos a partir da L1, depois fazendo uma versão para o Português, sempre com a participação total dos *Awaete*. A proposta de educação não era de seriação, não havia reprovação, os alunos vinham quando desejavam para a sala de aula e, em algumas épocas, como quando precisavam sair para os acampamentos satélites (acampamentos temporários fora das aldeias onde grupos familiares se instalavam por alguns dias em alguns períodos do ano, para caçar, coletar e pescar) para coletar castanha, cupuaçu, açaí ou mesmo para caçar ou pescar, as aulas eram suspensas e continuavam quando os caçadores retornavam. Também as aulas eram suspensas quando os alunos precisavam brocar, derrubar e plantar as roças, pois esse era um serviço basicamente masculino e necessitava que os alunos estivessem quase o dia todo, durante um bom tempo, nessa atividade.

Nesse tempo, só consegui começar a coleta de dados de caça para o mestrado após seis meses de atividades com os *Awaete* em sala de aula, pois eles não acreditavam que eu conseguisse acompanhá-los na mata. Eles tinham uma preocupação com o que poderia acontecer comigo nessa atividade com eles. Mesmo que insistisse, mesmo participando da *tekatawa* (roda de fumantes dos homens) diariamente e arranhando o *awaete xe'enga*, não era permitida ainda a minha entrada na floresta, nem com os caçadores e nem sem acompanhantes (eu

pretendia estimar as densidades de mamíferos para poder comparar com outros estudos de ecologia animal). Também era preciso que eles confiassem em mim para poderem permitir a minha entrada em seu mundo, mesmo que de forma periférica. Essa conquista leva tempo, um tempo que, para quem está fazendo o mestrado, não existe, tempo das sutilezas, tempo que não é contabilizado em horas, mas em vivências. Assim, tratei de me aproximar mais de todas as atividades em que me era permitido estar com eles, como na roça, no campo de futebol, acompanhando as compras nas vilas e cidades próximas, ajudando na venda da produção para que aprendessem a lidar com valores monetários na comercialização com os *toria*, entre outras.

Na Imagem 1.1, a seguir, estão comigo as crianças da aldeia Maroxewara. Elas gostam muito de fotografias, ao contrário dos adultos, que, sempre que podem, evitam-nas. Na imagem, podemos observar a sua curiosidade e o interesse em se colocar para a máquina fotográfica. No final da década de 1990, ainda não havia as câmeras digitais, para que elas se vissem logo após a fotografia, mas, mesmo assim, era muito curioso o seu interesse. As crianças estudavam na escola durante o início da manhã e, no restante do dia, passavam brincando e em diversas interações sociais na aldeia, onde a possibilidade de aprender a sua cultura estava presente. Neste dia, (do registro fotográfico) os caçadores trouxeram muitos jabutis como resultado de uma grande caçada coletiva. À noite, houve a festa do jabuti, com muitas danças e cantos. As crianças permaneceram em todas as atividades, mesmo à noite. Os menores imitavam os adultos no canto e na dança sempre rindo e, à medida que vão ficando mais velhos, ficam mais sérios na realização dessas atividades. Elas são livres para ir e vir por onde quiserem. A minha aproximação junto às crianças me permitiu me aproximar mais dos pais e da comunidade de forma geral. Na verdade, elas são o nosso elo, pois até mesmo nas minhas atividades de pesquisas sempre fui ajudado pelas crianças, que indicavam quando os caçadores chegavam, se era um bom momento para abordá-los etc. Elas já davam uma primeira indicação dos animais abatidos, quantidades, caçadores que chegaram etc.



Imagem 1.1: Na aldeia Maroxewara, com as crianças e o resultada da caçada de jabutis (Fotografia do acervo pessoal do autor – 2003).

Para os *Awaete*, deixar que um *toria* segure seus filhos nos braços demonstra muita confiança e proximidade. Não que eles se recusem que alguém de fora os pegue, mas a espontaneidade e o interesse das crianças por nós só acontece quando a confiança de seus pais está presente. Caso contrário, as crianças fogem dos *toria*, como faziam comigo no início, logo quando cheguei à TI Parakanã. Olhando meu acervo de fotografias, percebi que, em muitos momentos, estou segurando no colo uma criança Parakanã. Muitas vezes, elas mesmas se ofereciam para vir ao meu colo, para serem fotografadas. Na Imagem 1.2, a seguir, podemos observar isso. Quando as mães me pediam para as crianças serem fotografadas, me entregavam seus filhos, pois elas mesmas não queriam aparecer na fotografia. Essa disponibilidade de estar com as crianças e com os adultos nas festas e participar das danças, uma vez que o canto já é mais complicado, me fez sair de meu lugar de conforto para realmente estar com eles, ver como funcionam o seu mundo e suas relações sociais e de interesse.



Imagem 1.2: Na aldeia Paranatinga, com os *Awaete* em períodos de festas tradicionais (Fotografias do acervo pessoal do autor – final da década de 90).

O futebol era (e ainda é) uma atividade muito forte entre os *Awaete*, logo quando eu os conheci, na década de 90, e era uma forma de eles dizerem aos *toria* que eles dominavam aquele esporte, aquela “linguagem”. Constantemente, havia torneios, tanto internos, entre as aldeias, quanto externos, com os *toria* das vilas próximas, que eram comunicados ou mesmo organizados pelo coordenador do Posto da aldeia Paranatinga, o senhor José Pedro dos Santos. Mas estes só ocorriam fora das aldeias, nas vilas, para que os *toria* não trouxessem gripe e outras doenças para as crianças, que eram a camada da população mais suscetível. Na Imagem 1.3, na fotografia à esquerda, podemos observar os *Awaete* uniformizados e o líder da aldeia Paranatinga com a taça de campeão do torneio. Geralmente, eles ganhavam os torneios ou tiravam o segundo lugar. Sempre havia troféus até o terceiro lugar. Estes ficam sobre um armário na escola e eram motivo de muito orgulho da comunidade. Os jogadores da aldeia Paranatinga eram os vencedores na maioria das vezes. Em outro momento, na mesma aldeia, fotografia à direita da Imagem 1.3, estou anunciando no microfone os ganhadores do torneio. Fui convocado por eles para fazer esse papel cerimonial. Podemos observar nas imagens que as crianças estão presentes o tempo todo, conversando entre si e observando o que os adultos fazem. Os Parakanã apreciam muito as cerimônias e se posicionam muito bem nesses momentos, seja em um torneio de futebol na aldeia, seja para receber o presidente do Brasil, como ocorreu quando Fernando Henrique Cardoso foi a Tucuruí no final de seu mandato, seja nas festas tradicionais.



Imagem 1.3: O jogo de futebol na aldeia Paranatinga (Fotografias do acervo pessoal do autor – final da década de 90).

Em uma das atividades escolares com a professora *toria* de alfabetização, um dos alunos me escreveu o seguinte bilhete:

Data: 17 de maio de 1.996 – sexta-feira

Xerera: A. Parakanã

Aldeia Paranatinga, 17/05/96

Amigo Claudio

Estamos com saudades de você. Temos muitas novidades na aldeia. Semana passada matamos 27 porcão. Foi uma festa. O dentista chegou segunda-feira. Todos nós estamos arrumando os dente. Foi começou torneio de futebol. Já ganhamos um jogo. Domingo iremo jogar com o time do palmeira. O Zé Pedro conseguiu para nós um uniforme novo, porém, muito bonito. Esperamos por você.

Um abraço

A. Parakanã.

[acervo pessoal do autor, de cartas, pedidos e bilhetes dos Awaete enquanto nas atividades de educação]

Por eu estar de folga das atividades de educação na época, a professora solicitou que os seus alunos, no caso, a turma de homens adultos e lideres, escrevessem um bilhete para não só melhorarem o português escrito, mas também para sentirem a utilidade da escrita. No bilhete, há várias informações, e há uma centralidade no assunto futebol, destacando o senhor José Pedro Santos (Zé Pedro) como o articulador do futebol, especialmente na aldeia Paranatinga.

Sempre que era possível e permitido, as mulheres me pintavam. Esse ato era tido por eles como uma demonstração de aceitação da sua cultura da sua forma de ser. É interessante notar que, em algumas ocasiões, as mulheres pintavam o meu rosto. Muitos *toria* se pintam, mas evitam pintar o rosto, porque a

tinta demora 15 dias para sair. Pintar o rosto é tido como uma clara demonstração de aceitação da cultura Parakanã. Na Imagem 1.4, a seguir, podemos ver meu rosto todo pintado com os seguintes grafismos, de cima para baixo: pintura do jabuti (*oekwaxywanga*), pintura do onça (*pemopinimpinim*) e pintura do jacaré (*kwaratoxywanga*). E, também as mulheres ao meu lado, pintadas para as festas, com o mesmo padrão. Essa é uma pintura que pode ser tanto masculina quanto feminina. Essas jovens são mulheres muito ativas na aldeia, não se envergonhando de conversar com os *toria* e até mesmo permitindo que eu tirasse fotografias com elas. Isso é um pouco raro de ocorrer e só ocorre com algumas pessoas de algumas famílias. E também demonstra certa intimidade, me considerando parte daquela situação, daquele momento da vivência na aldeia. No entanto, só permitem a fotografia quando se sentem bem vestidas. Como algumas andam com a parte superior do corpo em descoberto, evitam serem fotografadas assim, ou mesmo com roupas sujas, velhas ou rasgadas, especialmente as pessoas de origem da aldeia Paranatinga.



Imagem 1.4: O preparo para as festas tradicionais junto à comunidade Parakanã (Fotografias do acervo pessoal do autor – final da década de 90).

Paralelamente ao meu trabalho de ministrar as aulas aos caçadores no período da tarde, eu dava continuidade à coleta de informações relacionadas às atividades de caça para a dissertação, o que fazia com que eu conhecesse e trabalhasse cada vez mais com a realidade deles em sala de aula. As atividades escolares eram muito importantes para aqueles homens *Awaete*. Eles diziam que precisavam entender melhor a língua portuguesa (oral e escrita) e a matemática (básica e comercial). A meu ver, esses conhecimentos são ferramentas de domínio dos *toria* (não índios), e eles desejavam dominá-las para não serem ludibriados por eles. Ainda hoje essas duas disciplinas são muito requisitadas e

apreciadas em sala de aula, pois os jovens querem dominar esses conhecimentos para compreender e poder atuar de forma melhor nas cidades e vilas próximas às aldeias, tanto na questão da comercialização quanto em questões políticas com os dirigentes municipais e/ou governamentais. Quanto à educação de forma geral, em um bilhete feito como atividade em sala por outra professora, um dos alunos disse o seguinte:

Mensagem 08/12/08

Aldeia Paranowaona

Eu gosto de aprender. Eu gosta muita estudar. Eu quero junto com professora ajundar comunidade. É muito importante ajundar comunidade. Gosta de trabalhar com nossa professora.

[sem autor]

[acervo pessoal do autor, de cartas, pedidos e bilhetes dos Awaete enquanto nas atividades de educação]

Essa vontade/necessidade de estudar e aprender na escola algo que realmente pudesse fazer a diferença para aqueles jovens no sentido de compreender melhor a sociedade não indígena e o desejo deles de poder ajudar realmente o seu povo me motivaram bastante a fazer parte do trabalho escolar na escola Parakanã. Foi dessa forma que me envolvi com as questões de educação do Povo Parakanã da TI Parakanã. Assim, me sinto profundamente motivado a registrar, entender e discutir como a educação escolar, promovida pelo Programa Parakanã, realizada naquela comunidade, se configurou. E, também, como os professores que lá atuaram e os próprios *Awaete* entendem/percebem/narram esse processo.

Desde a década de 70, quando os contatos com a sociedade não indígenas (*toria*) se tornaram mais intensos com o povo Parakanã, muitos estudos têm sido produzidos sobre eles, como teses, dissertações e artigos, além de filmes, reportagens e fotografias, tentando mostrar alguns aspectos de sua vida e cultura ou promovendo trocas de conhecimento importantes para a sua autogestão, além de notícias diversas nos veículos de comunicação. Vamos apresentar alguns trabalhos que tratam especificamente do povo Parakanã produzidos nos últimos 40 anos, por área de conhecimento.

Na área de Antropologia, apresentamos os estudos que consideramos mais relevantes, como a dissertação de Santos (1982), a tese de Santos (1994), a dissertação de Fausto (1991), a tese de Fausto (1997) e o livro de Fausto (2001).

Em 1982, o antropólogo Antônio Carlos Magalhães L. dos Santos defendeu sua dissertação sob o título *Os Parakanã: Quando o rumo da estrada e o curso das águas perpassam a vida de um povo*. Trata basicamente da descrição de como foram o recente contato e o início da sedentarização dos grupos Parakanã contatados próximo ao rio Tocantins, sua organização econômica, um pouco da reconstituição do histórico do grupo e descrição das aldeias, além de tratar também do histórico da região onde está o território desse povo, da política indigenista adotada pela Funai, a partir dos anos 70, especificamente para os Parakanã. Também apresenta alguns aspectos da etnografia Parakanã, tais como as atividades de produção e sobre a sua cultura material. Mas um dado muito importante é a crítica que faz à abertura da estrada Transamazônica que atravessa o território Parakanã e o de outras tantas tribos, no sudeste do Pará, e também à Usina Hidrelétrica de Tucuruí, procurando descrever como esse projeto influenciaria a microrregião onde estava inserido, especialmente com o fato de que iria inundar as reservas Parakanã, obrigando os indígenas a novas mudanças. De uma forma geral, esse estudo busca apresentar a situação de contato interétnico de um povo Tupi, que, em menos de uma década de convivência mais intensa com a sociedade não indígena, seria levado a transformações bruscas e a se adaptar a novas formas de viver.

Em 1994, o mesmo antropólogo defendeu sua tese sob o título *Os Parakanã: espaços de socialização e suas articulações simbólicas*. O trabalho apresenta a etno-história do povo Parakanã e a ocupação de seu território pelos não índios, até o momento em que foram realocados na atual TI Parakanã e o início da assistência pelo Programa Parakanã, implantado para minimizar os impactos motivados pelos grandes projetos desenvolvimentistas instalados na região, em especial a Hidrelétrica de Tucuruí. Mas o cerne do trabalho é uma etnografia sobre como a sociedade Parakanã articula seus espaços cerimoniais, seus domínios cósmicos, suas relações com os espíritos dos mortos que, por meio dos sonhos, possibilitam aos vivos o conhecimento essencial para a manutenção de sua sociedade.

Em 1991, o antropólogo Carlos Fausto defendeu sua dissertação *Os Parakanã: casamento avuncular e dravidiano na Amazônia*, tratando especialmente das relações de parentesco e casamentos entre os Parakanã. E, em 1997, defendeu a tese *A dialética da predação e familiarização entre os*

Parakanã da Amazônia Oriental: por uma teoria da guerra ameríndia. Considero esta uma das mais completas e profícuas etnografias sobre um povo indígena Tupi-Guarani. Acrescentar algo relacionado ao conhecimento sobre os Parakanã, depois deste estudo, é realmente um grande desafio, até mesmo para outros grupos Tupi-Guarani da região. A tese, como o próprio autor relata “é uma etnografia geral dos Parakanã” (FAUSTO, 1997, p.i). Um dos grandes feitos desse estudo é que a pesquisa foi realizada toda na língua dos Parakanã, pois estes falavam muito pouco a língua portuguesa e, para retroceder em sua história, o autor precisou aprender a sua língua, em seu período de 15 anos de convivência com o povo em questão. Sua pretensão, além de realizar uma descrição geral do povo Parakanã, era “propor um modelo geral dos fenômenos de violência guerreira na América do Sul indígena” (FAUSTO, 1997, p.v). A tese de Carlos Fausto originou o livro *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia* publicado no ano de 2001 e reimpresso em 2014.

Na área de Ecologia e Produção Indígena, dois trabalhos podem ser destacados: a minha dissertação (EMIDIO-SILVA, 1998), intitulada *A caça de subsistência praticada pelos Índios Parakanã (Sudeste do Pará): características e sustentabilidade*, e a tese de Miller (2001), sob o título *Extractive Forest products and agro forestry on an agricultural frontier: A case study with the Parakanã tribe of the Transamazon region, Pará, Brazil*. Os dois trabalhos empíricos se destacam pela intervenção e diálogo que estabelecem com a comunidade Parakanã, fugindo do lugar comum de simples registro.

A minha dissertação (EMIDIO-SILVA, 1998) trata de mostrar a sustentabilidade da caça de subsistência entre os índios Parakanã, utilizando levantamentos de censos da fauna e suas respectivas estruturas etárias, levantando as principais estratégias de captura realizada pelos Parakanã, sua preferência no consumo das espécies de caça, e como em longo prazo essas formas de utilização da natureza podem ou não comprometer seus estoques de presas na TI Parakanã, demandando uma série de medidas para manter o equilíbrio da população Parakanã. Em síntese, “a caça de subsistência dos índios Parakanã foi estudada na Terra Indígena Parakanã entre 1995 e 1997 para avaliar a sustentabilidade da forma atual de exploração da fauna” (EMIDIO-SILVA, 1998, p.xiv). O trabalho permitiu que os Parakanã compreendessem

melhor a estrutura da fauna na natureza, especialmente dos animais caçados, monitorando o seu uso e consumo.

A tese de Miller (2001) trata de colocar os indígenas em um lugar de destaque quanto à conservação da biodiversidade, pois suas terras ainda resistem à investida do capitalismo predatório que ocorre em muitos locais na Amazônia. Apesar de incorporarem parte de sua economia nos mercados locais, ainda o fazem de forma a preservar suas terras e ecossistemas. O estudo empírico de intervenção propõe, através de modelos experimentais, permitir que as comunidades possam conhecer formas diferentes de produção, para então incorporar ou não esses conhecimentos aos seus sistemas produtivos. No trabalho, dois tópicos principais são explorados: 1) a participação Parakanã na economia regional; e 2) o potencial para a incorporação do sistema agroflorestal em seus sistemas produtivos como um recurso a ser explorado. O trabalho defendido na universidade da Flórida (EUA) mostra a grande contribuição e o potencial dos sistemas agroflorestais para as comunidades indígenas em detrimento do agronegócio, exploração de madeira entre outras formas de exploração predatória, articulando ainda formas tradicionais de utilização dos ecossistemas naturais das terras indígenas na Amazônia.

Na área de Psicologia Experimental, temos a dissertação (*Expressão facial de raiva em duas culturas: o papel dos componentes faciais no seu reconhecimento*, 1998) e a tese de Gosso (*Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã*, 2004). A dissertação demonstra, através de uma série de observações, qual o sentido das expressões faciais nas crianças Parakanã e das crianças de uma comunidade no município de Belém. A tese, por sua vez, “teve como objetivo investigar o lugar da brincadeira nas atividades das crianças Parakanã e descrevê-las no contexto do modo de vida desses índios” (GOSSO, 2004, p.xvi). Este estudo mostra que as crianças Parakanã passam a maior parte do tempo brincando; que as meninas trabalham mais que meninos; as crianças mais novas realizam mais brincadeiras simbólicas e a de construção; quando as crianças ficam mais velhas, passam a realizar mais os jogos de regras; também brincam com companheiros do mesmo sexo e grupo etário. A tese aponta para evidências de que as crianças possuem uma cultura peculiar, baseada nas brincadeiras e seus jogos.

Na área de Linguística, temos a dissertação de Gomes (1991), *Aspectos fonológicos do Parakanã e morfossintáticos do Awa-Guajá (tupi)*, que faz uma comparação de aspectos linguísticos entre os dois grupos Tupi. O trabalho de mestrado de Silva (1999), *Aspectos da referência alternada em Parakanã*, trata de discutir e trazer a público aspectos da gramática Parakanã, fonologia e morfologia, considerando os Parakanã Orientais da TI Apyterewa, do Xingu. Outro trabalho de mestrado nessa área é o de Silva (2003), *Construindo um dicionário Parakanã-Português*, que teve como objetivo, além de construir um dicionário Parakanã-Português, realizar um inventário inicial da lexicologia Parakanã. Os três trabalhos tratam dos Parakanã da Terra Indígena Apyterewa, próxima do rio Xingu. O trabalho que trata do dicionário tem um potencial para ser utilizado nas escolas indígenas, mas apenas para o grupo Parakanã ocidental, já que o grupo oriental apresenta diferenças importantes em sua língua, distinguindo-os daqueles.

Na área de Educação, existe a dissertação de Teixeira (2007), *Educação sistematizada: práticas e saberes aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas Parakanã da região do Xingu – Oeste do Pará*. Como descrito no próprio título do trabalho, trata-se de um estudo com os Parakanã da TI Apyterewa, perto do rio Xingu. O objetivo da pesquisa foi verificar as interferências culturais que o processo de educação escolar causou àquelas comunidades. Valendo-se de uma pesquisa qualitativa, a autora encontrou que o conteúdo programático aplicado na educação escolar não considerava os valores e as particularidades da cultura Parakanã, além da barreira linguística na comunicação entre os professores não indígenas e os alunos indígenas, ruptura nas formas de os jovens perceberem a cultura quando comparados aos mais velhos e contradições entre as percepções de professores e indígenas com relação ao respeito às tradições Parakanã. A autora trabalha com a perspectiva da aculturação concluindo que o grupo entrou em um caminho sem volta para a perda de sua cultura, por estarem assumindo valores e comportamentos dos não índios.

Quanto aos trabalhos na área de Educação produzidos na TI Parakanã, próximo ao rio Tocantins, onde é o lócus dessa pesquisa, não foram encontradas teses e dissertações. No entanto, encontramos uma pesquisa elaborada pela professora Rita de Cássia Almeida-Silva, que culminou na produção do *Material*

didático para alfabetização em língua materna Parakanã, cuja proposta foi construir um referencial de alfabetização para as crianças Parakanã em sua própria língua materna (ALMEIDA-SILVA, 2000). Além dessa pesquisa, a autora realizou uma segunda pesquisa de pós-mestrado aprovada pelo CNPq que teve como objetivo iniciar a formação de professores indígenas na TI Parakanã sob o título *Formação de professores indígenas Parakanã* (ALMEIDA-SILVA, 2002). Esses dois documentos são analisados neste estudo mais à frente e são utilizados para a discussão sobre a Educação Escolarizada Parakanã. Também encontramos dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC): o de Sousa, Fachini & Almeida (2007), intitulado *Uma análise da proposta do Programa Parakanã aos Awaete Parakanã da bacia do rio Tocantins*, defendido no curso de graduação de história, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, e o de Silva (2013), intitulado *A experiência de alfabetização na aldeia Itaygo'a, Terra Indígena Parakanã*, defendido no curso de graduação de licenciatura em Pedagogia, da Universidade de Uberaba.

De forma sintética, esses são os principais estudos de referência aos Parakanã. Como observamos, algumas áreas do conhecimento têm tentado discutir/apresentar o mundo Parakanã. Entretanto, poucos trabalhos tratam da educação escolarizada, o que justifica uma análise mais próxima daquela realidade, não apenas para conhecer o que aconteceu/acontece, mas como podemos discutir com seus interlocutores sobre esses aspectos e possíveis novas formas de compreensão dessa realidade, trazendo uma orientação para as questões de ensino-aprendizagem, na Educação Escolar Indígena. Não só a falta de estudos sobre a educação na academia justifica o seu olhar, mas porque para os Parakanã esse tema é demasiadamente importante, uma vez que a instituição escolar articula em sua comunidade novos conhecimentos e possibilita o acesso ao mundo dos não índios. A escola continua, na atualidade, sendo uma de suas principais reivindicações. O trabalho de Teixeira (2007, p.6) apresenta uma fala sobre o “sonho do povo Parakanã”, que ilustra bem essa posição. Embora seja de um *Awaete* da TI Apyterewa, pode-se dizer que é muito próximo do pensamento dos *Awaete* da TI Parakanã, sendo falas recorrentes:

O povo Parakanã quer a melhoria das casas, a melhoria da escola, e nós queremos aprender a falar o português melhor e não para perder a nossa cultura. Nós queremos um computador ligado na Internet, para trocar ideia com outros povos indígenas fora do

País. Nós queremos conhecer outros povos para trocar experiências com outras culturas. Nós queremos estudar para conhecer as ciências, as pessoas, conhecer as ciências através dos estudos. O povo Parakanã quer conhecer a ciências dos brancos e chegar à universidade através da sua própria inteligência e com ajuda dos brancos fazer nova descoberta.

Kawore Parakanã.

Do ponto de vista da academia, podemos estar descobrindo novas possibilidades para pensar a educação, neste século, não apenas para os indígenas, mas para toda a sociedade brasileira, numa perspectiva de superar a educação bancária, como denuncia Paulo Freire (1970), na *Pedagogia do oprimido*, que hoje ainda é a nossa principal forma de estabelecer os processos de ensino-aprendizagem. Vemos na discussão da educação sob o prisma da interculturalidade, como apresenta Ivanilde Oliveira em seu livro *Paulo Freire: Gênese da Educação Intercultural no Brasil* (OLIVEIRA, 2015, p.70-71), a ponte para o futuro. Não é possível mais pensar a nossa educação como monolítica, passada e acrítica. Faz-se necessário um olhar diferente para a educação e, além disso, o desenvolvimento de outras práticas, que considerem culturas diferentes, formas de pensar diferentes, contextos culturais diferentes, regiões diferentes e diferentes sujeitos criadores e aprendizes, em relação. Nesse sentido, vale pensar nas seguintes ponderações de Oliveira (2015, p.70-71):

Pensar a educação, na perspectiva intercultural, significa pensar a escola como espaço de diálogo (LEITE, 2009) e “de entrecruzamento de culturas, fluido, complexo e atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2009, p.48), rompendo com as práticas pedagógicas homogeneizadoras e padronizadas.

Nas práticas de educação Intercultural consideram-se:

- a) a diversidade de sujeito e de culturas – como referencial das práticas educativas;
- b) a relação entre saberes – o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento; e
- c) a relação dialógica e solidária entre os sujeitos – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais.

A educação escolarizada não é a única forma de compreensão do mundo, mas ela pode nos ajudar a desenvolver um olhar crítico sobre o mundo que nos cerca, além de possibilitar acesso a informações cruciais para a sustentabilidade de sociedades diferentes, em um mundo globalizado, isto se estiver dentro dos

preceitos da interculturalidade. À medida que conhecemos e podemos nos afastar de nossas realidades, também o contrário pode ser verdadeiro se articularmos o conhecimento, com alteridade, identidade étnica e interculturalidade.

Além da lacuna em relação ao tema educação, outras inquietações surgiram a partir do levantamento dos trabalhos acadêmicos. Os Parakanã são pessoas de outra cultura, e, apesar dos contatos esporádicos estabelecidos desde o início do século, foi há menos de 40 anos que eles efetivamente estabeleceram um contato mais intenso com a nossa sociedade. Isto porque, de alguma forma, tiveram de abrir mão de sua independência diante do poder maior da sociedade não indígena. Fausto (2001) nos mostra como, de forma diferenciada, se deu o contato com os dois grupos.

No caso dos Orientais, Fausto considera (2001, p.92-93):

A experiência inicial dos orientais de interação estável com a sociedade nacional teve impacto profundo sobre seus corpos, suas vidas e sobre a concepção que fazem dos brancos. Não atribuíram as mortes a uma fatalidade do contato interétnico, mas à feitiçaria dos “pacificadores”, que, se não os mataram por meio da guerra, fizeram-no através do xamanismo. Os medicamentos, de dádivas que eram, passaram a ser vistos como paliativos pelas doenças que os brancos continuam a enviar. Uma justa compensação pela agressão que perdura, ainda que de modo atenuado. Essa disposição dos orientais em relação aos brancos não se limita à área de saúde, mas envolve uma desconfiança mais geral, após anos de promessas variadas, nem sempre cumpridas. Costumam manter, assim, uma atitude reservada e atenta para com os estrangeiros, que contrasta com a efusividade dos ocidentais.

Já em relação aos ocidentais, Fausto (2001, p.96-97) tem o seguinte a considerar:

Os Parakanã procuraram de todas as formas evitar esse desfecho [do contato], mas perceberam que estavam definitivamente cercados e resolveram aceitar a “pacificação”. O esforço de todas essas décadas para manter a autonomia acabou sendo recompensado: no primeiro ano de contato, houve apenas três mortes – um declínio demográfico de cerca de 2%, número que deixa a nu as “pacificações” realizadas anteriormente. Na ocasião, contou-se com recursos financeiros adequados, planejamento das ações, acompanhamento médico imediato, funcionários dedicados e uma pronta aceitação da mediação pelos índios.

Nesses dois excertos, podemos observar que, para um grupo, o contato foi extremamente penoso, com a morte de quase 50% da população contatada no início do contato. Já para a outra população, o contato foi mais tranquilo, no

sentido das perdas de vidas, pelo menos, pois na época se tinha estrutura e recursos para fazer o contato de forma menos agressiva, possibilitando o atendimento médico imediato para as doenças mortais do contato. Com o contato, surgem duas necessidades: é preciso que os Parakanã entendam este novo mundo que se lhes apresenta e a sociedade não indígena também precisa entender e respeitar o mundo Parakanã. Nesse contexto, a escola pode satisfazer a ambas as necessidades, em algum grau. No texto de Freire (2004, p.29), um professor Guarani ilustra bem a necessidade da sociedade não indígena entender melhor as sociedades indígenas, comentando sobre o livro paradigmático editado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que trazia em seus textos uma valorização dos saberes indígenas, a qual acatou a sugestão:

O que está escrito neste livro o nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas, cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou em Parati, ele desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do “juruá”, que trata o guarani como inferior. A escola do “juruá” não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios para o Brasil. Aí, o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo o trabalho da escola guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, para ver se eles aprendem a conhecer o índio e a tratar a gente com respeito.

Professor Guarani Algemiro Poty

Na concepção indígena, tanto a necessidade de se fazer entender é importante quanto a de entender o outro. É nessa perspectiva que os trabalhos organizados por Montero (2006), que tratam da mediação cultural, e os trabalhos organizados por Albert (2002), que tratam das relações interculturais estabelecidas entre índios e “brancos”, podem nos ajudar a compreender essa realidade, trazendo luz para o nosso entendimento de como ver a escola implantada na Terra Indígena Parakanã, tanto no passado quanto no presente e também suas possibilidades de futuro.

Para Tassinari (2001, p.50), não se pode definir a instituição escola indígena como totalmente alheia à realidade indígena em que está inserida, independente de como são os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos, mas também não se pode percebê-la totalmente inserida na cultura indígena, mesmo que se tenha um currículo que tente atender as normatizações de uma escola indígena conforme definido em lei. A escola sempre deve ser vista como

uma porta aberta por onde muitas novidades podem entrar, mas que serão assimiladas de forma diferenciada considerando cada cultura indígena com a qual tenha contato. O espaço da escola é também de contradição.

E, do lado da “nossa tradição de pensamento antropológico” ela [escola] é como uma janela aberta para novos horizontes, que nos permitem enxergar certas coisas sobre outros ângulos, até mesmo colocar em questão nossos próprios mitos científicos. Com essa nova perspectiva, o antropólogo se deixa engajar num diálogo radicalmente diverso daquele ao qual estava acostumado como pesquisador de campo. Desta vez, é o antropólogo que é convidado a ministrar ou assessorar cursos que divulgam seus conhecimentos, e os índios buscam aprendê-los para dar a eles fins próprios às suas culturas, como também vem fazendo a Antropologia há mais de um século com os conhecimentos indígenas. **É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios** (TASSINARI, 2001, p.50). [grifo nosso]

Embora em sua história a escola tenha surgido para os povos indígenas como representante do poder colonial e posteriormente como representante do Estado-Nação, em tempos atuais pode-se dizer que ela se moveu, do passado para o presente, num movimento pendular, sendo, agora, uma das principais reivindicações dos povos indígenas, que, no entanto, desejam uma escola diferente, não uma simples transposição do mundo dos não índios para as comunidades indígenas. Essa escola que ainda está em discussão, e que se mostra em construção, deve estar como instrumento das populações indígenas que visa a “trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais” (GRUPIONI, 2004, p.35-36).

O momento é ainda de transição, de construção. A escola indígena não é uma coisa ou outra. Ela se mostrada antiga e moderna, revolucionária e castradora, mas não há dúvidas quanto ao que desejam e podem agora as populações indígenas e não há dúvidas quanto às potencialidades da escola indígena. Nesse sentido, aproveitar experiências passadas pode ser de interesse de todos, professores indígenas, professores não indígenas, líderes indígenas que lutam por seus direitos, e para a própria academia. Nesse sentido, esta tese mostra uma experiência que pode nos ajudar a entender alguns processos

educacionais em uma comunidade indígena que representa uma boa parcela das comunidades indígenas no Brasil: o povo indígena Parakanã.

A partir da minha vivência e da experiência, na Educação Escolar Parakanã, foi possível compreender que a escola é muito importante para o povo Parakanã. Foi possível constatar que naquela realidade, mais que um sistema de dominação, a escola tem funcionado como uma oportunidade, um lugar que está no limite, fora da cultura Parakanã, mas ao mesmo tempo muito perto, possibilitando a eles conhecer muitos aspectos da cultura não indígena e outras formas de ver e compreender seu próprio mundo, ou como esse pode se posicionar mediante a sociedade não indígena. Ou seja, a escola da aldeia é um elemento que está na fronteira. Nesse sentido, Tassinari (2001, p.46-47) pode contribuir a partir de seu artigo *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*, no qual ela discute justamente a escola indígena, sendo teoricamente um lugar de fronteira:

Localizada no encontro da Antropologia com a educação, a escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio entre prática/teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”.

Muitas são as dificuldades para se compreender a escola indígena e o papel que lhes imputam alunos e professores (indígenas ou não). Segundo Tassinari (2001, p.47), muitas dessas dificuldades também se devem aos trabalhos de antropólogos e linguistas que, muitas vezes, omitem a presença da escola na comunidade indígena e o que ela representa, passando ao largo dessa questão por, talvez, não terem elementos para promover uma discussão mais profunda. Acabam apenas citando a escola como um elemento a mais entre as outras instituições presentes, como casa de apoio da Funai, casa de saúde (Posto de Saúde), igreja etc. Os trabalhos sobre os Parakanã na área de antropologia, ecologia, produção levantados corroboram com essa afirmação da autora. Em vista do que foi lido para a elaboração deste estudo, pode ser dado como certo

que essa discussão sempre fica à margem dos trabalhos científicos, com exceção da dissertação de Teixeira (2007), que trata especificamente da educação escolarizada entre os Parakanã do rio Xingu, a dissertação de Silva (2003) que trata de um material didático que pode ser utilizado na escola parakanã: o dicionário Parakanã-Português – mas que não problematiza os dificuldades escolares e da tese de Gosso (2004, p.84-85; 132), que faz uma referência breve.

Muitos me perguntam, quando faço alguma palestra com relação ao tema de educação indígena, se sou antropólogo. Parece que é certo que estudar as questões indígenas deva ser coisa de antropólogos e linguistas. Por outro lado, estes profissionais muitas vezes deixam de “se intrometer” nas questões de Educação Escolar Indígena por acharem que não são a sua “praia”. Os educadores também parecem achar que a Educação Escolar Indígena não pode ser alcançada pelos seus referenciais teóricos por não serem antropólogos ou linguistas. Enfim, a discussão se apresenta para os poucos que se debruçam no limiar desses conhecimentos, arrisco dizer na fronteira dessas áreas do conhecimento, que buscam caminhos para fazê-la, passando por cima dessas primeiras impressões. Por isso, parece-me bem apropriada a questão do interstício, da fronteira, porque realmente esta não é uma questão que possa ser compreendida por apenas uma área do conhecimento. É preciso juntar esforços teóricos de muitas áreas para compreender as diversas situações escolares indígenas, seja na Amazônia, seja em outro lugar no Brasil ou mesmo na América Latina.

A partir dessas perspectivas, apontamos para uma realidade específica: a realidade escolar dos índios Parakanã, índios do sudeste do Pará que, nas últimas duas décadas, tiveram uma proposta de educação mantida por uma ONG, denominada Programa Parakanã. As atividades da ONG permitiram que a população Parakanã passasse de 247, no início de sua instalação, em 1988, para 1.000 em 31 de dezembro de 2013, portanto, há 25 anos (PROGRAMA PARAKANÃ, 2013, p.186), aumentando sua população na ordem 4,05 vezes, além de apresentar outros índices de saúde e qualidade de vida muito diferentes dos que são encontrados em outros povos do Estado no mesmo período.

Mesmo diante desse quadro, aparentemente otimista, é necessário que se investigue o que a própria população indígena pensa a respeito, como ela vê os resultados dessas ações e quais as perspectivas e reivindicações para o futuro.

Em relação à aplicação de uma escola diferenciada, conforme proposta em anexo [Anexo 2 – Proposta do Programa Parakanã (2ª Etapa) – 1987], apresentamos análise nas seções à frente sobre a Educação Escolar Indígena Parakanã.

Dessa forma, definimos estudar o tema **Educação Escolar Indígena dos Parakanã da Terra Indígena Parakanã** para compreender o seguinte problema: como se processou a Educação Escolar Indígena a partir do Programa Parakanã e de suas implicações para a cultura indígena Parakanã no período de 1988 a 2013?

Para desenvolver este estudo, foram pensadas algumas questões norteadoras para dirigir melhor a pesquisa:

- Qual a história do povo Parakanã e suas principais marcas culturais?
- Como apareceu a escola na vida dos Parakanã e seus desdobramentos, após a implantação do Programa Parakanã, até os dias atuais (2013)?
- As ações do Programa Parakanã, e em especial as ações de educação, ajudaram de alguma forma o povo Parakanã a manter a sua cultura, sua língua, seu território e suas práticas autóctones?

Após pensarmos essas questões norteadoras, passamos a estabelecer, como objetivos para o estudo, o seguinte:

Objetivo geral – Analisar a Educação Escolar Indígena a partir do Programa Parakanã e suas implicações para a cultura indígena Parakanã no período de 1988 a 2013 (25 anos³).

Objetivos específicos:

- a. Descrever a história caracterizando alguns aspectos da cultura do povo indígena Parakanã;
- b. Caracterizar o processo de escolarização do povo Parakanã, da Terra Indígena Parakanã, no período de 1988 a 2013;
- c. Avaliar e discutir as implicações da educação escolar Parakanã a partir do Programa Parakanã no período de 1988 a 2013.

³ Tempo de duração do Programa Parakanã, embora acordos e negociações tenham começado antes, e novas negociações o estenderam até julho de 2019.

Diante do que já colocamos, podemos sugerir que existem algumas hipóteses, que movem todo este estudo: a possibilidade da experiência escolar Parakanã ter, em muitos aspectos, promovido e valorizado a cultura e a língua Parakanã, bem como ter possibilitado que relações de aprendizagem entre professores *toria* e alunos *Awaete* tenham ocorrido e o diálogo, na escola, entre o conhecimento indígena Parakanã e o conhecimento não indígena, materializando aspectos importantes da interculturalidade.

A questão que nos propomos a descortinar neste estudo é se as ações desenvolvidas pela proposta de escola do Programa Parakanã teriam contribuído decisivamente para o estado atual de vida dos Parakanã, conseguindo ao longo de 25 anos (de 1988 a 2013), contribuir para, através das diversas experiências escolares e de suas ações como um todo, para a manutenção da cultura, do território e da língua materna daquele povo apesar de todas as interferências externas.

Entendemos que o papel de agentes externos (professores *toria*, enfermeiros, médico, técnicos agrícolas, agrônomos, entre outros, que realizam as atividades junto ao grupo, e ainda madeireiros, garimpeiros, grileiros, fazendeiros, coletores, entre outros, que procuram aliciar os indígenas para que se desfaçam de seus recursos naturais) em uma comunidade indígena pode propiciar modificações desastrosas para essas comunidades tradicionais, mesmo os mais bem intencionados. Também sabemos que, após serem contatados, os Parakanã, assim como outros grupos tupis da mesma região, como os Suruí-Aikewara e Asuriní do Tocantins, sofreram uma perda populacional muito grande, através de doenças do contato e de mortes impingidas de forma direta, na forma mesmo de extermínio, e ainda através do alcoolismo e das doenças sexualmente transmitidas, posteriormente. Isso tudo causou sérios danos a sua cultura e a sua língua, levando-os a um estado de dependência e de desestruturação cultural do grupo. Mas, apesar de tudo isso ter acontecido na região, esses grupos resistem. De forma geral, os grupos Tupis da região permaneceram e cresceram em termos populacionais, apesar dos altos índices de alcoolismo, doenças sexualmente transmissíveis, depreciação da pessoa indígena pelos não indígenas, entre outros fatores.

No entanto, o povo Parakanã da TI Parakanã apresenta diferenças com relação a outros grupos, como atendimentos à saúde, proporcionando o maior

índice de crescimento populacional. Além disso, apresenta poucos relacionamentos de casamento fora do grupo, mantém as suas festas tradicionais, e sua língua é falada por 100% de sua população (claro, considerando que os bebês imersos naquela cultura e língua inevitavelmente vão falar o *Awaete xe'enga*, uma vez que suas mães são falantes plenas daquela língua).

A pesquisa que propomos realizar é de cunho qualitativo pautada, basicamente, em descrições na forma de palavras e imagens. Para a materialização dos dados da pesquisa, realizamos uma investigação de campo complementada com documental. Na investigação de campo, realizamos múltiplas atividades, tais como: pesquisa etnográfica, entrevistas com os sujeitos escolhidos (aberta e semiestruturada), registro fotográfico e observações gerais *in loco*, além de apresentar material de arquivo dos muitos anos de trabalho na TI Parakanã pelo autor. Na parte da investigação documental, realizamos levantamento de documentos, convênios, relatos históricos, relatórios, diários de classe, entre outros, que se encontravam à disposição.

Neste estudo, definimos três eixos que nortearam a nossa pesquisa, que são: a **Educação Escolar Indígena**, a **educação indígena** e a **interculturalidade**. A Imagem 1.5 mostra a matriz dos eixos temáticos em articulação.

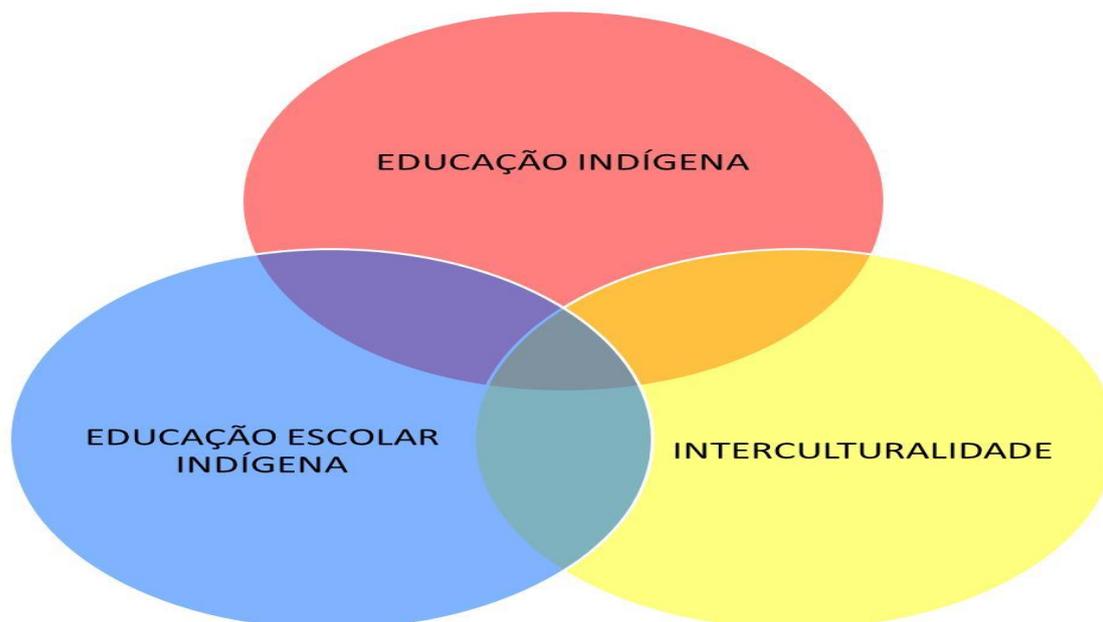


Imagem 1.5: Matriz dos eixos temáticos desse estudo.

Esses três eixos se articulam de forma a contemplar o pensamento atual sobre como a Educação Escolar Indígena deve ser materializada nas escolas das

aldeias indígenas. Desses eixos, a **Educação Escolar Indígena** é o centro na nossa temática, ao passo que a **educação indígena**, de alguma forma, deve estar presente nas propostas de escolarização dos povos indígenas, tendo a **interculturalidade** como processo que possibilita promover e assegurar os direitos que estabelecem as leis e as reivindicações do movimento indígena para o funcionamento da escola indígena, na atualidade, no Brasil e em toda a América Latina Indígena. A interculturalidade deve promover as condições necessárias para que os saberes indígenas entrem em diálogo com o conhecimento escolar sistematizado, de tal forma que esses saberes não tenham, na escola, apenas a visão da sociedade não indígena. Ambos os conhecimentos, indígenas e não indígenas, devem estar em diálogo e até sendo confrontados quando possível, mas sempre no sentido de construção, também, de novos saberes e, saberes que sejam de utilidade para a comunidade que dele se utiliza.

A partir dos dados levantados, selecionamos categorias importantes para contextualizar as ações da educação junto às comunidades Parakanã e confrontá-las com os eixos estabelecidos neste estudo e princípios de educação considerados e desejados pelos povos indígenas, enquanto direito.

Segundo Oliveira & Neto (2011, p.164-165), as categorias de análise podem ser de três ordens, a saber: “categorias analíticas iniciais”, que são as encontradas nas primeiras leituras que se fazem sobre o tema em estudo e estão relacionadas com as discussões teóricas mais atuais sobre o objeto de estudo; “categorias analíticas emergentes”, que devem aparecer no desenvolvimento da pesquisa, provenientes tanto dos textos de referência lidos quanto do processo de coleta de dados; e “categorias temáticas”, que, na fase mais posterior do estudo, são categorias indicadoras de análise que podem ser organizadas em eixos ou unidades temáticas a partir dos dados coletados. Neste estudo, para o encontro-desencontro das categorias encontradas em nossa temática, apresentamos na seção II – Percurso investigativo. Passamos então para a organização geral desta tese.

Para a construção desta tese, estabelecemos sete partes. Na SEÇÃO I – INTRODUÇÃO, apresentamos a contemporaneidade relacionada à temática da tese, a temática na academia especialmente com relação à publicação de dissertações e teses, a justificativa para estudar esta temática e possíveis inquietações a partir dos estudos acadêmicos, a minha experiência com a

temática e o objetivo da pesquisa, o problema da pesquisa, as questões norteadoras com objetivos geral e específicos, bem como alguns esclarecimentos sobre o tipo de pesquisa que realizamos.

Na SEÇÃO II, apresentamos o percurso investigativo utilizado para a conclusão deste estudo e as opções teóricas escolhidas para dar visibilidade ao que foi encontrado na investigação. São mostradas as etapas da pesquisa qualitativa aqui desenvolvida, tendo a “Etnopesquisa Implicada” como a teoria mais “forte” para a coleta de dados, mas não a única. Mostramos também as etapas da coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e como os dados foram sendo coletados e selecionados para as posteriores análises. Nós nos propomos ainda nessa seção, a fazer uma descrição geral da Terra Indígena Parakanã e da distribuição da população ao longo do tempo, e ainda alguns aspectos do conhecimento geral sobre a terra indígena, na visão dos *Awaete*.

Na SEÇÃO III, tratamos de forma mais teórica sobre as questões indígenas, como a educação indígena, a Educação Escolar Indígena, a interculturalidade, a relação da Educação Escolar Indígena com o Estado-Nação, as mudanças culturais e a mediação cultural. Apresentamos o contexto histórico e as principais mudanças na relação entre as sociedades indígenas e o Estado, dividindo o conteúdo em quatro subseções: a primeira subseção trata das definições sobre a educação indígena; a segunda subseção trata da Educação Escolar Indígena e como esta se constitui na América Latina, no Brasil e no Pará, tratando também de como esta foi se modificando ao longo da história do Brasil, inclusive apresentando os paradigmas que norteavam essa escola; a terceira subseção trata da interculturalidade e de como esse conceito tem servido às questões de Educação Escolar Indígena especialmente no Brasil; a quarta subseção trata das discussões em torno da escola indígena como um espaço de fronteira e possível de ocorrer a mediação cultural.

Na SEÇÃO IV, tratamos basicamente da história do povo Parakanã. Como esta tese tem uma grande interseção com a cultura, é necessário tentar reconstruir, a partir da literatura, a história desse povo. Muito do que esse povo expressa na atualidade é resultado de todos esses encontros/desencontros com a sociedade não indígena. Assim, em uma primeira subseção, tratamos de sua história antes do contato, quando percorriam o interflúvio do médio rio Tocantins e médio rio Xingu. Em uma segunda subseção, é apresentado o que encontraram

alguns pesquisadores na época em que os índios viviam aldeados próximo ao rio Pucuruí e ao igarapé Lontra, após o contato definitivo com a sociedade não indígena. Naquele momento, a vida dos Parakanã mudou drástica e definitivamente. A terceira subseção trata do período em que vivem na atual TI Parakanã, de 1982 até 2013, sendo que o período de 1988 a 2013 compreende o tempo de existência do Programa Parakanã e do estabelecimento da educação que investigamos nesta tese. Na quarta e última subseção, tratamos mais especificamente das mudanças ocorridas com relação à perda do território tradicional do povo Parakanã e possíveis implicações para sua cultura, bem como novos arranjos territoriais.

Na SEÇÃO V, tratamos de discorrer como está constituído o Programa Parakanã, como foi implantado e em que circunstâncias. Também tratamos da história do processo de escolarização na TI Parakanã, de como apareceu a escola na vida dos Parakanã. Está dividida em quatro subseções, sendo que a primeira trata da estrutura do Programa Parakanã e de como ele se materializou na década de 1980; a segunda subseção faz um breve histórico do processo de escolarização na TI Parakanã a partir de entrevistas e de documentos especialmente os relatórios dos professores, agora referidos neste trabalho como os *etnotextos*, pois contêm muito mais que simples anotações de aulas; expressam sentimentos, formas de se relacionar, pensamentos sobre o outro e como este outro se constitui e se relaciona com o *toria*; a terceira subseção apresenta as diversas experiências de educação na escola Parakanã; e a quarta subseção busca discutir alguns aspectos importantes da educação escolarizada que os Awaete desejam materializar em sua realidade, no futuro.

Na SEÇÃO VI, apresentamos os resultados encontrados referentes à percepções diversas da relação *Awaete/toria*, utilizando-se das entrevistas e de documentos para o registro dessas relações, construídas nas contradições existentes. A seção está dividida em cinco subseções, tratando das relações da estatal Eletronorte com os *Awaete*; dos técnicos que atuam ou atuaram nas aldeias Parakanã; dos professores e como foram a sua atuação junto aos *Awaete*; das percepções dos próprios *Awaete* e de como vêem a atuação da educação e do Programa Parakanã e, por último das questões do espaço na aldeia e a escola como elemento alienígena que começa a fazer parte daquela realidade.

Na última seção, trazemos as CONSIDERAÇÕES FINAIS, em que discutimos os resultados com a literatura sobre a temática. Fizemos uma síntese de todo trabalho, trazendo a nossa percepção da pesquisa para a tese e em que podemos avançar, contribuindo teoricamente para a ampliação do conhecimento científico em relação à temática. Mostramos em que medida a interculturalidade tem pautado a educação escolarizada dos Parakanã, estabelecendo a ligação com a tese proposta no início desse estudo.

II. PERCURSO INVESTIGATIVO

Nesta seção, apresentamos as opções teórico-metodológicas que elegemos para dar conta do tipo de estudo que foi desenvolvido e que respeitou os sujeitos da pesquisa, bem como suas relações com a educação indígena Parakanã. Também apresentamos as etapas da pesquisa e as atividades relacionadas, assim como os principais instrumentos de coleta de dados utilizados em cada etapa da pesquisa. E, ainda, caracterizamos a área de estudos e o tipo de escola que foi implantada na TI Parakanã.

Como pensamento a forma de conceber esta pesquisa, estamos em consonância com a teoria de Paulo Freire, especialmente no que trata da **dialogicidade** como forma de entendimento da realidade. Como diz Paulo Freire, sobre o homem como um ser de relações, e nessas relações construir o mundo, ou pelo menos o seu mundo, destacamos:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu.

Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo (FREIRE, 1979, p.30).

Neste sentido de se colocar no lugar do outro, de tentar sair de mim mesmo para compreender as necessidades do outro e desse outro que tratamos neste estudo sendo os Parakanã, que vivem na TI Parakanã. É com esse pensamento que começamos a nossa investigação. Essa seção foi dividida em cinco subseções, sendo a primeira tratando especificamente da pesquisa qualitativa e das teorias que ajudam a discutir esse tipo de pesquisa; na segunda subseção apresentamos as etapas da coleta de dados; na terceira subseção, tratamos de esplanar sobre as técnicas de coleta de dados e das categorias de análise; na quarta subseção, definimos quem são os sujeitos da pesquisa e onde esta aconteceu; e, na quinta subseção, tratamos da descrição da Terra Indígena Parakanã e de algumas relações dos *Awaete* com o seu território e recursos naturais.

2.1. A pesquisa qualitativa e as teorias que ajudam a discutir as questões da pesquisa

Devemos ressaltar que a pesquisa qualitativa, de uma forma geral, segundo Bogdan & Biklen (2010, p.47-51) possui cinco características. Devemos levá-las em consideração para adentrarmos em nossa coleta de dados, sendo elas as seguintes:

- 1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2) a investigação é descritiva;
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 2010, p.47-51).

Esse excerto esclarece bem como desenvolvemos o nosso estudo sobre a Educação Escolar Indígena Parakanã, pois foi no ambiente de investigação que encontramos o nossos dados, descrevendo as aldeias e as escolas através do registro descritivo e por fotografias. Procuramos evidenciar as relações existentes no espaço escolar e de aldeia, e o que vimos nos permitiu fazer algumas generalizações e tirar algumas conclusões.

A nossa investigação se pautou em pesquisas desenvolvidas nas aldeias da TI Parakanã, incluindo o produto dos registros de muitas viagens, reuniões, encontros, acompanhamentos de pesquisadores de diversas áreas, realizados desde 1996, até o período de investigação direcionado para o objetivo específico deste estudo, nos anos de 2013 a 2015, quando foram realizadas coletas de dados mais sistematizadas.

A coleta de informações foi realizada em duas vertentes. Uma no local, ou seja, no “ambiente natural” onde estão os principais sujeitos da pesquisa: onde atuam enquanto professores (*toria*) e onde vivem enquanto alunos (*Awaete*), a Terra Indígena Parakanã. Assim, um dos locais-fonte de coleta de dados foram as aldeias e seus habitantes, que descrevemos mais adiante, e com mais detalhes as que possuem escola. A outra parte da pesquisa foi realizada nos documentos produzidos com relação à educação indígena Parakanã, como projetos, relatórios e diários dos professores que atuam e/ou atuaram nas escolas da Terra Indígena Parakanã. Sabemos que a simples presença do pesquisador no ambiente dos

sujeitos investigados já causa uma ruptura em sua rotina. Assim, o investigador se pautou pelo respeito à cultura do outro como instrumento principal para a coleta de dados, buscando não interferir nas atividades diárias das unidades escolares, de seus professores e alunos.

Foram utilizados alguns instrumentos de coleta de dados além de lápis e bloco de anotações, como, por exemplo, o gravador para entrevistas. Os professores foram entrevistados pedindo que dessem o seu depoimento de como souberam dos Parakanã e sua história de como foi o trabalho com eles, pedindo sempre a percepção do professor em sala de aula e em suas relações diárias na aldeia, mas sem fechar em perguntas específicas. A intenção era deixar o professor bem livre em seu relato para que aparecesse o seu sentimento nessa relação estabelecida, às vezes em curtos espaços de tempo (3 a seis meses) e às vezes em longos espaços de tempo (3 a 5 anos ou mais). Os relatos foram conseguidos na forma de entrevistas gravadas ou em textos produzidos por eles.

A fotografia utilizada durante a pesquisa e de arquivos diversos serviu como fonte de informações produzindo uma narrativa do contato, mostrando como este vem se estabelecendo entre *Awaete* e *toria* naquele espaço. Foi criado o conceito de “Painel Fotográfico” neste estudo para apresentar um conjunto de fotografias relacionadas com a temática em discussão para que a realidade pudesse ser olhada de diversos ângulos e assim nos possibilitar uma melhor aproximação. Cabe notar que cada gravação ou fotografia não será vista de forma estanque, mas sempre articulada com a realidade, momento histórico e outros movimentos buscados no contexto total das referidas realidades escolares e história do grupo social de onde emergem os sujeitos pesquisados. Os dados serão sempre revistos, sejam entrevistas, sejam descrições, sempre articulando com a história do grupo social e seu movimento no mundo material para que o instrumento-chave da análise fosse conseguido a partir do entendimento que o investigador consegue obter deles (BOGDAN & BIKLEN, 2010, p.47-48).

Ainda seguindo Bogdan & Biklen (2010, p.48), os documentos e textos pesquisados estão conectados ao contexto histórico ou circunstâncias em que eles foram criados, o que nos leva a pensar como determinado momento histórico levou à materialização de determinado documento, quais as circunstâncias, necessidades e pontos de vista de seus autores, dentre outros pormenores. Essa conexão, do ato, da palavra com o seu contexto, é imprescindível para

conseguirmos realmente uma melhor aproximação da realidade, senão não satisfaz a necessidade da pesquisa que é elucidar essa realidade além de uma simples descrição. Como ponto fulcral para a obtenção dos dados, o pesquisador se deslocou para o local da pesquisa, em diversos períodos de 2013 a 2015 para que essa realidade “falasse”, ou seja, apresentasse o que mais importante dela se deva conhecer. Além disso, a presença do investigador na área no período de 1996 a 2008, como Professor e Coordenador de Educação, e posteriormente até a atualidade como Consultor em Educação e Meio Ambiente, proporcionou o acúmulo de informações sobre os sujeitos pesquisados e sobre as relações que têm sido estabelecidas naquela realidade.

Este estudo se encaixa dentro da pesquisa qualitativa, pautada essencialmente por descrições, sejam elas em forma de palavras, sejam por meio de imagens (BOGDAN & BIKLEN, 2010, p.48). Dessa forma, a apresentação contém partes das entrevistas, dos textos dos documentos e fotografias para contribuir nas discussões e mostrar a realidade buscando o maior grau de fidelidade possível. Como dados, apresentamos as transcrições das entrevistas, notas de campo, textos dos professores e registros oficiais. Nesse contexto, a palavra escrita assume vital importância, uma vez que não apenas materializa o registro dos dados como nos ajuda a mostrar os resultados obtidos na pesquisa. A grande vantagem da pesquisa qualitativa é mostrar detalhes e nuances que provavelmente não apareceriam nas pesquisas quantitativas, embora em alguns momentos seja necessário se utilizar de ambas para melhor apresentar uma dada realidade.

O que buscamos? Processo ou produto? Na busca pelo processo que se dá em determinada realidade e/ou atividade, é definitivamente melhor utilizarmos a pesquisa qualitativa, como confirmam Bogdan & Biklen (2010, p.49) para os investigadores qualitativos. Dessa forma, a nossa opção para entender a realidade das escolas Parakanã deve passar por uma busca de como os seus atores negociam, significam, rotulam, definem, determinam noções no tempo histórico dessas diferentes comunidades, durante o seu processo de escolarização e nos espaços em que vivem.

Outro ponto importante é que os investigadores qualitativos não recolhem dados para confirmar ou refutar uma determinada hipótese sobre o assunto a ser investigado. Na maioria das vezes, analisam seus dados de forma indutiva, ou

seja, é o acúmulo desses dados analisados, agrupados e contrastados que permite que abstrações sobre a realidade sejam construídas. Esse tipo de construção teórica sobre dada realidade, que se dá de baixo para cima, é, segundo Bogdan & Biklen (2010, p.50), designada por *teoria fundamentada*, conceito desenvolvido por Glasser & Strauss (1967), em que o pesquisador qualitativo terá a direção de uma determinada teoria, sobre a realidade estudada, após a coleta minuciosa dos dados e após ter estado algum tempo imerso nessa mesma realidade, com os sujeitos a serem investigados. Os autores dão o exemplo do funil, para a questão da análise de dados, em que, no início, as informações são mais abertas, mas no final vão-se fechando e se especificando para o que se quer mostrar ou sintetizar. Dessa forma, o estudo deve dizer ao pesquisador quais as questões mais importantes a serem reveladas e/ou discutidas e não que ele diga isso de antemão, presumindo que já se sabe o suficiente para perceber as questões importantes da pesquisa antes mesmo de executar a investigação proposta. Portanto, a indução não condiz com um simples montar de quebra-cabeças das pequenas partes encontradas para mostrar a realidade que conhecemos previamente.

Dentro deste princípio, nos anos de 2013 a 2015, permaneci alguns meses na Terra Indígena Parakanã e em Tucuruí e Novo Repartimento, especificamente para a realização da coleta de dados para conseguir o acúmulo de informações necessárias. Também as leituras e o acúmulo dos documentos foram de extrema importância para ir “costurando” os aspectos encontrados na realidade com o que já foi escrito.

E, por fim, destacamos a busca por significado de tudo o que foi encontrado durante a pesquisa, como cada professor e cada aluno dão sentido à escola Parakanã no tempo que já estiveram utilizando a escola para sua formação, no caso dos alunos, e para a construção de novos conhecimentos e práticas escolares, no caso dos professores. Nessa investigação a que nos propomos, é importante aprendermos sobre as perspectivas dos participantes da pesquisa (BOGDAN & BIKLEN, 2010, p.51). Esperamos que os leitores deste estudo possam perceber as principais dinâmicas internas das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa (professores e alunos) bem como essas dinâmicas se articulam com as instituições que se relacionam nessa nova fase de contato dos Parakanã com a sociedade não indígena (*toria*). E, também, que possam

observar como a perspectiva dos professores muda com o passar do tempo, verificando de que forma a realidade impõe ou não essas mudanças.

Nas palavras de Bogdan & Biklen (2010, p.50) “os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente”. Para tanto, algumas estratégias têm sido colocadas em prática no campo dessa investigação, as quais adotamos neste trabalho também, tais como manter a preocupação com o rigor da análise para que ela não seja uma percepção equivocada, mas a síntese do que realmente a realidade quer mostrar, retratando mesmo como esses sujeitos estão percebendo essa realidade em que estão imersos e seus possíveis significados.

Há uma necessidade de se questionar continuamente os sujeitos a serem investigados por se tratar de uma pesquisa qualitativa em educação (BOGDAN & BIKLEN, 2010, p.51). Dessa forma, podemos perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973, apud BOGDAN & BIKLEN, 2010, p.51). Como investigador desta pesquisa qualitativa em educação, é necessário me colocar no lugar dos sujeitos pesquisados (professores e alunos) para tentar perceber da melhor forma possível o seu ponto de vista. Neste momento, percebemos como a “luz” de Paulo Freire (1979, p.30) nos ajuda a pensar o processo de condução da pesquisa qualitativa, uma vez que este necessita do diálogo entre o investigador e os sujeitos da pesquisa, pois os sujeitos não podem ser abordados pelo pesquisador de forma neutra. Também o pesquisador se modifica ao entrar em contato com a realidade dos sujeitos a serem investigados. A própria realidade é mutável e precisa ser entendida em todas as suas formas dialógicas ao ser investigada. Não existe neutralidade, tudo deve ser apresentado como em construção e em diálogo, pois essa é a dinâmica da própria realidade que se quer investigar e apresentar.

Muitas são as abordagens ou paradigmas compreendidos dentro da investigação qualitativa. Muitas utilizadas na área de educação. Neste estudo, optamos pela etnometodologia, dentro de uma perspectiva em que os sujeitos constroem o seu *modus vivendi* não sendo apenas sujeitos passivos de uma dada ação, mas sujeitos ativos onde influenciam e são influenciados pela realidade. Também levando em consideração meu longo percurso junto à etnia Parakanã,

participando de muitas atividades com relação à educação, escolhemos a **Etnopesquisa Implicada**, de Roberto Sidnei Macedo (2010 e 2012). E, como diz Macedo (2012, p.87):

Fundadas na tradição das pesquisas ditas qualitativas de base epistemológica *clínico-crítica*, a etnopesquisa emerge como distinção a partir de um modo de pesquisar em que a perspectiva e a inspiração teórica da etnometodologia são realçadas enquanto teoria social. Inflexionada para acolher de forma multirreferencial a tradição crítica em ciências antropossociais, a etnopesquisa toma como centralidade o *trabalho com os etnométodos* (um conceito fundante para a etnometodologia e central à etnopesquisa) dos atores sociais, entendendo-os como subsídios primeiros em nível das ações sociais, para compreensão de como as ordens sociais se realizam. Fundamental aqui é se trabalhar com a *indexicalização* das ações aos contextos culturais e às experiências onde elas se realizam, bem como com os atores sociais, percebendo-os sem qualquer hierarquização ontológica e sociocultural, na medida em que, como qualquer sujeito humano, esses atores exercem, para todos os fins práticos, suas *descritibilidades, inteligibilidades e analisibilidades* e, com isso, trabalham metodicamente a compreensão e a resolução das suas necessidades e problemáticas.

Aqui, vemos como é necessário que a teoria de Paulo Freire seja utilizada para “iluminar” todo o caminho da pesquisa. Embora outros autores venham a corroborar para, sob essa luz, nos ajudar a entender a realidade ora pesquisada ou ainda como ferramentas específicas para a coleta de dados, a pesquisa está pautada na dialética, na possibilidade de o pesquisador se colocar no lugar do outro, de saber como esse outro percebe o mundo e se ainda é possível o inverso também. É necessário que o resultado de pesquisa ocorra do diálogo existente entre os sujeitos e o pesquisador e que a voz dos sujeitos possa aparecer como a voz principal, com a qual se dialoga. Isso é muito difícil devido às relações de poder que se estabelecem entre a sociedade não índia e as sociedades indígenas no Brasil.

Neste ponto, percebemos que as palavras de Macedo (2012) podem contribuir muito com a elucidação desse paradoxo: um sujeito não indígena, como pesquisador, pesquisando em um povo indígena para buscar entender aquela realidade indígena. O pesquisador implicado também pode contribuir para a construção de saberes e de projetos de educação, como diz Macedo (2012, p.23):

Faz-se necessário pontuar que tudo que fazemos está **vinculado** às nossas implicações, incluindo aí todas as nossas ações pesquisantes. Por outro lado, pesquisar fazendo das nossas implicações **um modo de criação de saberes**, transforma-se, da nossa perspectiva, numa inflexão importante no campo das pesquisas antropossociais. René

Lourau dissera há alguns anos antes da sua morte, que para os **bunkers** conservadores da ciência, o mais novo escândalo epistemológico das pesquisas antropológicas seria a entrada em cena de forma irreversível da implicação.

Após colocar um pouco do pensamento desses dois grandes educadores, cabe colocar-me na perspectiva de pesquisador que pretende estar/ser, implicado. Estar implicado com a questão da Educação Escolar Indígena, na Terra Indígena Parakanã, é um grande desafio. Essa implicação não é algo que surge de forma espontânea e nem imediata. Ela tem sido construída ao longo do tempo. E assim se deu nos últimos 20 anos de convivência com o povo Parakanã, construindo uma relação de confiança, numa busca constante de colocar-se na perspectiva do outro, como homem da sociedade não indígena, dos *toria*, olhar o outro e esse específico outro sendo o índio, fruto da cultura Parakanã – o *Awaete*.

Essa especificidade implica saber que esse outro não é um outro qualquer. É um outro que, há pouco mais de 30 anos, mantinha contato muito esporádico com a sociedade não indígena. Vivia uma relação completamente diferente com outros que também não tinham nenhum ou mantinham pouco contato com a sociedade não indígena. Esse outro não fala a minha língua, embora a tenha aprendido e dominado muito mais do que eu a deles, e de forma mais rápida, devido, é claro, às necessidades que se dão na relação deles com a sociedade envolvente. Esse outro vive em outro “mundo”, com outras leis, com outras relações.

Entretanto, esses sujeitos possuem uma série de necessidades e atitudes fundamentais, as mesmas de outros sujeitos, sejam índios, sejam não índios. Trabalham para sustentarem seus filhos, cuidam uns dos outros, precisam vender seus produtos para poder conseguir comprar coisas que não produzem, precisam entender a outra sociedade muito mais “forte”, que pode subsumi-los etc. Então, percebe-se que, embora sejam sujeitos que pensam de uma forma diferente da minha, em algum momento posso tentar me colocar em seu lugar para poder entender melhor as suas necessidades. É importante saber que jamais poderei ser como os sujeitos desta pesquisa, mas posso tentar saber o que é ser como eles (BOGDAN & BIKLEN, 2010, p.113).

Entender o mundo em que vivem os Parakanã na atualidade e sua história até este momento é fundamental para o desenvolvimento deste estudo. É preciso que desenvolvamos um estado de possibilidade de nos colocar no lugar do outro,

esse outro que, apesar de ser muito diferente em vários aspectos, em outros se traduz com as mesmas necessidades básicas e de sobrevivência de qualquer grupo humano. Nesse sentido, aproveitamos bem o que diz Macedo (2012, p.84):

Por entendermos a aprendizagem como processo cultural e por compreendermos a cultura, por sua vez, como o modo de viver e pensar que construímos historicamente com o outro, acreditamos ser pertinente contextualizarmos implicando-nos às referências históricas e culturais dos grupos, os contextos e os sujeitos que pesquisamos, antes de entrarmos especificamente nas questões referentes aos processos restritos da pesquisa.

Daí a necessidade de uma busca por uma metodologia que permita essa implicação com os sujeitos de estudo, uma forma em que o pesquisador possa verdadeiramente se colocar no lugar do outro, do sujeito a ser pesquisado. Para tanto, vamos nos ater a um recorte que é o recorte da escolarização, embora não possamos fechar os olhos para outras situações, pois tudo está relacionado. A escola produzida pelo Programa Parakanã pode ser definida, em uma primeira aproximação, como uma única escola que atende a toda a população Parakanã em 12 locais (em 2013) ou 12 aldeias. Existe, ainda, um local que também faz parte da organização da Escola Parakanã e se estabeleceu como um Centro de Formação, onde ocorrem cursos para representantes de todas as aldeias e funciona também como espaço de discussão política, especialmente com agentes externos aos *Awaete*. Para exercer esse papel, foi construído em um espaço dentro da Terra Indígena Parakanã, mas fora dos limites de qualquer das aldeias estabelecidas. Nesse espaço, tanto os Parakanã Ocidentais quanto os Parakanã Orientais podem participar de reuniões e cursos, sem que suas divergências políticas e culturais fiquem acirradas. Sem esse espaço de mediação, muitas das decisões importantes para os Parakanã não poderiam ser discutidas com todos os representantes, uma vez que os orientais não visitam os ocidentais e vice-versa.

Para uma melhor sistematização dos elementos metodológicos deste estudo, atente-se para a Imagem 2.1, em que organizamos a nossa matriz teórica para a compreensão do nosso objeto de estudo que é a Educação escolar Indígena Parakanã.

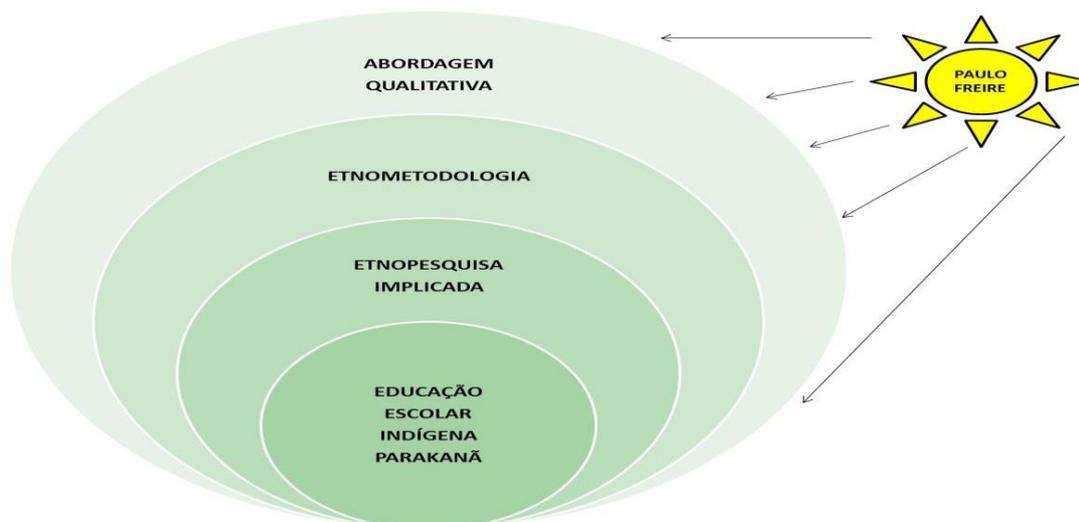


Imagem 2.1: Matriz teórica articulada por campo de abordagem para a investigação da Educação Escolar Indígena Parakanã.

Resumidamente, podemos dizer que partimos das concepções da **abordagem qualitativa** de pesquisa, como um campo mais abrangente. Dentro dessa abordagem, passamos a estudar as **etnometodologias** e, dentre essas, escolhemos a **etnopesquisa implicada** para dar conta do nosso objeto de estudo que é a **Educação Escolar Indígena Parakanã**. Tudo isso sempre observando o pensamento/orientações de Paulo Freire, que não entra na pesquisa necessariamente como campo teórico, mas que nos guia no sentido da busca por percepções de uma realidade em construção, que se faz pelo diálogo e pela possibilidade de o pesquisador se colocar no lugar do outro, dos sujeitos da pesquisa.

2.2. As etapas da coleta de dados

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido utilizando a **pesquisa de campo** e a **pesquisa documental** da seguinte forma:

a) Pesquisa de campo – iniciou com as viagens para A TI Parakanã, Novo Repartimento e Tucuruí. Foram registradas em caderno de campo e em fotografias digitais a realidade das aldeias Parakanã, bem como atividades de alunos e professores em sala de aula, para então escolher os caminhos que a pesquisa indicaria. A primeira viagem aconteceu no período de 13 a 28 de janeiro de 2013. Naquele momento, comuniquei a coordenação do Programa Parakanã sobre a intenção de realizar a minha pesquisa sobre a educação escolar

Parakanã e pedi autorização da coordenação da ONG para realizar a pesquisa de campo nas aldeias Parakanã, uma vez que esta representa a Funai na região, e para realizar pesquisa documental na sede do Programa Parakanã (Anexo 3). Como acontece com todos que realizam pesquisa na TI Indígena, tem de haver a contrapartida do Pesquisador. Nesse sentido, me propus a ajudar na coleta dos dados para a construção do Relatório Anual das Atividades que a ONG realiza na Terra Indígena. Assim, eles arcariam também com meus deslocamentos de Tucuruí para as aldeias e vice-versa, quando os *Awaete* não pudessem realizar essa atividade. Como no início do meu período de campo vários líderes das aldeias estavam reunidos no Posto Indígena Taxaokokwera para discutir alguns problemas internos, aproveitei para falar da minha intenção em realizar a pesquisa e que ficaria à disposição para ajudar no que fosse necessário durante a minha passagem nas aldeias. Também pedi formalmente para que autorizassem a realização da pesquisa (Anexo 4). Nesse período, comecei a pesquisa de campo, em que foi levantada a situação atual das escolas nas aldeias, especialmente com relação aos materiais e mobiliários, bem como construções, infraestrutura e apoio, como postos e casas de saúde e energia elétrica. Após a primeira visita na TI como pesquisador e para coleta de dados, combinei com algumas lideranças que faria visitas às aldeias durante todo o ano, conforme a minha disponibilidade e também a dos *Awaete*. Combinei que neste ano (2013) iria em todas as aldeias para a coleta de dados e que precisaria da colaboração para o transporte de uma aldeia para outra. Como havia as disciplinas do doutorado, fui intercalando as viagens conforme minha disponibilidade e conforme os *Awaete* poderiam me receber em suas aldeias. Como ao final de 2013 já eram quinze aldeias, fiz um rodízio de visitas a elas, conforme as viagens se concretizavam, contemporizando as facilidades e as dificuldades de deslocamentos, segundo cada estação do ano, a saber: no inverno amazônico (janeiro a julho) as estradas ficam difíceis de trafegar devido aos atoleiros, ao passo que, no verão amazônico (agosto a novembro), existe o perigo da poeira na estrada Transamazônica onde ocorrem muitos acidentes fatais por essa estrada ter aumentado muito o fluxo de veículos na região devido à construção da Hidrelétrica de Belo Monte. Algumas aldeias são próximas, como, por exemplo, a aldeia Paranatinga, que é fácil de ser acessada, pois está a 30 km da cidade de Novo Repartimento e a apenas 8 km da estrada Transamazônica. Já a aldeia

Maroxewara se encontra a 200 quilômetros da cidade de Novo Repartimento, e para acessá-la é preciso percorrer, na maioria do trajeto, estradas vicinais que ficam muito difíceis de transitar no auge do inverno amazônico. Essa metodologia de ir poucos dias em cada aldeia foi estabelecida porque eu conhecia muito bem aquela realidade e tinha de aproveitar quando as lideranças estavam na aldeia, o que nem sempre era possível devido às suas atividades tradicionais de caça, coleta, pesca e visita aos parentes, e na atualidade devido às saídas para realizarem compra, venda de produtos do extrativismo e de roça, diálogos com os governantes dos municípios próximos para resolverem problemas da comunidade, como construção e manutenção de estradas, construção e manutenção de pontes, além de reuniões entre as lideranças e com os coordenadores do Programam Parakanã. E, também, quando se faz alguma pesquisa na Terra Indígena, é preciso ir a todas as aldeias para que, depois, a nossa presença em algumas em detrimento de outras não cause algum problema ou constrangimentos. Conhecendo a realidade, vi que seria bastante improdutivo ficar um tempo maior nas aldeias esperando a disponibilidade das lideranças. Além de que um tempo maior faria com que eu perdesse as disciplinas que precisava cursar no doutorado, que se estendem por dois anos, no mínimo. Assim, conforme demonstrado no Quadro 2.1, aconteceu o seguinte cronograma de visitas em 2013, 2014 e 2015 ao *lucus* da pesquisa: sede do PROPKN nas cidades de Tucuruí e Novo repartimento e Terra Indígena Parakanã.

Quadro 2.1: Cronograma de coleta de dados em Tucuruí, Novo Repartimento e aldeias Parakanã.

PERÍODO	LOCAIS VISITADOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
2013		
13-28 de janeiro	Tucuruí PI Taxaokokwera Novo Repartimento Itupiranga Maroxewara Inaxyganga Itapeyga Paranoema Itaygo'a; Parano'a Paranoita	-Ajudei a organizar a reunião com a comunidade indígena, pois haveria uma reunião com representantes do DNIT para o asfaltamento da Transamazônica; -Pedi autorização para a coordenação do PROPKN e aos líderes <i>Awaete</i> para a realização da pesquisa; -Coleta de dados sobre as escolas – aldeias Maroxewara, Inaxyganga, Itapeyga, Paranoema, Itaygo'a, Parano'a (aproveitei a viagem da médica às aldeias para ir de carona e fazer os levantamentos necessários nas escolas, por isso o numero de aldeias em curto período); -Entrevista com lideranças de Maroxewara;
26 de	Tucuruí; Itaygo'a,	-Coleta de dados sobre as escolas – aldeias Itaygo'a,

fevereiro a 09 de março	Novo Repartimento PI Taxaokokwera Paranoawe Paranatinga Paranowaona Paranoita; O'ayga	Paranatinga, Paranowaona, Paranoawe, Paranoita e O'ayga; -Visita à aldeia Xataopawa, por ser nova, ainda não há escola, e a população estava sem estudar;
13-15 de junho	Tucuruí	-Como o convênio do PROPKN estava terminando naquele ano, fui convidado a participar das discussões para ajudar a pensar e organizar a prorrogação do Convênio; -Anotada as principais discussões;
26-29 de outubro	Tucuruí; Itaygo'a, Novo Repartimento PI Taxaokokwera Paranatinga	-Acompanhei reunião e visita dos procuradores no PI Taxaokokwera e na aldeia Paranatinga, devido à elevação da cota do lago de Tucuruí novos impactos à aldeia ocorreram, e os procuradores vieram observar e conversar com a comunidade;
2014		
08-31 de março	Tucuruí Novo Repartimento PI Taxaokokwera Paranatinga Itaygo'a Inaxyganga O'ayga	-Participei de reunião com os líderes <i>Awaete</i> que reivindicavam curso de informática para os jovens, aquisição de computadores, e renovação do Programa, nas aldeias Paranatinga, Itaygo'a e Inaxyganga; -Ajudei na organização do curso de informática para os <i>Awaete</i> ; -Entrevista com lideranças <i>Awaete</i> ; -Comecei a selecionar os documentos sobre a educação escolar Parakanã, nos arquivos da sede do PROPKN; -Coleta de dados sobre a escola da aldeia O'ayga, que estava recém-construída;
18-28 abril	Tucuruí Novo Repartimento PI Taxaokokwera Paranowaona Xataopawa	-Festa do dia do índio, sendo comemorada com danças e músicas tradicionais pelos <i>Awaete</i> ; Participei da festa e conversei com os professores sobre a educação escolar Parakanã, pois estavam todos reunidos na aldeia Paranowaona; -Ajudei no início do curso de informática para os <i>Awaete</i> e pude conversar com eles sobre algumas questões de educação; -Visitei a aldeia Xataopawa, a convite dos <i>Awaete</i> ; -Em Tucuruí, continuei o levantamento dos documentos na sede do PROPKN;
25 de junho a 09 de julho	Tucuruí Novo Repartimento PI Taxaokokwera Inaxyganga Maroxewara	-Entrevista com as lideranças da comunidade da aldeia Maroxewara; como o filho do líder passou mal em Belém, este teve de viajar às pressas. Aproveitei a oportunidade para conversar com os jovens e realizar entrevistas. Com a morte do filho do Tyge, tive de parar as atividades, e os <i>toria</i> se recolheram ao Posto de Serviços; -Apesar do acontecimento da morte do filho do líder, pude nesse tempo conversar com as pessoas e registrar alguns momentos das atividades em sala de aula;
24 de julho	Tucuruí	-Ajudei na organização do Relatório Anual das

a 19 de agosto	Novo Repartimento PI Taxaokokwera Itaoenawa Itaygara Paranoawe	atividades do Programa Parakanã, referente ao ano de 2013 e, na oportunidade, continuei o levantamento dos documentos sobre a Educação Escolarizada Parakanã; -Visitei as aldeias Itaoenawa, Itaygara e Paranoawe, onde fiz algumas reuniões com as lideranças, levantando os principais problemas na educação e os desejos de como a comunidade quer organizar a sua educação escolarizada;
01 a 12 de setembro	Tucuruí Novo repartimento Itapeyga Paranoema Itaygo'a Xaraira	-Levantamento dos documentos sobre educação escolarizada Parakanã na sede do Programa Parakanã em Tucuruí e Novo Repartimento – leitura, escaneamento e xerox; -Reunião com as lideranças das aldeias Maroxewara e Inaxyganga e coordenadores do Programa Parakanã, sobre educação e problemas diversos da comunidade; -Visitei as aldeias Itapeyga, Paranoema e Itaygo'a; -Visitei a aldeia Xaraira, onde a comunidade estava reivindicando a construção de uma escola, pois estavam sem estudar;
02 a 15 de outubro	Tucuruí Novo repartimento	-Finalização da pesquisa sobre os documentos que fazem referência à Educação Escolarizada Parakanã; -Entrevistas com professores <i>toria</i> ;
04 a 09 de Novembro	Tucuruí Novo Repartimento PI Taxaokokwera Paranatinga Itaygo'a	-Fui convidado para acompanhar equipe técnica de educação da Funai, discussão na unidade escolar da aldeia Paranatinga e da aldeia Itaygo'a; -Reunião no PI Taxaokokwera com as lideranças <i>Awaete</i> , representantes da Funai, do PROPKN e do Ministério Público para tratar da prorrogação do programa e da educação especificamente;
2015		
13 a 22 de maio	Tucuruí	-Viagem a sede do Programa Parakanã em Novo Repartimento e Tucuruí; -Entrevistas com professores <i>toria</i> .

b) Pesquisa documental: foram recolhidos os documentos e tiradas cópias durante as viagens para a Terra Indígena Parakanã, anteriormente citadas, e de passagem por Tucuruí e Novo Repartimento, onde se encontram escritórios do Programa Parakanã, que organizam as atividades de prestação de serviços aos Parakanã nas áreas de saúde, educação, produção, obras e proteção ambiental da terra indígena. Foram relacionados os relatórios anuais, relatórios dos professores e diários de classe, além de outros documentos de interesse. Os documentos, além de serem copiados em xerox, também foram escaneados para se fazer um arquivo digital de consulta, quando necessário. Nessas viagens, também foram realizadas as entrevistas com os professores, à medida que estes

se disponibilizavam a tal atividade. Os principais documentos utilizados neste estudo estão relacionados no Quadro 2.2 a seguir, e são portarias de constituição do Programa Parakanã, projetos para a constituição da educação curricular, relatório anuais do programa Parakanã de 2000 a 2013 e textos produzidos pelos alunos.

Quadro 2.2: Documentos e relatórios utilizados para análise neste estudo.

No.	Título do documento	Descrição do documento	Observações
01	PROJETO PARAKANÃ	Foi o primeiro projeto feito para os Parakanã com fins de transferência das comunidades do PI Pucuruí e Reserva Parakanã, mas que não foi executado conforme a proposta.	Dezembro de 1977 27 Pgs.
02	MEMºNº 015/DE-DGO/82 - CIRCULAR	Normas Regimentais da Administração Escolar	Data: 20.08.82 1 Pg.
03	PORTARIA No. 779/DE 05 DE AGOSTO DE 1982	Fixa normas regimentais da administração escolar nos estabelecimentos de ensino da Funai	Data: 05.08.82 10 Pgs.
04	RELATÓRIO DE ATIVIDADES ESCOLAR	Descrição das atividades educacionais – 1º Semestre/83 – Escola da Aldeia Paranatinga	Data: março a julho de 1983 2 Pgs.
05	RELATÓRIO 1ª SEMESTRE DE 1984	Descrição das atividades educacionais – 1º Semestre/84 – Escola da Aldeia Paranatinga	Data: março a junho de 1984 2 Pgs.
06	SEM TÍTULO	Fragmento de relatório - Escola da Aldeia Paranatinga	Data: 10 de agosto de 1984 1 Pg.
07	RELATÓRIO ESCOLAR DE 1985	Descrição das atividades educacionais durante o ano de 1985 - Escola da Aldeia Paranatinga	Data 1985 3 Pgs.
08	RELATÓRIO	Descrição das atividades educacionais durante o 1º semestre/86 - Escola da Aldeia Paranatinga	Data 11 de julho de 1986 4 Pgs.
09	RELATÓRIO	Descrição das atividades educacionais durante o 2º semestre/86 - Escola da Aldeia Paranatinga	Data: 15 de dezembro de 1986 5 Pgs.
10	RELATÓRIO	Descrição das atividades educacionais durante o ano de 1987 - Escola da Aldeia Paranatinga	Data: 15 de dezembro de 1987 6 Pgs.
11	RELATÓRIO	Descrição das atividades educacionais durante o 2º semestre/88 - Escola da Aldeia Paranatinga	Data: 15 de julho de 1988 7 Pgs.
12	PROGRAMA PARAKANÃ (2ª ETAPA)	Descrição da proposta geral do Programa Parakanã que foi feito em 1987, um ano antes do Programa Parakanã começar as suas ações.	Data: 1987 42 Pgs.

13	AUTOCONSTRUÇÃO COMUNITÁRIA DAS ALDEIAS PARAKANÃ	Relatório da Fundação DAM sobre autoconstrução comunitária das aldeias Parakanã	Data: Setembro de 1989 40 Pgs.
14	SUB-PROGRAMA DE EDUCAÇÃO – PLANO I	Proposta de atividades a serem realizadas no na de 1991 pelo linguista João Batista da Silva Oliveira	Data: dezembro de 1990 3 Pgs.
15	RELATÓRIO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS REFERENTE AO PERÍODO LETIVO DE 1991	Relatório das atividades desenvolvidas nas aldeias Maroxewara e Paratinga apresentando as principais conquistas da educação escolarizada	Data: 1991 22 Pgs.
16	RELATÓRIO ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS 1991-1992	Relatório das atividades desenvolvidas por Sergio Vieira da Cunha durante os anos de 1991 e 1992.	Data: 04 de janeiro de 1993 87 Pgs.
17	PROPOSTA DE TRABALHO 01/92	Proposta de trabalho de Sergio Vieira da Cunha para a confecção de livros didáticos ilustrados produzidos para e pelos Parakanã	Data: 26 de março de 1992 3 Pgs.
18	PROPOSTA DE TRABALHO 02/92	Proposta de trabalho de Sergio Vieira da Cunha para a valorização da cultura Parakanã através da música	Data: 26 de março de 1992 3 Pgs.
19	RELATÓRIO DAS ATIVIDADES ESCOLARES DESENVOLVIAS EM MAROXEWARA	Relatório das atividades desenvolvidas na aldeia Maroxewara por Elizabeth Batista Pereira no ano de 1992, apresentando um glossário da língua Parakanã.	Data: 28 de novembro de 1992 25 Pgs.
20	CARTA RIO DE JANEIRO-TUCURUÍ	Carta de Carlos Fausto do Museu Nacional do Rio de Janeiro encaminhando relatório de viagem	Data 12 de dezembro de 1992 1 pg.
21	RELATÓRIO DE VIAGEM	Registro das observações feitas pelo Antropólogo Carlos Fausto realizado durante a sua pesquisa de campo, especialmente sobre a educação e envia proposta de curso.	Data 12 de dezembro de 1992 7 pgs.
22	INTRODUÇÃO A LÍNGUA PARAKANÃ	Material linguístico produzido por João Batista da Silva que atuava como Coordenador do Subprograma de Educação	Provável data: 1993 33 Pgs.
23	RELATÓRIO GERAL – 1987-1993	Relatório Organizado por Cornélio Vieira de Oliveira sobre as atividades desenvolvidas pelo Programa Parakanã no período.	Data: 1987 a 1993 105 Pgs.
24	SUB-PROGRAMA DE EDUCAÇÃO – ALDEIA PARANATINGA 1995	Relatório das atividades educacionais realizadas na aldeia Paranatinga durante o ano de 1995.	Data: 1995 15 Pgs.
25	SUB-PROGRAMA DE EDUCAÇÃO – ALDEIA MAROXEWARA 1995	Relatório das atividades educacionais realizadas na aldeia Paranatinga durante o ano de 1995.	Data: 1995 10 Pgs.
26	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 1996	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã	Data: 1996 96 Pgs.

		por Subprogramas	
27	CARTA PARA COORDENADOR DO PROJETO PARAKANÃ	Carta da professora da UFPA sobre envio de relatório de curso ministrado	Data: 30 de julho de 1996 1 Pg.
28	RELATÓRIO DE ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE O CURSO MINISTRADO NA ALDEIA PARANATINGA	Relatório do Curso para os professores toria sobre o título de "Brincadeiras e jogos no desenvolvimento e na formação da criança", ministrado pela professora Dra. Celina Maria Colino magalhães	Data: Julho de 1996 18 Pgs.
29	OFICIO No. 498/98/CaDIM/MPF	Ofício que encaminha a Nota Técnica No. 07/98 (Terra Indígena Parakanã/PA)	Data: 23 de setembro de 1998
30	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 1997	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 1997 97 Pgs.
31	NOTA TÉCNICA 07/98	Nota Técnica sobre visita ao Programa Parakanã e a Terra Indígena Parakanã/Pará	Data 22 de julho de 1998 40 Pgs.
32	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 1996	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 1996 96 Pgs.
33	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 1997	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 1997 97 Pgs.
34	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 1998	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 1998 95 Pgs.
35	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 1999	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 1999 108 Pgs.
36	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2000	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2000 102 Pgs.
37	ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: PRODUÇÃO, UTILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PRODUZIDO EM PARAKANÃ	Relatório sobre as atividades relacionadas ao projeto de alfabetização em língua materna e formação de professores Parakanã.	Data: 2000 92 Pgs.
38	MATERIAL DIDÁTICO PARA A ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA PARAKANÃ	Material didático para ser utilizado pelo professor para a alfabetização na língua materna Parakanã.	Ano de consolidação: 2000 194 Pgs.
39	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2001	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2001 118 Pgs.
40	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2002	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2002 140 Pgs.
41	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2003	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2003 160 Pgs.

42	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2004	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2004 188 Pgs.
43	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2005	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2005 180 Pgs.
44	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2006	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2006 214 Pgs.
45	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2007	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2007 234 Pgs.
46	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2008	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2008 168 Pgs.
47	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2009	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2009 238 Pgs.
48	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2010	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2010 273 Pgs.
49	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2011	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2011 280 Pgs.
50	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2012	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2012 287 Pgs.
51	RELATÓRIOS DE ATIVIDADES - 2013	Relatório que apresenta as atividades realizadas pelo Programa Parakanã por Subprogramas	Data: 2013 294 Pgs.
52	ESTUDOS ETNOECOLÓGICOS – LICENCIAMENTO AMBIENTAL – COMPONENTE INDÍGENA	Relatório Final sobre a Terra Indígena Parakanã para o asfaltamento da rodovia BR-230 (Transamazônica).	Ano de consolidação: 2012

2.3. As técnicas de coleta e categorias de análises de dados

A Etnopesquisa Implicada nos apresenta uma série de ferramentas de coleta de dados, bem como métodos específicos de análise. Entre as ferramentas de pesquisa referenciadas por Macedo (2010) e que foram utilizadas nessa pesquisa, estão:

1) “Os documentos como etnotextos fixadores de experiências”:

Como *etnotexto fixador de experiências*, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados, o documento é uma fonte quase indispensável para a compreensão / explicitação da instituição educativa. Justifica-se ademais essa nossa assertiva, partindo-se da premissa de que foi na escola moderna que a

cultura gráfica veio, de vez, sedimentar-se, e é por meio dela, predominantemente, que a escola obtém e avalia seus produtos. Poderíamos dizer, contemporaneamente, que não é possível vida escolar sem um processo de documentação. Aí está, entendemos, uma fonte seminal a ser acordada por aqueles que, abraçando a etnopesquisa crítica dos meios educacionais, querem compreender em profundidade a ação de educar, suas linguagens e inteligibilidades (MACEDO, 2010, p.110-111).

2) “O diário de campo: notas de itinerâncias e errâncias”:

Na realidade, a prática do diário de campo permite que nos situemos melhor nos meandros e nas nuances, em geral descartados, nem por isso pouco importante, da instituição pesquisa, naquilo que são suas características explícitas e tácitas. Atinge o *habitus* objetivista cravado inconsciente acadêmico, que termina por determinar procedimentos e conclusões de estudos. Entretanto, o mundo das implicações, apesar de permanecer no campo do não-dito, jamais pode ser alijado do contexto da produção científica; é nesse instante que o diário de campo tem uma função de extremo significado heurístico (MACEDO, 2010, p.113).

3) “A entre-vista: buscando o significado social pela narrativa provocada”:

A entrevista é outro recurso extremamente significativo para a etnopesquisa. Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo. **Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com os participantes** (MACEDO, 2010, p.102-103). [grifo nosso]

Voltando ao recurso da entrevista aberta ou semi-estruturada, verificamos que se trata de um encontro, ou de uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores, visando à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre as suas realizações, expressas em sua linguagem própria (MACEDO, 2010, p.105).

Uma outra característica marcante da entrevista é que os sujeitos envolvidos na pesquisa podem ser submetidos a várias entrevistas, não só com o objetivos de obter mais informações, mas também como meio de aprender as variações de uma situação estudada, muito comum nos meios educacionais (MACEDO, 2010, p.107).

Todos esses recursos já são corriqueiros nas pesquisas de abordagem qualitativa, mas com uma nova roupagem dentro da perspectiva da Etnopesquisa. Dessa forma, o planejamento de minha pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa com um tipo de estudo descritivo e analítico, utilizando-se de documentos (pesquisa documental) e de pesquisa de campo (observações e

registro). Os instrumentos utilizados foram: a) o roteiro de perguntas para as entrevistas (Anexo 5: Roteiro para as entrevistas abertas); e b) o diário de campo.

As categorias de análises foram estabelecidas a partir das orientações de Franco (2012) e Oliveira & Neto (2011). Como pede a pesquisa qualitativa, as categorias de análise aparecem mediante a organização das informações acumuladas (das entrevistas, dos documentos e dos relatórios analisados) pelas unidades de sentido. Para a análise geral, as entrevistas foram transcritas, e foram retirados de seu texto os excertos que compreendem categorias relevantes para o estudo em questão, assim como dos documentos analisados. As principais categorias temáticas relacionadas aos eixos temáticos deste estudo estão relacionadas no Quadro 2.3, a seguir:

Quadro 2.3: Categorias que apareceram na pesquisa.

Nº	CATEGORIAS TEMÁTICAS	EIXOS TEMÁTICOS
01	Autonomia indígena	INTERCULTURALIDADE
02	Autodeterminação	
03	Reconhecimento cultural	
04	Dialogismo	
05	Manutenção cultural	
06	Sustentabilidade	
07	Cultura Indígena	EDUCAÇÃO INDÍGENA
08	Alteridade	
09	Escola como fronteira	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
10	Territorialidade	
11	Bilinguismo	

As categorias temáticas foram correlacionadas com os eixos temáticos, mas algumas delas podem aparecer em mais de um eixo, conforme o sentido que se dá nos documentos e nos relatos encontrados. Luciano (2006, p.93-94), intelectual Baniwa, pode nos ajudar a compreender melhor as categorias/conceitos autonomia indígena e autodeterminação. Falando inicialmente sobre a categoria autonomia, ele afirma que vários povos indígenas a mantiveram mesmo após a instalação do Estado brasileiro. Esses povos foram capazes de definirem e organizarem suas aldeias em seus territórios conforme os seus sistemas sociais, econômicos, jurídicos e religiosos. Mas, atualmente, essa luta por autonomia se tornou bandeira do movimento indígena como um todo, mais amplo. E essas bandeiras são principalmente “a luta pela emancipação social, política e econômica dos povos indígenas” para que possam sair das

condições inadequadas em que estão inseridos devido às relações de exploração em diversas ordens, em séculos de dominação colonial. Para uma definição mais precisa, o autor traz o seguinte:

Em termos conceituais, autonomia é uma forma de exercício do direito à livre autodeterminação dos povos de acordo com o que estabelece o Artigo 1 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Sociais e Culturais, o que implica substancialmente o reconhecimento de autogoverno comunitário no âmbito de um Estado nacional. Autonomia, portanto, não é o mesmo que independência nem envolve soberania, elementos indispensáveis na integração de um Estado. Autonomia é uma entidade menor no interior de uma entidade maior única e soberana. É também uma forma de distribuição de competências nos distintos níveis de organização do governo e em torno de variadas atribuições políticas, econômicas, sociais e culturais (LUCIANO, 2006, p.93-94).

E, para definição de autodeterminação, o autor considera:

Por sua vez, autodeterminação indígena implica respeito aos direitos indígenas: o desenvolvimento de suas culturas, línguas, medicinas e o reconhecimento dos seus territórios como espaço étnico. Significa também que o Estado deve respeitar e reconhecer as autoridades indígenas e as suas diversas formas de organização e representação política em todos os níveis de poder. O que os povos indígenas brasileiros propõem é o fortalecimento das suas comunidades como entidades socioculturais autônomas, o que acarreta necessariamente a representação e a participação política dos cidadãos indígenas no governo do Estado (LUCIANO, 2006, p.94).

São muito importantes esses dois conceitos trazidos por um autor indígena que tem a clareza dos seus significados, nos mostrando que muitas alegações dos representantes do Estado nação, quando afirmam que os indígenas querem formar outro país, que são uma ameaça para a segurança nacional, especialmente os que habitam as fronteiras do País, são falácias. Outro ponto é com relação à participação política dos indígenas nas instâncias governamentais. Isso nos leva ao seguinte pensamento que devemos reverberar: os indígenas não existem apartados dos não indígenas, não são seres do passado, não são alienígenas que aparecem apenas no dia do índio ou quando algum fato inédito ocorre e eles aparecem na mídia.

Os indígenas fazem parte da sociedade nacional, fazem parte do que é o Brasil hoje. Mas é necessário que essa parte seja respeitada em todos os seus direitos. Muitas possibilidades são possíveis em tempos atuais, especialmente com relação à educação. Nessa área, o conceito da interculturalidade pode nos

ajudar a pensar uma educação que realmente possa vir a contribuir com a manutenção cultural, o desenvolvimento comunitário, a sustentabilidade etc., em cada povo indígena.

Com relação à interculturalidade, Paladino & Czarny (2012, p.14) nos trazem um pouco da sua importância e atualidade:

Nos últimos anos, a noção de interculturalidade vem ocupando um espaço significativo no campo da antropologia e da educação. E tornou-se consenso tratar-se de uma modalidade potencialmente promotora do reconhecimento da diversidade e do diálogo entre saberes que, ao longo da história colonial e pós-colonial, foram deslegitimados e subsumidos pelos conhecimentos “científicos”, que se impuseram como únicos e hegemônicos.

Embora muitas discussões ainda possam ser travadas a respeito da interculturalidade, esta tem mostrado ser instrumento de empoderamento das sociedades indígenas e de diálogos em diversas instâncias. A interculturalidade permite um diálogo entre conhecimentos diferentes, entre sociedades diferentes e tempos diferentes. Para as comunidades indígenas no Estado do Pará, essa é uma categoria/conceito que pode ajudar a pensar sua alteridade e as suas próprias realidades. É em comunidade que a liberdade se faz mais evidente, que a reflexão se torna mais forte, pois a reflexão dos sujeitos, em dialogicidade, produz uma compreensão apropriada da realidade, em compasso com o que diz Freire (1979, p.61):

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser “situado e temporalizado”. A instrumentação da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste ‘ser situado e temporalizado’ e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade.

Guérios & Stoltz (2010, p.11-12) sobre a educação e alteridade trazem a seguinte discussão:

Uma das principais tarefas da educação é o estímulo ao desenvolvimento da experiência com a alteridade. Isso se justifica pelo entendimento de que o processo educativo tem valor emancipatório em si e não é apenas instrumento para a garantia da sobrevivência ou para a ascensão social.

A experiência com a alteridade conduz-nos a ver aquilo que jamais poderíamos imaginar e nem sequer sonhar por estarmos

demasiado fixado no que consideramos como evidente e relacionado com o cotidiano. É essa experiência que nos permite a consciência de nós mesmos, o espiar-se e o surpreender-se.

O outro nos traz, portanto, novas possibilidades, novos olhares nesse constante movimento de conservação e de transformação de nós mesmos. Distante de apresentar posicionamento único, a educação deve se preocupar em possibilitar a vivência do diferente, seja na interação social, seja na interação com o Outro maior: a Natureza. Para além de uma abordagem fundada na metafísica, só é possível saber de meu ser perguntando-me sobre o outro.

Somos visíveis a nós mesmos pelos olhos dos outros.

Nesses excertos as autoras nos dão pistas de que a materialização da alteridade só pode existir quando as pessoas ou culturas estão em relação, em contato. Mas essa relação precisa estar em um profundo dialogismo, para que o respeito cultural possa ser estabelecido. É preciso que haja respeito entre as pessoas de culturas diferentes. É preciso que haja o esforço de ambas as partes em se colocar no lugar do outro. O que nem sempre é fácil quando se trata das culturas indígenas e não indígenas. Para essa relação de respeito acontecer a escola pode ser a intermediadora. A escola pode funcionar como a fronteira entre as duas culturas, onde seus atores dialogam, experimentam, trocam, procuram se colocar um no lugar do outro.

No modo da agência indígena que ora se move para romper com a relação estabelecida e ora se move para pactuar acordos, encontra em sua cultura, em sua língua em seu território protegido, forças para provocar o diálogo cultural, para ser reconhecida enquanto outra cultura, que precisa existir no mundo. Essas relações estabelecidas no chão da escola indígena são importantes de se considerar, quando povos indígenas de recente contato começam a se dar conta da importância desta instituição (escola) em suas aldeias, que antes não existia.

A Educação Indígena para a formação da pessoa é muito cara para as concepções atuais dos povos indígenas em contato. Procurar os aspectos pedagógicos autóctones que propiciam a formação de um indígena de qualquer cultura é um tema importante a considerar e está profundamente relacionado com a interculturalidade que deve ser encontrada na Educação Escolar Indígena. Dessa forma, as culturas indígenas voltam-se para a formação da pessoa indígena tendo nesta a criança como seu principal foco, pois essa não tem uma idade definida para começar os seus “estudos”. Diferente do que ocorre na cultura ocidental, que valoriza a educação escolar acima da educação de vivências em

sua comunidade e em que a criança tem certa idade para iniciar, a criança nas culturas indígenas, desde o nascimento, (e mesmo antes em algumas culturas), já começou o seu caminho para se tornar o que ela tem de ser. Desde o seu nascimento, as crianças já são sujeitos de profundas interações e socializações entre elas e entre elas e os adultos. Nesse sentido, Tassinari (2007, p.22-23) diz o seguinte:

Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consanguíneos, nós/outros, predação/produção. Igualmente, ao contrário da nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

Menezes (2008, p.61), em seu estudo sobre os Guarani, traz o seguinte:

Percebo que existe uma metodologia de ensino guarani que se coaduna com as reflexões feitas por Arroyo com relações às necessidades de nossa pedagogia, ou seja, o respeito ao ciclo-tempo de vida, de forma que os conteúdos trabalhados possibilitam uma construção coletiva dos conhecimentos.

E ainda nos chama a atenção para a questão de como o conhecimento é utilizado, como ele se transforma e como está intrinsecamente ligado ao ato de educar e de se desenvolver enquanto pessoa em uma coletividade (MENEZES, 2008, p.71):

O saber guarani torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando se aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentimentos. O conhecimento é o dinamismo da singularidade que fala e que é escutado. Portanto, educar é fazer movimentar a palavra enquanto gesto cheio de sentido, enquanto vivência, arandurekó, conhecimento que se aprende ao longo da vida, num tempo-ritmo próprio. Eis a arte maior do karaí: corpo vivido, espírito reconhecido, que busca continuamente o aprendizado de constituir-se singular na vivência coletiva do compartilhar.

E Tassinari (2012, p.292) também nos ajuda a refletir:

Assim aprendemos com as crianças indígenas sobre suas capacidades infantis de discernimento, avaliação objetiva das situações, escolhas responsáveis, resoluções criativas de problemas práticos, que desabrocham quando se lhes permite vivenciar situações não escolarizadas de aprendizagem, muitas vezes na posição de mestres.

Com essas reflexões, entre muitas outras existentes neste universo da criança indígena em cada cultura indígena existente na América latina, vimos um vislumbre do que poderíamos aproveitar para a nossa educação escolarizada. E, em aldeia indígena, alguns desses apontamentos são muito úteis para serem utilizados na escola, seja na forma de compreender os novos conceitos que são apresentados nas disciplinas, seja no modo como se dá essa interação professor-aluno e conhecimento científico-conhecimento indígena.

As categorias aqui apresentadas se mostraram muito produtivas nas relações estabelecidas na escola indígena Parakanã. A sustentabilidade que aparece em muitos documentos ora como intenção, ora como propostas bem definidas nos ajuda a perceber que sem a materialização dos sentidos impostos pelo capitalismo os povos indígenas terão muitas dificuldades em sobreviver. Estes necessitam de um projeto de vida para a sua manutenção econômica, social e ecológica, em tempos de contato permanente. E, as categorias mais difíceis de materializar e se apreender como alteridade, dialogismos e autonomia, necessitam estarem presentes na escola indígena para que esta possa realmente servir aos interesses dos indígenas e deixar de ser apenas um agente modificador da cultura, de ascensão ou de possibilidade da saída dos indígenas de seu meio social. Para que a escola indígena seja apropriada pelos povos indígenas elementos da educação indígena necessitam dialogar constantemente com a escola indígena para que esta não só tenha a cara da comunidade, mas para que também a interculturalidade crítica possa se materializar em seus múltiplos aspectos.

2.4. Os sujeitos e o *lócus* da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os professores *toria* que atuam ou atuaram nas escolas Parakanã e os alunos *Awaete* da Terra Indígena Parakanã. Os alunos com idade superior a 20 anos que passaram pelo processo escolar foram os sujeitos da comunidade. Os Quadros 2.4 e 2.5 apresentam os sujeitos da pesquisa.

Quadro 2.4: Professores *toria* sujeitos da pesquisa.

Nº	Professor(a)	Formação e outras observações
01	Rita de Cassia Almeida Silva	Graduação em letras e Mestrado em Literatura; relato realizado em 2015; foi professora nas escolas indígenas Parakanã, montou material didático de alfabetização e iniciou a formação de professores <i>Awaete</i> ; (ENTREVISTA PARA A TESE);
02	Yumi Gosso	Graduação em Psicologia, licenciatura e mestrado e doutorado em Psicologia; relato realizado em 2016; realizou pesquisa com o povo Parakanã, no mestrado e doutorado, ministrou cursos para os professores <i>toria</i> e <i>Awaete</i> , atuou como professora nas aldeias e produziu diversos materiais didáticos; (ENTREVISTA PARA A TESE);
03	Maria das Dores Rodrigues de Sousa	Graduação em Teologia; trabalhou durante 10 anos como professora alfabetizadora na língua materna Parakanã; Profunda conhecedora do modo de vida dos Parakanã, especialmente dos Ocidentais (ENTREVISTA PARA A TESE);
04	Gracilene Borges do Nascimento	Formada em magistério e Graduação em pedagogia; trabalha a mais de 10 anos como professora alfabetizadora na língua materna Parakanã; Ajuda na organização das escolas e no treinamento das novas professoras <i>toria</i> ; (RELATO OBTIDO A PARTIR DE SEU TCC);
05	MMS	Formada em magistério; relato coletado quando atuou como estagiária de educação nas aldeias Parakanã em 2002; (RELATO DE ARQUIVO);
06	LIOP	Formada em magistério; relato coletado quando atuou como estagiária de educação nas aldeias Parakanã em 2002; (RELATO DE ARQUIVO);
07	RCAS	Formada em magistério; relato coletado quando atuou como estagiária de educação nas aldeias Parakanã em 2002; (RELATO DE ARQUIVO);
08	NJFC	Formada em magistério; relato coletado quando atuou como estagiária de educação nas aldeias Parakanã em 2002; (RELATO DE ARQUIVO);

Quadro 2.5: Alunos *Awaete* sujeitos da pesquisa.

No.	PROFESSOR(A)	FORMAÇÃO E OUTRAS OBSERVAÇÕES
01	M. Parakanã	Jovem de 25 anos (2013); da aldeia Maroxewara; participou da formação para atuar como professor na escola;
02	T. Parakanã	Professor da aldeia Maroxewara, de 28 anos (2013) participou da formação para atuar como professor na escola;
03	T.(2) Parakanã	Lider da aldeia Inaxyganga, de 45 anos (2013); foi aluno na escola desde as primeiras atividades escolares, mas atualmente não estuda mais;
04	W. Parakanã	Liderança da aldeia Parantinga de 50 anos (2013); foi aluno na escola desde as primeiras atividades, mas não estuda mais;
05	W.(2) Parakanã	Liderança de 36 anos (2013); da aldeia Itaoenawa; participou da formação para atuar como professor na escola.
06	K. Parakanã	Liderança de 41 anos (2013); da aldeia Xataopawa; participou da formação para atuar como professor na escola.

Definimos como o *locus* da pesquisa:

- a) Terra Indígena Parakanã;
- b) Aldeias com unidades escolares (Paranatinga; Inaxyganga; Paranoawaona; Itaygo'a; Paranoawe; Maroxewara; Parano'a; Paranoita; Itapeyga; Itaoenawa; O'ayga);
- c) Sede do Programa Parakanã – municípios paraenses de Tucuruí e Novo Repartimento.

2.5. Descrição da Terra Indígena Parakanã e das relações dos *Awaete* com os recursos naturais

Apresentamos a seguir a TI Parakanã e sua localização no Estado do Pará, para melhor situar o principal local de nossa coleta de dados, bem como suas respectivas aldeias estabelecidas até o ano de 2013, num total de 15 aldeias, onde funcionavam 11 unidades escolares.

A TI Parakanã está localizada no sudeste do Pará, a oeste do rio Tocantins, entre as latitudes 4° 15' S e 5° 15' S e as longitudes 49° 45' W e 50° 30' W. Essa terra encontra-se demarcada e homologada, com 351.697,41 ha (Anexo 6 – Mapa oficial da Terra Indígena Parakanã de 1985 – Funai), constituindo partes dos municípios de Novo Repartimento e Itupiranga. Sua porção nordeste limita-se com a estrada Transamazônica (BR-230).

As cidades maiores em que os *Awaete* possuem relação de comércio, atendimento a saúde e políticas são Tucuruí, Novo Repartimento, Itupiranga e Marabá. Em marabá localiza-se a sede da Funai Regional e em Tucuruí estava localizada a sede do Programa Parakanã, até o ano de 2013. Posteriormente esta mudou para Novo Repartimento, ficando em Tucuruí apenas o setor de saúde para atendimentos dos casos mais graves ou de consultas a especialistas.

As Imagens 2.2 e 2.3 mostram a região onde se encontra a Terra Indígena Parakanã e as aldeias existentes no final do ano de 2013. A região era uma selva densa, sendo devastada logo após a abertura da Transamazônica e a chegada de outros grandes projetos na região, como a hidrelétrica de Tucuruí e o projeto Carajás de extração de minérios, entre outros, que promoveram o desenvolvimento das cidades de Marabá e Tucuruí, trazendo para a região um grande aporte de imigrantes do nordeste e do sul do País. Esses eventos

coordenados causaram a substituição da floresta por uma paisagem de pasto, restando apenas as terras indígenas como unidades de conservação da floresta primitiva. Com isso, o território dos Parakanã, que era bem maior que a TI Atual, foi modificado para sempre.

A formação do lago de Tucuruí, que aparece na Imagem 2.2, também engoliu a floresta que havia no local. Além desse impacto, a fauna de peixes sofreu bastante com o barramento do rio, que impediu os peixes migradores de realizarem suas desovas mais acima e alterou a fauna de peixes no lago, pois o ambiente atual favorece outras espécies de peixes em detrimento das que havia no ambiente de rio.

Para os Parakanã, essas transformações foram drásticas, pois, além de perderem a maior parte de seu território tradicional, ainda ficaram sem o acesso ao lago da represa, não podendo nem usufruir das espécies de peixes que este tem produzido com a sua formação.

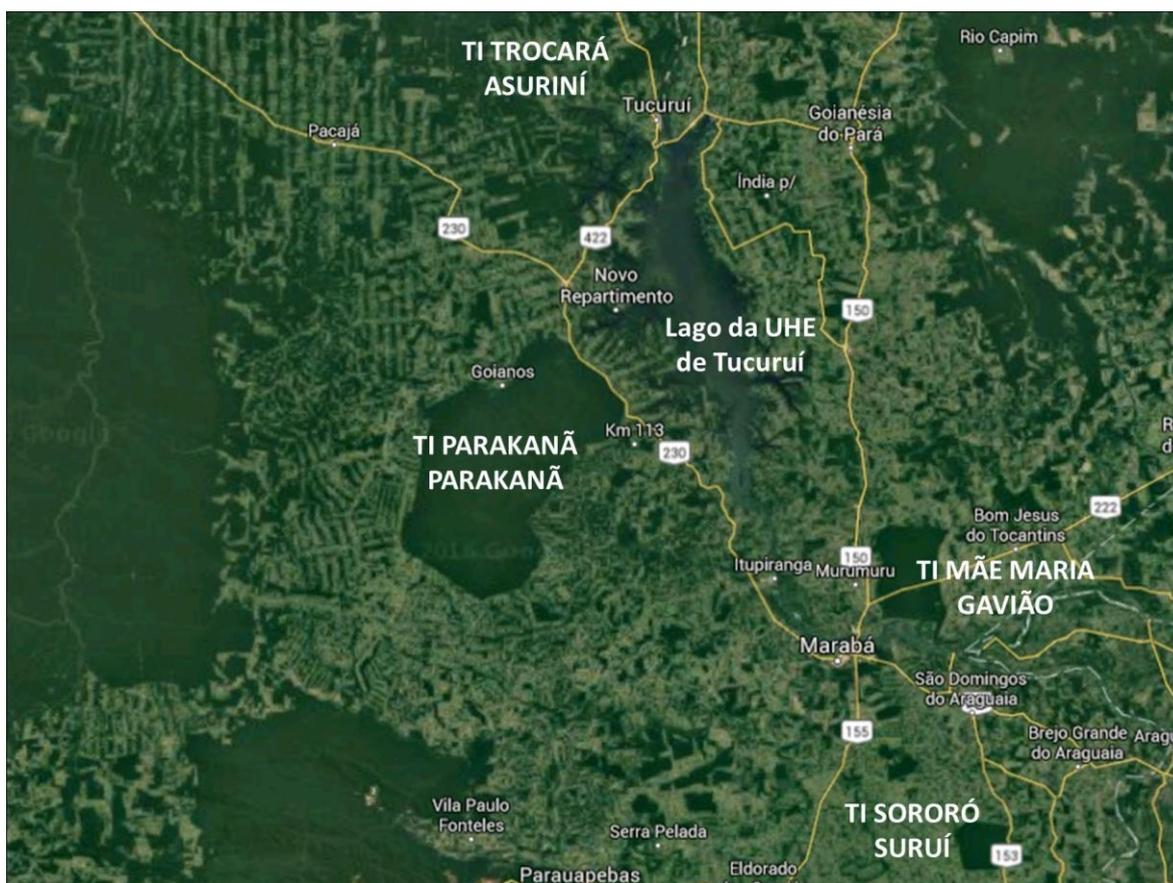


Imagem 2.2: Localização da Terra Indígena Parakanã na região do sudeste paraense, mostrando também as terras de outros povos indígenas (Mapa produzido pelo autor a partir do Google Earth).

O mapa da Imagem 2.3 apresenta todas as aldeias implantadas na Terra Indígena pelos *Awaete* até o final do ano de 2013, totalizando 15 aldeias, sendo 6 dos Parakanã Ocidentais, localizados mais na porção sul, e 9 dos Parakanã Orientais, localizados mais na porção norte. Podemos observar que, depois que as duas primeiras aldeias foram implantadas (Maroxewara e Paranatinga), as demais optaram por uma estratégia de ocupação na periferia da TI Parakanã, onde conseguem proteger melhor aquele território e também por outro motivo que é o acesso mais fácil à estrada Transamazônia e às vicinais que passam próximo às aldeias. Com essa dinâmica de ocupação, os *Awaete* conseguiram estabelecer uma linha de proteção bastante eficiente e também conseguiram proteger a fauna dessa terra, uma vez que essa possui um espaço de reprodução no seu interior.

A terra indígena possui uma malha de rios e igarapés onde quase todos nascem dentro dela, o que confere mais proteção ainda, uma vez que as fazendas estão se aproximando cada vez mais da TI por todos os lados. Na Imagem 2.3, podemos perceber por que os indígenas precisam de “tanta terra”. Só olhando a cobertura vegetal podemos induzir que os *Awaete* utilizam o seu território de forma diferente dos *toria*, mas isso não altera profundamente a paisagem, como vemos na área do entorno. Para os *toria*, a terra só tem valor quando está nua, sem a sua cobertura vegetal. Essa imagem indica não só pensamentos diferentes de utilização do ambiente, como também uma previsão de conflitos entre *Awaete* e *toria*, pois os *toria* vão querer aqueles recursos muito em breve, se uma política nacional e/ou estadual não for implementada urgentemente no Estado do Pará, naquela região, para a sobrevivência física e cultural das populações indígenas.



Imagem 2.3: Terra Indígena Parakanã com a localização de todas as aldeias existentes em final de 2013 (Mapa produzido pelo autor a partir do Google Earth).

A TI Parakanã encontra-se dentro da distribuição regional de vegetação natural denominada Floresta Ombrófila Densa (Floresta Tropical Pluvial) – Submontana (Ds) (IBGE 1993). Atualmente, a região encontra-se toda destituída de sua vegetação natural, restando apenas, ainda como vegetação nativa, as terras indígenas Parakanã, Trocará, Sororó e Mãe Maria. A TI Parakanã é uma ilha de vegetação, rodeada por áreas degradadas devido à criação de gado e à implantação de roças de subsistência e algumas áreas de projetos de cacau e outros cultivares. Na TI, a vegetação ainda apresenta árvores de grande porte, com castanhais distribuídos por toda a sua extensão. Podemos observar árvores emergentes de 50 metros de altura ou mais. Existem muitas lianas lenhosas e epífitas em grandes quantidades. No sub-bosque, é constante a presença de palmeiras, especialmente o babaçu (*Attalea speciosa*). No estrato superior, as espécies mais comuns são: castanha-do-pará (*Bertholletia excelsa*), melanciaira (*Alexa grandiflora*), chichá (*Sterculia apetala*), tachi-preto (*Tachigali myrmecophilia*), amarelão (*Apuleia molaris*), ingá-pereba (*Inga alba*), o mogno (*Swietenia macrophylla*), entre outras.

Quando a floresta é retirada, no caso, para implantação de roças, após a queima, surge uma grande quantidade de palmeiras babaçu e de embaúbas (*Cecropia* sp.), entre muitas outras. No trabalho realizado por Garcia & Senra (2008, p.84-86), que consiste em um relatório para o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT e que visava a levantar informações para compensar a comunidade Parakanã pelos danos causados com o asfaltamento da Transamazônica, no qual eu acompanhei toda a coleta de dados e diálogos com todas as comunidades Parakanã existentes na época, são mostradas algumas unidades de paisagem a partir das espécies vegetais presentes e da situação geográfica. Além dessas unidades de paisagens, existem outras menores, mas as apresentadas no Quadro 2.6, são as mais frequentes na maior parte da TI. Com certeza, o entendimento dessas unidades pelo ponto de vista dos *Awaete* é bem mais complexo do que está relatado aqui, mas já nos dá uma pista de como sua cultura ainda se mantém forte. A roça (*Ka*) é um ambiente oposto à floresta (*Ka'a*). A roça é uma unidade de paisagem que foi completamente modificada pela ação humana, onde predominam as plantas necessárias à sobrevivência dos *Awaete*, como mandioca, banana, milho, cará, entre outros.

As capoeiras (*kokwera*) com embaúbas e palmeiras abundantes estão entre *ka* e *ka'a*. Essas áreas são encontradas nas mais diversas idades, de 1 a 20 anos, são lugares onde novas roças podem ser estabelecidas, ou onde vivem alguns tipos de caça. Também oferecem muitos materiais para as casas, como folhas de babaçu para cobertura e paredes e madeiras para caibros e ripas.

As matas de galeria (*ygapowyra*), como o próprio nome em *awaete xe'enga* indica (*yga* = água), são áreas próximas ou sujeitas à inundação, formadas por árvores de médio e grande porte, com sub-bosque baixo e presença de palmeiras. O mogno e a andiroba (*Carapa guianensis*) são encontrados nestes ambientes. Os *Awaete* percebem também quando algumas espécies destes ambientes estão com frutos e podem utilizar esses locais para pegar algumas espécies de peixes que se alimentam desses frutos.

Na área de cipóal (*y'ypotywa*), existem geralmente árvores de médio e baixo porte, e muitas palmeiras formando um entrelaçamento com os cipós, sendo muito difícil de atravessar. Muitos cipós são medicinais, e existem árvores que também são utilizadas para esse fim. Há os cipós que são utilizados para confeccionar vassouras, como o cipó-titica, e o cipó-timbó, que pode ser utilizado para pesca. Vários *Awaete*, dos mais velhos, dizem ser o ambiente onde as antas costumam ficar, especialmente para fugirem das onças.

A característica principal da mata (*xepéhira*) são as árvores grossas, altas, de copas densas e sub-bosque limpo. Existem poucas palmeiras nesses ambientes, mas são áreas boas para caças. Alguns macacos só são encontrados nessas áreas, como é o caso do cuxiú. Os *Awaete* conseguem ter uma boa visibilidade nesses locais e consideram uma boa área para encontrar jabutis e veados.

As áreas de castanhais (*xaypia*) são locais onde abundam castanheiras, geralmente em partes elevadas e topos de morros. Nesses locais, também as caças de grande porte são abundantes. Os guaribas utilizam as copas das castanheiras para dormirem.

As áreas de açazais (*xoxywyga*) são áreas alagadiças ou nascentes de igarapés com uma grande densidade de pés de açais. Nesses locais, além do açai, os *Awaete* também encontram muitas caças, especialmente aves como mutuns e jacus, além de porcos-do-mato.

Vejam as unidades de paisagens no Quadro 2.6:

Quadro 2.6: Unidades de Paisagem na Terra Indígena Parakanã pela perspectiva Awaete (GARCIA & SENRA, 2008).

Unidade de Paisagem	Classificação Parakanã	Fotografias
Roça	Ka	
Capoeira	Kokwera	
Mata de galeria	Igapowyra	
Cipoal	Y'ypotywa	
Mata madura com sub-bosque limpo	Xepehira	
Castanhal	Xaypia	
Açaizal	Xoxywyga	

Outro aspecto que devemos salientar como uma das características da TI Parakanã diz respeito à fauna, que é muito diversa na Terra Indígena, haja vista a quantidade de espécies que os *Awaete* criam nas aldeias como animais de estimação (xerimbabo). Toda a população Parakanã se mantém ainda com a captação da proteína animal proveniente da fauna de caça e da pesca. Esse quadro começa a se modificar com o acesso a alguns alimentos industrializados que os *Awaete* passaram a adquirir em anos mais recentes, especialmente os aposentados, que não podem mais caçar.

Nas aldeias, é encontrada uma série de animais que são criados como xerimbabos (animais de estimação) que não servem de alimento. Dentre esses, estão os répteis: criam os filhotes de jabuti-do-pé-vermelho (*xaotiete*) e jabuti-do-pé-amarelo (*xaotipotinga*), e outros quelônios da floresta, como a aperema. Mas observamos que isso acontece quando criam desde filhote, pois os jabutis adultos que trazem para a aldeia são colocados em chiqueiros para posterior alimentação. Dentre os mamíferos, os principais animais criados são a cutia (*akotia*), o queixada (*taxahoa*), o caititu (*tiwa'a*), a anta (*tapi'ira*) e o quati (*kwatia*). As aves, como mutuns, jacus e jacamins, são criadas com as galinhas. As patas podem ser visitadas por patos selvagens que acasalam com as da aldeia, produzindo filhotes mestiços muito bonitos e grandes. Também criam uma variedade grande de psitacídeos, como araras, papagaios e periquitos.

Geralmente, esses animais, quando filhotes, são dados às crianças para que cuidem deles. De certa forma, isto estimula o senso “cuidar” na criança desde cedo. Esses animais estabelecem uma relação muito estreita entre essas crianças. A Imagem 2.4, a seguir, mostra algumas das espécies da fauna que são criadas nas aldeias, filhotes que os *Awaete* trazem para seus filhos quando conseguem capturar uma mãe com seu filhote pequeno ou abatem uma mãe e seu filhote é muito pequeno para sobreviver na floresta.



Imagem 2.4: Painel de Fotografias de animais que são criados nas aldeias Parakanã como xerimbabo (cotia, queixada, macaco-prego, anta, caititu, quati, gato-maracajá, macaco-de-cheiro, mutum, veado-mateiro e veado-fuboca) (Fonte: Claudio E. Silva).

– As Estações do Ano e o Calendário Econômico-Ecológico Parakanã

Embora o clima na região tenha mudado nas últimas décadas, principalmente devido à retirada da cobertura da vegetação da região e também devido às mudanças climáticas globais, a TI Parakanã se situa em uma região com precipitações médias bastante influenciadas pela entrada de massas de ar frio vindas do sul do País. A região sofre uma variação sazonal, com uma média anual superior a 2000 mm e frequência média de dias com chuvas durante o ano não maior que 120 dias. Os meses mais chuvosos são janeiro, fevereiro, março e abril, e os meses mais secos são junho, julho, agosto e setembro. Devido à proximidade da Linha do Equador, a região possui temperaturas elevadas com mínimas média de 20-21°C e máximas médias de 31-32°C. A umidade média relativa está na ordem de 85% e, seguindo a classificação de Köppen, a região apresenta o clima do tipo Am (Clima Tropical Úmido de Monção), tipo de maior parte da Amazônia. Consideramos então que há basicamente duas estações: estação seca (verão amazônico) e estação chuvosa (inverno amazônico).

Os *Awaete* também reconhecem apenas duas estações durante o ano: *oan ara*, que corresponde à estação seca, e *oxewyn amyna*, que corresponde à estação chuvosa. Segundo os *Awaete*, a estação chuvosa é marcada pelo florescer da melancieira (*Alexa grandiflorae*) e também pela vocalização das *xowe* (rãs) nos corpos d'água. Para a chegada do verão, os *Awaete* observam a renovação das folhagens e também pelo primeiro canto do *tawata* (gavião). Nesse tempo, começam os preparativos para a broca das roças.

Toda a economia dos *Awaete*, desde caçadas, coletas e organização para as atividades das roças, é orientada a partir dessas sazonalidades. Quando inicia o verão, começa a broca das roças e, à medida que vai ficando cada vez mais seco, os *Awaete* derrubam as árvores e queimam para que a massa de troncos possa disponibilizar nutrientes para o solo, técnica típica de queima-coivara, praticada na Amazônia. Para a captura de proteína vinda da caça e da pesca, os *Awaete* vão se organizando conforme começam ou terminam as chuvas, conforme os peixes ficam encurralados nos poções ou quando realizam a piracema. Na época do inverno, a caça é mais abundante, especialmente a de maior porte, pois há mais comida na mata. Os animais se movimentam mais e em maior quantidade. Em contrapartida, os *Awaete* andam na mata sem fazer barulho porque ela está bem úmida. Já no verão amazônico, é preciso fazer

tocaias, seja andando em curtos espaços da trilha, bem devagar para não fazer barulho, seja fazendo espera à noite, especialmente para abater pacas e veados. A Imagem 2.5 ilustra bem o calendário Ecológico-Econômico Parakanã.

CALENDÁRIO ECONÔMICO-ECOLÓGICO PARAKANÃ

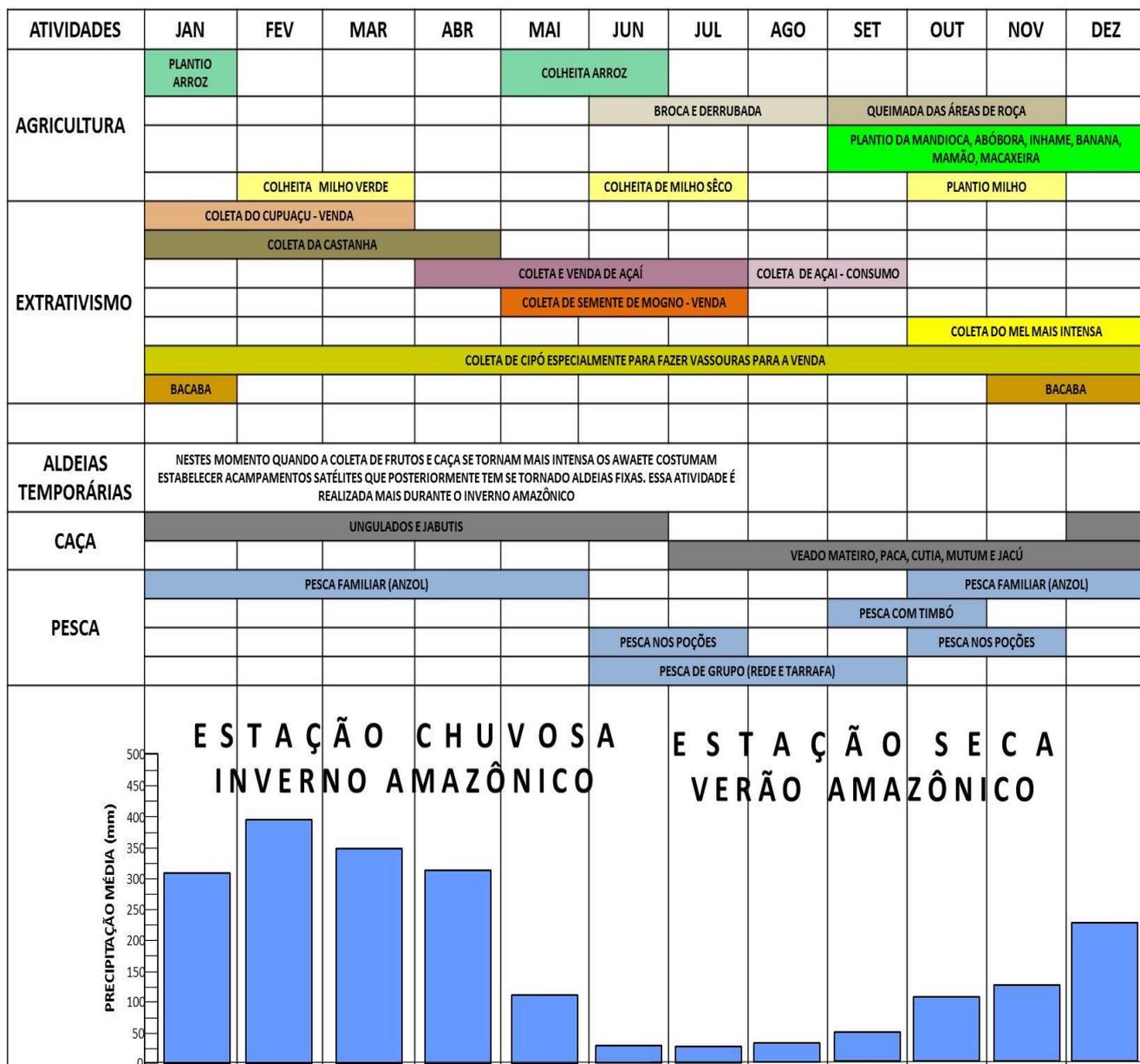


Imagem 2.5: Calendário econômico-ecológico Parakanã, construído com os Awaete.

– Dados demográficos sobre a população Parakanã

Os trabalhos de antropologia trazem algumas informações sobre a demografia dos Parakanã desde os primeiros contatos. No entanto, foi a partir da implantação do Programa Parakanã (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.22) que houve uma melhor sistematização dos dados. No dia 1º de maio de 1989, foi realizado o primeiro senso pelos técnicos do PROPKN, e foram revisados todos os registros civis que havia, nas duas aldeias existentes: Paranatinga e Maroxewara. Também foram realizados os registros de nascimento de todos que ainda não haviam sido registrados e feita uma revisão dos registros de óbito. Houve uma preocupação com a grafia correta dos nomes Parakanã, no que os *Awaete* que já dominavam alguns rudimentos da escrita, juntamente com os professores, ficaram responsáveis de revisar os nomes e de supervisionar as escritas futuras. Segundo o relatório, a população Parakanã naquele momento ainda era muito jovem:

Na aldeia Maroxewara, 55,77% estavam situados na faixa etária de até 15 anos de idade, 68,27% até 20 anos, proporção que atinge 89,42% aos 35 anos. Apenas 9,60% apresentavam idades acima de 35 anos. O limite superior de idade dos *Awaete* era igual a 70 anos. Na aldeia Paranatinga, 58,71% até 15 anos, 65,23% até os 20, e 82,07% até 35 anos, com apenas 17,93% acima desta idade. O limite superior igual a 75 anos (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.22).

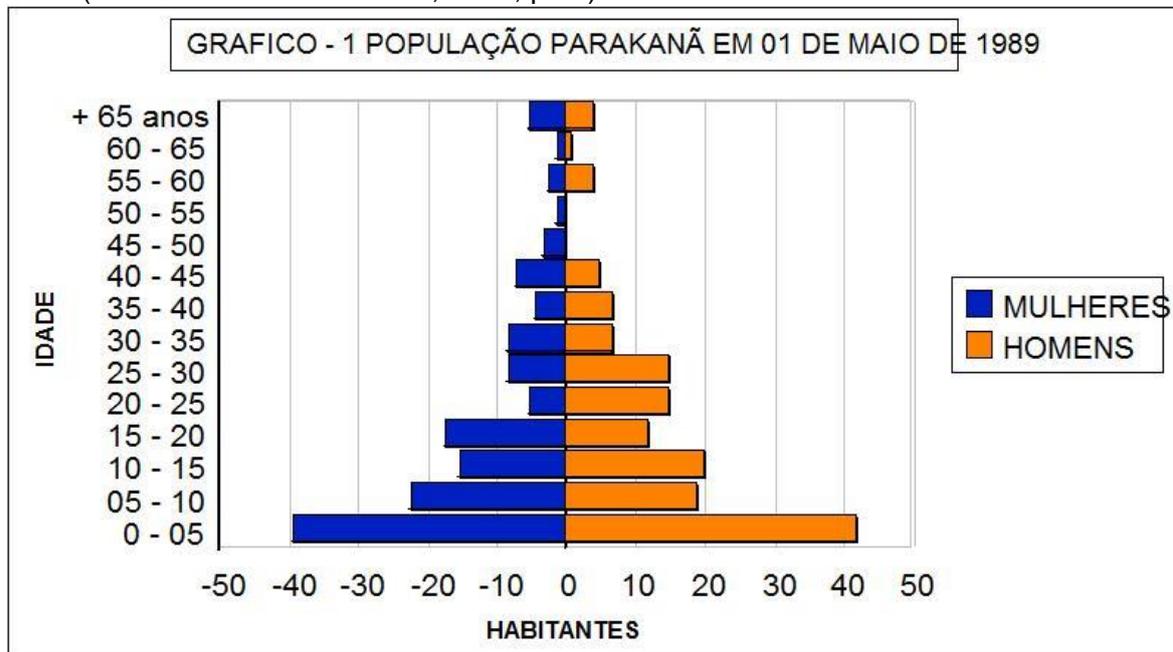
A Tabela 2.1, a seguir, mostra a população Parakanã nas duas aldeias existentes em 01 de maio de 1989.

Tabela 2.1: População Parakanã recenseada em 01/05/1989 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.24).

Idade	Aldeia Paranatinga				Aldeia Maroxewara				Total		
	M	F	Total	%	M	F	Total	%	M	F	%
00 - 05	24	24	48	26.08	18	15	33	31.73	42	39	28.11
05 - 10	16	16	32	17.39	-	2	2	1.92	19	22	14.24
10 - 15	11	11	22	11.96	6	4	10	9.62	20	15	12.15
15 - 20	5	10	15	8.15	7	6	13	12.50	12	17	10.07
20 - 25	9	4	13	7.07	8	5	13	12.50	15	5	6.94
25 - 30	9	5	14	7.61	4	2	6	5.77	15	8	7.99
30 - 35	6	3	9	4.89	5	2	7	6.73	7	8	5.21
35 - 40	3	2	5	2.72	3	6	9	8.65	7	4	3.82
40 - 45	4	6	10	5.43	2	1	3	2.88	5	7	4.17
45 - 50	-	2	2	1.09	1	1	2	1.98	-	3	1.04
50 - 55	-	-	-	-	-	2	2	1.98	-	1	0.35
55 - 60	2	2	4	2.17	1	-	1	0.96	4	2	2.08
60 - 65	-	1	1	0.54	2	-	2	1.98	1	1	0.69
65 - +	4	5	9	4.89	1	-	1	0.96	4	5	3.13
Total	93	91	184	100.0	58	46	104	100.0	151	137	100.0
									288		

O Gráfico 2.1 mostra a distribuição da população por faixa etária na pirâmide populacional em 01 de maio de 1989.

Gráfico 2.1: Distribuição por classes de idade da População Parakanã em 01 de maio de 1989 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.24).



A população Parakanã da TI Parakanã, em 31 de dezembro de 2013, era de 1.000 pessoas, segundo Relatório Anual de Atividades do Programa Parakanã (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.29-30). A Tabela 2.2, a seguir, mostra como a população foi crescendo ao longo dos anos, tendo como marco de registro o dia 31 de dezembro de cada ano.

Tabela 2.2: População por aldeia em 31 de dezembro (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.28-29).

ANO	ALDEIAS															TOTAL
	PNT	PNW	ITG	PNA	MXW	IXG	PNO	ITP	PNI	ITW	OYG	ITR	PNM	XTP	XRI	
2013	123	107	85	94	69	84	42	27	69	45	51	28	49	86	41	1000
2012	212	104	103	83	66	83	42	29	63	51	49	22	48	-	-	955
2011	195	100	100	76	58	81	41	52	66	49	45	22	23	-	-	908
2010	185	106	92	76	58	87	43	57	60	63	40	-	-	-	-	867
2009	200	100	99	85	53	86	40	53	57	41	-	-	-	-	-	814
2008	201	123	88	89	50	77	40	57	52	-	-	-	-	-	-	777
2007	181	89	127	76	43	78	95	45	-	-	-	-	-	-	-	734
2006	135	117	98	96	42	118	93	-	-	-	-	-	-	-	-	699
2005	129	114	96	91	40	112	89	-	-	-	-	-	-	-	-	671
2004	121	106	90	84	37	110	81	-	-	-	-	-	-	-	-	629
2003	115	105	92	70	121	99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	602
2002	149	110	101	-	115	93	-	-	-	-	-	-	-	-	-	568
2001	131	105	108	-	100	96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	540
2000	127	99	105	-	93	89	-	-	-	-	-	-	-	-	-	513
1999	121	95	98	-	90	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	492
1998	118	91	94	-	85	84	-	-	-	-	-	-	-	-	-	472
1997	110	88	91	-	80	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	449
1996	273	-	-	-	157	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	430
1995	265	-	-	-	146	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	411
1994	249	-	-	-	142	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	391
1993	238	-	-	-	137	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	375
1992	222	-	-	-	128	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	350
1991	208	-	-	-	124	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	332
1990	197	-	-	-	117	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	314
1989	184	-	-	-	108	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	292⁴
1988	181	-	-	-	102	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	283
1987	168	-	-	-	96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	264
1987 ⁵	160	-	-	-	87	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	247
1983 ⁶	139	-	-	-	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	211
1983	136	-	-	-	84	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	220
1976	96	-	-	-	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	136
71/72	200	-	-	-	00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	200

PNT – Aldeia Paranatinga; PNW – Aldeia Paranoawaona; ITG – Aldeia Itaygo'a; PNA – Aldeia Paranoawe; MXW – Aldeia Maroxewara; IXG – Aldeia Inaxyganga; PNO – Aldeia Parano'a; ITP – Aldeia Itapeyga; PNI – Aldeia Paranoita; ITW – Aldeia Itaoenawa; OYG – Aldeia O'ayga; ITR – Aldeia Itaygara; PNM – Aldeia Paranoema; XTP – Aldeia Xataopawa; XRI – Aldeia Xaraira.

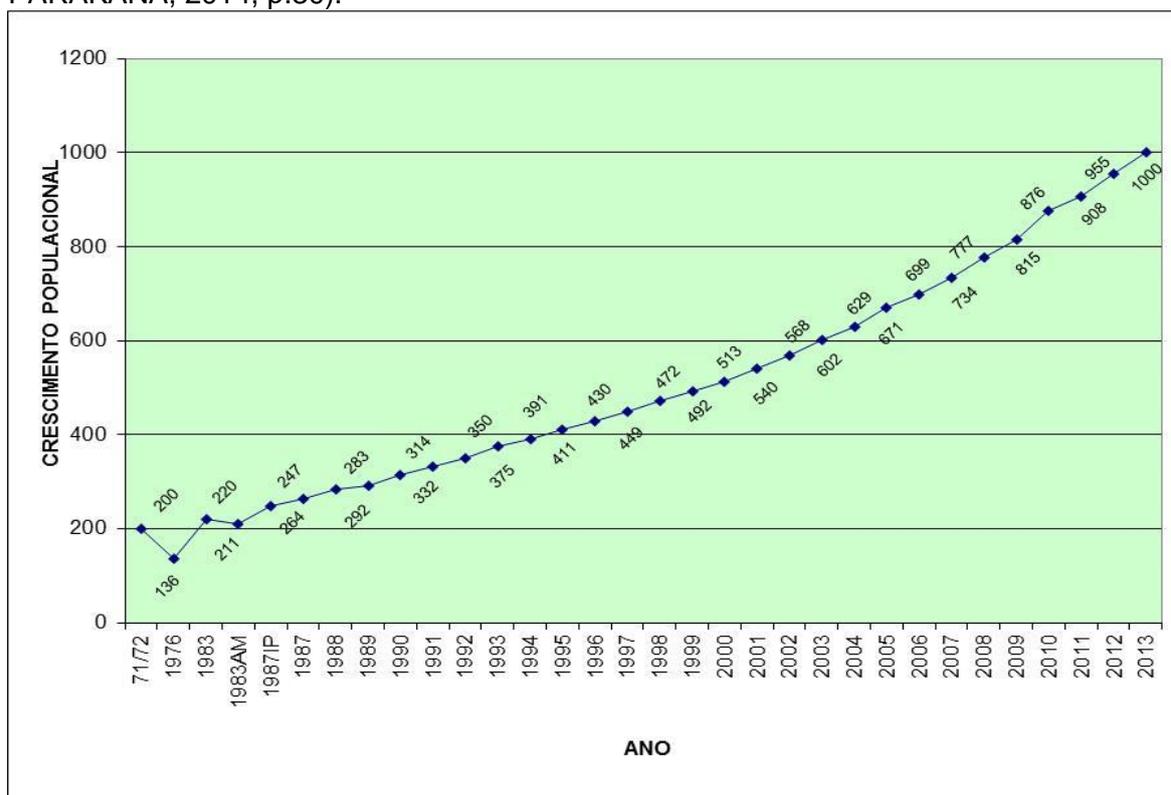
O Gráfico 2.2, a seguir, ilustra o crescimento da população Parakanã, na Terra Indígena Parakanã, com dados mais consistentes a partir do início do estabelecimento do Programa Parakanã.

⁴ A diferença desse valor com o valor da tabela 2.1 é devida à data de coleta dos dados.

⁵ Início do Programa Parakanã.

⁶ Antes da mudança para a atual TI Parakanã.

Gráfico 2.2: Crescimento populacional marcado no último dia de cada ano (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.30).



Conforme dados de 2013, a população cresce a uma taxa de 5,21% ao ano (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.39), vivendo em quinze aldeias. Dessas quinze aldeias existentes em 2013, onze possuem unidades escolares onde são ministradas disciplinas do ensino formal e conteúdos equivalentes até a sexta série/7º ano, além da alfabetização, que é realizada na língua materna.

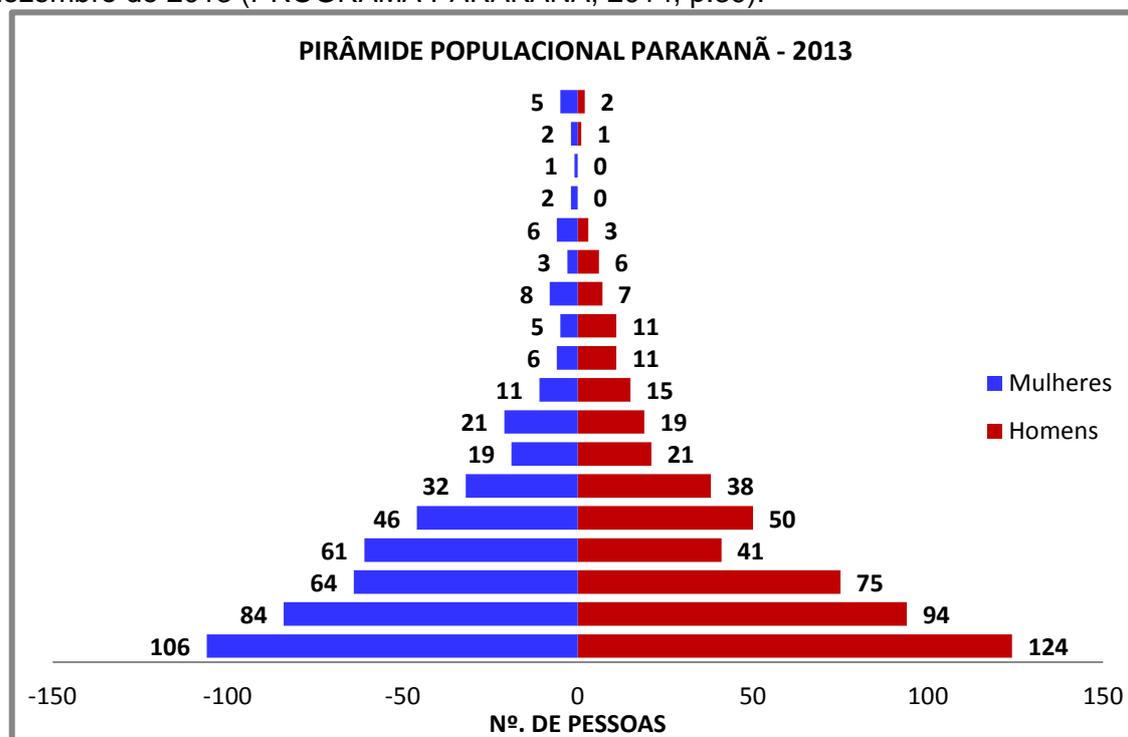
A Tabela 2.3 e o Gráfico 2.3 mostram algumas dinâmicas da população Parakanã, como a razão entre homens e mulheres que, apesar de apresentarem índices próximos, provam existir mais homens do que mulheres, fato que, no aspecto cultural, dificulta a manutenção do costume dos homens poderem ter mais de uma mulher. Alguns homens mais velhos, líderes de prestígio e bons caçadores, possuem até três mulheres.

Quanto à estrutura etária, percebemos em relação ao início do programa uma melhor simetria entre homens e mulheres nas classes de idades e uma estrutura geral mais uniforme. No início do PROPKN, a estrutura etária apresentava alguns buracos devidos a perdas significativas de grupos de pessoas, conforme podemos observar na pirâmide da população do Gráfico 1.

Tabela 2.3: População Parakanã, em 31/12/2013, com as proporções de homens e mulheres e distribuída por faixas etárias (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.38).

Idade	Homens	%	Mulheres	%	Total	% Acumulado
0 a 5	124	23,94%	106	21,99%	230	23,00%
5 a 10	94	18,15%	84	17,43%	178	40,80%
10 a 15	75	14,48%	64	13,28%	139	54,70%
15 a 20	41	7,92%	61	12,66%	102	64,90%
20 a 25	50	9,65%	46	9,54%	96	74,50%
25 a 30	38	7,34%	32	6,64%	70	81,50%
30 a 35	21	4,05%	19	3,94%	40	85,50%
35 a 40	19	3,67%	21	4,36%	40	89,50%
40 a 45	15	2,90%	11	2,28%	26	92,10%
45 a 50	11	2,12%	6	1,24%	17	93,80%
50 a 55	11	2,12%	5	1,04%	16	95,40%
55 a 60	7	1,35%	8	1,66%	15	96,90%
60 a 65	6	1,16%	3	0,62%	9	97,80%
65 a 70	3	0,58%	6	1,24%	9	98,70%
70 a 75	0	0,00%	2	0,41%	2	98,90%
75 a 80	0	0,00%	1	0,21%	1	99,00%
80 a 85	1	0,19%	2	0,41%	3	99,30%
85 e +	2	0,39%	5	1,04%	7	100,00%
Total	518	100%	482	100%	1000	
	51,80%		48,20%			

Gráfico 2.3: Distribuição da População Parakanã por classes de idade em 31 de dezembro de 2013 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.39).

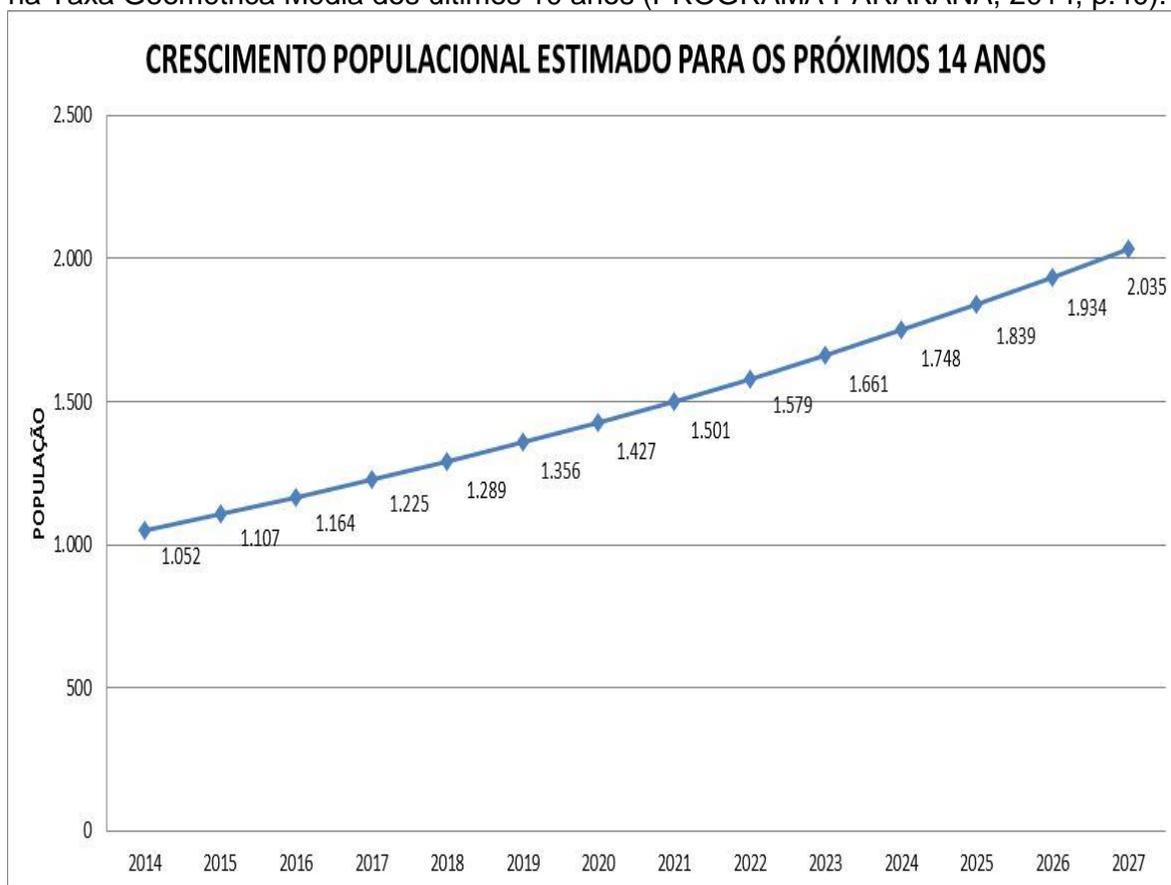


Com os dados da população sendo registrados de forma sistemática, conseguiu-se prever o crescimento populacional e verificou-se que o tempo para

a população dobrar fica próximo dos 14 anos. Considerando a taxa de crescimento atual, podemos ver no Gráfico 2.4 como o crescimento populacional irá se comportar. Em 2027, serão mais de 2000 *Awaete*, convivendo na mesma terra indígena. Saber desses fatos com antecedência pode ajudar nas atividades que devem ser implementadas em todas as áreas na terra indígena, especialmente com relação à Educação e à Saúde indígena.

O grande desafio para os próximos 14 anos está posto. As relações que foram estabelecidas até o momento devem ser pensadas com esse crescimento populacional no futuro. Sem considerar esse fator de crescimento populacional, tudo que foi construído até agora poderá vir a se desfazer diante de uma população tão grande e com necessidades, talvez, muito diferente das que foram observadas neste estudo, especialmente com relação à educação. Os gestores da educação (*Awaete* e *toria*) precisam conhecer e pensar sobre essa realidade futura, para um projeto de vida que tenha em sua pauta o “bem viver Parakanã”.

Gráfico 2.4: Estudo prospectivo da população Parakanã nos próximos 14 anos com base na Taxa Geométrica Média dos últimos 10 anos (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.40).



III. A EDUCAÇÃO INDÍGENA, A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, A INTERCULTURALIDADE E A MEDIAÇÃO CULTURAL

Nesta seção, vamos apresentar as referências teóricas escolhidas para nortear este estudo trabalhando em quatro subseções. A primeira subseção trata da Educação Indígena, apresentando os principais argumentos que a distingue da Educação Escolar Indígena. Na segunda subseção, abordamos a Educação Escolar Indígena partindo da América Latina, no Brasil e no Pará, além de apresentar os paradigmas que a nortearam desde o Brasil Colônia. Na terceira subseção, apresentamos o conceito de Interculturalidade e como este é utilizado nas escolas indígenas em tempos atuais. E, na quarta subseção, tratamos da mediação cultural e como esta pode ser pensada na realidade em que desenvolvemos este estudo.

3.1. A Educação Indígena

É preciso fazer uma diferenciação entre a **educação indígena**, que forma o ser indígena de cada povo, e a **Educação Escolar Indígena**, muito bem colocado por Maher (2006, p.16-22). Na educação indígena, as formas de cada povo repassar o que sabe para as novas gerações se dão de diversas maneiras, mas sempre a partir de intensa socialização. Nesse processo, a criança é levada a aprender em diversas circunstâncias, seja de forma intencional, quando os pais dizem como algo deve ser ou demonstrando para a criança como é, seja pela observação e pela imitação da própria criança que, através de tentativas e erros, vai aprendendo a fazer várias atividades.

Em todos os povos por onde andei, observei isso de forma muito clara. Para ser um Wai Wai, um Waimiri Atroari, um Kayapó, um Gavião, necessariamente, não se precisa de escola. No dia a dia, vai-se aprendendo a “ser”. Como se isso não bastasse, muitos povos possuem rituais específicos que os tornam, então, mais ainda. Por exemplo, entre os Waimiri Atroari, especialmente os homens passam principalmente por dois rituais em que são picados por formigas tucandeiras, são chicoteados, e após isso eles são verdadeiramente *kinja* (gente de verdade). As marcas que os homens adultos

carregam nas costas são, entre muitas outras coisas, o que os identifica como pertencentes àquele povo. Entre os Tembé, observei especialmente a festa da moça, em que as meninas que estão entrando na adolescência passam por um complexo ritual de muitos dias para então ser uma verdadeira Tembé. A educação indígena estabelecida em cada povo é complexa, é longa e requer empenho de todos nela inserido. Não é um processo fácil e, embora não seja uniformizadora, busca oportunizar a possibilidade de que todos aprendam. Segundo uma representante do povo Kura-Bakairi, Darlene Taukane (1999, p.59),

Na nossa vida cotidiana, a educação tradicional perpassa a vida inteira de uma pessoa, através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração a geração. Educamos pela vida e para a vida, pelo exemplo de pais, avós maternos e paternos, parentes próximos. Consideramos importante ter o espelho, o exemplo e a prática de vida para a formação de uma pessoa. Investimos nela, no seu futuro, respeitando-se as suas opções individuais, que existe a individualidade, como em qualquer outra sociedade.

A sociedade não indígena “deseja” em algum grau apagar essas marcas e para isso os aparelhos do Estado funcionaram muito bem durante séculos. E é muitas vezes o fato de não entender como funcionam as sociedades indígenas que o não índio quer transformar em algo que ele possa dominar. Assis (1981, p.11) nos traz o seguinte:

O processo educativo nas sociedades indígenas apresenta tantas diferenças em relação à educação “nacional” que foram essas sociedades, muitas vezes consideradas como desprovidas de Educação, o que conduziria a uma necessidade de se dar educação ao indígena.

E, Taukane (1999, p.61), faz a seguinte denúncia:

A ótica etnocêntrica dos colonizadores e catequizadores não admitiram ao longo do processo, que no contexto social dos povos indígenas existisse educação. Eles trabalharam com o único objetivo de transformar os indígenas em “mão-de-obra escrava”, a serviço de seus “senhores” e “tutores”. Nunca se deram conta de que nós sempre tivemos a nossa maneira própria de organização, de acordo com a nossa educação.

Segundo estudo de Melo (2009, p.9), na parte que trata da educação indígena,

O processo da Educação Indígena esta calcado na cooperação. Ela é transmitida pelos mais velhos aos mais jovens com o intuito de garantir a tradição, costumes e a sobrevivência humana e cultural de cada povo. O saber indígena é uma construção coletiva que esta na cabeça das lideranças (cacique, pajé, contadores de

historias, e os dos mais velhos). Entretanto, não só estes membros de comunidade indígena são responsáveis pela manutenção da identidade de seu povo e sim todos os que dela participam. Por isso, a divulgação do conhecimento tradicional aos próprios índios acontece em lugares e momentos imprevisíveis, a exemplo das historias contadas na madrugada dentro das casas, do ensino de confecção de mascaras, de enfeites para festas tradicionais e para outros eventos indígenas. Cada líder tem sua função social e política no grupo. Embora o conhecimento indígena seja uma produção coletiva, nem todos os índios estão/são autorizados a saber e a divulga-los. Há uma hierarquia que define os papéis de cada membro da sociedade.

De acordo com Grupioni (2004, p.46), foi a partir da Constituição de 1988 que foi assegurado o direito de os povos indígenas permanecerem como eram, com suas línguas, culturas e tradições, e a partir daí a escola indígena pôde se constituir enquanto contribuidora do processo de afirmação étnica e cultural, deixando de lado o seu papel anterior que era de ser um veículo para assimilar e integrar as sociedades indígenas.

Nas diversas culturas indígenas no Brasil e em toda a América Latina, é preciso “ser”. Mas, com o contato com a sociedade não indígena, os indígenas precisam lidar com esta sociedade e para isso precisam da escola, principalmente, entre outras instituições, pois necessitam lidar com códigos e símbolos que antes não havia em sua realidade.

3.2. A Educação Escolar Indígena na América Latina, no Brasil e no Pará

Maher (2006, p.19) nos apresenta os paradigmas predominantes que nortearam a Educação Escolar Indígena desde que o colonizador chegou ao Brasil. O primeiro foi o paradigma denominado de **Assimilacionista de Submersão**, que é evidenciado nos relatos dos jesuítas, no século XVI, até nos salesianos no início do século XIX no Mato Grosso e início do século XX no Amazonas. Nesse tipo de paradigma, que visava à transformação completa do sujeito indígena para que este deixasse de ser índio, as crianças indígenas eram levadas para um internato, retiradas totalmente do contexto familiar e social em que viviam. Dessa forma, eram obrigadas a assimilar a língua e a cultura do colonizador e, longe das vivências em sua comunidade, não conseguiam constituir-se como pertencentes à cultura e à língua de seu povo.

Conforme Maher (2006, p.21), a educação promovida pelos religiosos não conseguia atingir seus objetivos, provavelmente por não considerar a língua que as crianças falavam, não conseguiam estabelecer situações de aprendizagem que eram necessárias para que os conhecimentos do colonizador fossem assimilados. Dessa forma, surgiu o paradigma **Assimilacionista de Transição**, em que a criança não era retirada da aldeia, mas se estabelecia uma escola na aldeia e a língua nativa servia como língua de instrução nas séries iniciais para que a criança fosse alfabetizada e apreendesse o sistema do código de alfabetização em sua língua materna. A partir do momento em que a criança conseguia escrever e ler em sua própria língua, ficava fácil para ela aprender o português, como uma segunda língua, e aí esta passa a ser a língua de instrução para todos os conteúdos escolares que o colonizador deseja transmitir. O modelo funcionava da seguinte forma: a criança começa sua escolarização na sua língua materna, monolíngue, depois passa para o que podemos chamar de bilinguismo transitório, aprendendo na língua materna e na língua do colonizador, e finalmente termina a sua escolarização monolíngue em português, na língua do colonizador apenas. Nesse modelo, há uma subtração da língua materna da criança. Paralelamente ao ensino da língua portuguesa, procura-se também substituir os referenciais culturais da criança pelas práticas e valores do colonizador.

Segundo Maher (2006, p.22), tanto o modelo **Assimilacionista de Submersão** quanto o modelo **Assimilacionista de Transição** são modelos de educação escolares muito violentos para a criança. A diferença é que o segundo dissimula a submissão da criança à cultura e à língua do colonizador. O Paradigma Assimilacionista esteve presente nas ações do Estado até o fim da década de 70, tendo como concepção básica a transformação do índio. É preciso, através da educação, que se eduque o índio para que ele deixe de ser índio. Todo o trabalho pedagógico é realizado para que o índio deixe de falar a sua língua e incorpore a língua do colonizador, deixe as suas práticas sociais e assuma as práticas do colonizador, ou seja, deixe a sua cultura e assuma a cultura do colonizador.

Após década de 70, começa a surgir outro paradigma para nortear a Educação Escolar Indígena que Maher (2006, p.22) denomina de **Paradigma Emancipatório**, no qual se evidencia um enriquecimento cultural e linguístico dos

povos indígenas, através da promoção de um bilinguismo aditivo e não subtrativo como no Paradigma Assimilacionista de Transição. Ao invés de simplesmente substituir sua língua por outra, a do colonizador, o aluno indígena passa a ter a língua portuguesa como mais um conhecimento. Pretende-se também que ele se torne mais proficiente na língua de seus antepassados. Assim, ele pode fazer registros escritos também nesta língua. Pretende-se que a língua indígena seja também a língua de instrução em todos os anos de estudo na escola e não só nas séries iniciais. Neste estudo, procurou-se respeitar os saberes tradicionais, as crenças e as práticas culturais indígenas. Embora este paradigma ainda esteja se constituindo, já nos dá um olhar diferenciado do que deve ser a Educação Escolar Indígena em novos tempos. É importante que se diga que os paradigmas não vão se substituindo com o passar do tempo, muitas vezes paradigmas diferentes podem existir concomitantemente em escolas diferentes ou até na mesma escola, dependendo de como os professores conduzem o processo de escolarização.

Segundo Gonh (2012, p.337), o século XXI trouxe informações importantes e contraditórias para os atores sociais na América Latina, especialmente para os indígenas. A radicalização do processo democrático, bem como o surgimento de diversos movimentos étnicos estabelecendo uma nova concepção das lutas sociais tradicionais, vem ajudando a formar um Estado plurinacional, composto por etnias que em alguns casos ultrapassam os territórios nacionais, além do Estado-Nação.

Essas transformações afetam toda a vida ou o modo de vida dos latino-americanos, produzindo formas diferentes de relacionamentos em todas as áreas do conhecimento em tempos atuais. Especificamente em relação à educação, a contemporaneidade na América Latina clama por outra forma de organização escolar, por outra forma de ensinar-aprender, e a educação indígena é uma das modalidades de educação que mais têm possibilitado avanços nessa discussão, devido a suas características intrínsecas próprias.

É necessário e urgente pensar a escola indígena além da escola tradicional, uma escola que não só atenda aos indígenas em suas necessidades básicas para o melhor entendimento da sociedade envolvente, como também para reelaborar o próprio conhecimento indígena e buscar alternativas para a permanência dos jovens em suas terras. Não se trata aqui de institucionalizar os saberes indígenas no formato da escola europeia. Além de pensar sobre os

nossos problemas a partir de nossa realidade, é chegado o momento de buscar outras formas de se pensar a América Latina, nossas relações sociais internas e com as outras sociedades de forma não eurocêntrica. Entretanto, essa forma de pensar ainda é difícil de realizar, mesmo porque o próprio sistema escolar já pressupõe uma forma euro-ocidental, muito diferente das formas de repassar conhecimentos para as gerações mais jovens desenvolvidas pelas comunidades indígenas, as quais não utilizam necessariamente um processo de escolarização (PALADINO & CZARNY, 2012, p.14-15).

Encontrar uma forma que una os saberes ocidentais com os saberes tradicionais indígenas da América Latina para solucionar os problemas dos povos indígenas, bem como se efetivar uma aprendizagem que faça sentido para as populações da América Latina, tem sido um grande desafio. É necessário que se reconheçam esses conhecimentos tradicionais como válidos e, além disso, é preciso pensar epistemologias que nasçam dessa realidade e que, a partir dela, possam transformá-la, mesmo que impossibilitadas, em algum grau, de rompimento total com as epistemologias dos países do norte.

Nesse movimento e nessa realidade, encontra-se o Estado brasileiro, com possibilidades e entraves particulares. Na atualidade, a Educação Escolar Indígena é vista com desconfiança e incerteza tanto por indígenas quanto por não índios, e novas práticas escolares, nessa modalidade de ensino, precisam ser experimentadas. A interculturalidade atravessa essas diversas realidades, com alguns atores já fazendo dela uma meta a ser alcançada. Assim, observa-se uma forma de se constituir novos espaços de educação ou, ainda, momentos nos quais as formas de aprendizagem deixam de ser apenas imitações de uma escola euro-ocidental centralizada nas euro-ciências e em padrões do colonizador, para poder apresentar novas possibilidades.

Embora os problemas enfrentados pelos indígenas sejam inúmeros e das mais diversas ordens, desde problemas com suas terras (terras não demarcadas, terras sobrepostas com outros usos pelo Estado, terras ocupadas por não indígenas; dificuldades no acesso à saúde de qualidade; dificuldade de acesso a uma educação que atenda minimamente a suas necessidades; alcoolismo; vulnerabilidade a doenças venéreas devido à convivência dos jovens nas cidades

próximas; novos projetos do Governo – PAC⁷, especialmente para a Amazônia, mas com ramificações por todo o Brasil, entre muitos outros), os diversos povos indígenas existentes no País e em especial os da Amazônia procuram na educação escolar uma alternativa para diminuir as desigualdades que se abatem sobre suas populações.

A Educação Escolar Indígena possibilita um diálogo intercultural mesmo que muito aquém ainda do que deveria estar acontecendo no País, como o que ocorre no México, por exemplo, onde a interculturalidade já faz parte da política do Estado na atualidade, como apontado em diversos artigos no livro organizado por Hernaiz (2009). O Brasil possui um Sistema de Educação que, a partir da Constituição Federal (1988), da LDB⁸ (1996) e do PNE⁹, instituiu as diretrizes centrais e normas que regulamentam os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, que, por sua vez, são organizados em níveis – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (esses três níveis constituem a Educação Básica) e Ensino Superior, nas modalidades que atendam, de forma específica, os diversos segmentos da população. Entre os órgãos responsáveis pela educação, estão: em nível federal – o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE); em nível estadual – a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação; em nível municipal – a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

Entre as modalidades de ensino específicas para determinados segmentos da população, que podem ser encontradas nos quatro níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), temos: Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental ou médio); Educação Profissional ou Técnica; Educação Especial (para pessoas com necessidades especiais ou superdotadas); Educação a Distância (EAD); **Educação Indígena**; Educação do Campo e Educação Quilombola.

O termo **Educação Indígena** se confunde com o termo **Educação Escolar Indígena**. Mas é preciso que se observe que a Educação Indígena destacada na

⁷ Programa de Aceleração do Crescimento. Programa implementado pelo governo do Presidente Lula e continuado no governo da Presidenta Dilma.

⁸ Leis de Diretrizes e Bases.

⁹ Plano Nacional de Educação.

LDB (1996) se refere a Educação Escolar Indígena e não à Educação Indígena inerente a cada povo indígena no País. O termo aqui está relacionado à modalidade de ensino que faz parte do Sistema de Educação Brasileiro. Neste estudo, tratamos a Educação Escolar Indígena como modalidade de ensino, ou seja, o ensino que se estabelece na escola da aldeia.

No sistema atual, constituído pela LDB 9.394/96, a Educação Escolar Indígena abandonou a ideia integracionista, que vinha desde a época da colônia e que objetivava fazer com que o indígena deixasse sua existência de pertencente a uma cultura estrangeira para fazer parte da cultura da colônia e, posteriormente, da cultura nacional brasileira.

Esse processo “civilizador” e “integracionista” por muito tempo foi concretizado pelo eficiente trabalho de missionários de diversas ordens, contratados e amparados pelo Estado, como foi o caso do Summer Institute of Linguistics (SIL), responsável pela educação escolarizada dos indígenas em todo o País. Um dos objetivos dessas ordens era utilizar as línguas indígenas para ensinar a *Bíblia* e outras imposições coloniais, mudando os paradigmas autóctones, mudando as epistemologias das sociedades tradicionais, o que os fazia descartar seus saberes e sua forma de viver (BARROS, 1994, p.29-33). Essas heranças deixadas pelos colonizadores influenciaram decisivamente na forma de o Estado brasileiro tratar as questões indígenas e em especial a educação, produzindo uma legislação e política indigenista numa perspectiva de tutela assistencialista, deixando os indígenas cada vez mais dependentes do Estado.

Atualmente, a modalidade **Educação Escolar Indígena** traz algumas marcas que a diferenciam das demais modalidades ou mesmo do ensino que é mantido para os não índios. Devido a essas características específicas, há uma obrigatoriedade do Estado e das instituições mantenedoras de a organizarem respeitando essas especificidades, devendo desenvolver técnicas, instrumentos e recursos humanos formados para atuar nesses diferentes contextos étnicos. Porém, a realidade é que o Estado e suas instituições vinculadas não dão conta de realizar a promoção de cidadania e a promoção de instrumentos democráticos para que os direitos mínimos dos indígenas sejam atendidos na área de educação.

Dessa forma, a mobilização dos indígenas, com a representação por povo em movimentos locais, estaduais, regionais e nacionais, vem imprimindo ao Estado uma pressão social para que seus direitos sejam assegurados. Contra as sociedades tradicionais, dentre essas, especialmente as comunidade indígenas, atuam muitos interesses, sobretudo os advindos do capitalismo e que se desdobram em muitos outros, como a globalização, o agronegócio, a concentração de renda, os interesses nacionais e internacionais pelos recursos naturais que, muitas vezes, se encontram nas terras e territórios indígenas.

Apesar das garantias na forma da lei, conforme se vê na Constituição brasileira, muitos problemas dificultam a concretização desses direitos. Entre o que encontramos nas aldeias afora, especialmente na Amazônia, estão:

- a) A falta de escolas, especialmente para o ensino médio, uma vez que a Funai manteve durante anos escolas de 1ª a 4ª séries (atualmente a estrutura do ensino mudou de 1º ano ao 5º ano) apenas transferindo essa responsabilidade para os municípios e Estados, que passaram a cuidar dessa modalidade da educação quase sem preparação alguma;
- b) As dificuldades de construção de escolas adequadas às realidades indígenas, uma vez que as aldeias geralmente estão distantes de centros urbanos, dificultando o transporte de materiais para construção e de técnicos para a realizarem;
- c) A falta de recursos para a produção de materiais didáticos específicos, tanto técnicos quanto financeiros, pois, devido às especificidades de cada povo indígena, não se torna possível a elaboração um material único para o País, uma região ou mesmo um Estado como o Pará, que abrange inúmeros povos indígenas diferentes;
- d) Dificuldades para a qualificação profissional dos indígenas que não encontram assessores em número suficiente para ajudar na efetivação dessa nova escola.

Para melhorar a formação dos professores indígenas, foram estabelecidos cursos de Magistério específico em nível médio para que estes, mesmo em processo de formação, pudessem atuar no ensino de 1ª a 4ª séries (ou do 1º ao 5º ano, na nova organização curricular). Para a formação em outros níveis, como de 5ª a 8ª séries (ou do 6º ao 9º ano) e para o ensino médio, têm sido implantados cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em vários Estados

brasileiros, inclusive no Pará, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Em 2006, a UEPA formou três turmas, sendo elas dos povos Tembé, Gavião e Suruí; em 2017, formou duas turmas dos povos Tapajós Arapiuns e Wai Wai. Ainda estão cursando turmas dos povos Tembé, Kayapó, Tapajós Arapiuns, Asuriní do Trocará e Munduruku. Em 2017, a UEPA iniciou especialização para as turmas de professores formadas na Licenciatura Intercultural Indígena específica para os professores indígenas dos povos Suruí, Gavião e Tembé.

Mediante a atuação dos movimentos indígenas e quilombolas, as universidades têm disponibilizado reservas de vagas para essas minorias da população no Estado brasileiro para que acessem os mais diversos cursos, como é o caso, no Estado do Pará, da UFPA e da UEPA, que está oferecendo a Licenciatura intercultural Indígena para a formação específica dos professores indígenas. Essa medida, embora represente um avanço em relação ao século passado, ainda é muito tímida diante da dívida social que o Estado tem para com os povos indígenas. Como se constata, ainda não é uma política ampla, que possibilite a entrada massiva dos indígenas no nível superior. Estudos devem ser implementados para acompanhar esses indígenas nos cursos aos quais tiveram acesso, para que possam ser propostas e praticadas políticas que garantam a permanência e a conclusão em suas formações específicas, para o caso das cotas. No caso da UEPA, no que diz respeito à desistência durante o curso, tem sido muito baixa. Um feito inédito aconteceu com a turma Wai Wai, em que todos que entraram concluíram o curso em 2017.

Não resta dúvida de que as diversas culturas indígenas no Brasil tiveram e têm contribuído para a riqueza e a peculiaridade que é a cultura brasileira, mas muito ainda tem que ser feito para que essas mesmas culturas possam ter continuidade. Um ponto de extrema importância e urgência é a apropriação de seus territórios, pauta em que o Estado não consegue avançar e nem resolver os conflitos, uma vez que as poucas soluções dadas em relação ao assunto ainda se mostram incipientes. As políticas afirmativas ainda não dão conta da diversidade com a qual temos de lidar. Em meio a todas estas questões, a escola é vista como um instrumento para efetivação dos direitos indígenas normatizados em lei, mas ainda, em muitos locais, em fase de conquista.

A participação das sociedades indígenas na sociedade civil e especialmente nas representações relacionadas à educação tem sido

paulatinamente aumentada nas últimas décadas. Com isso, a escola indígena de direito vem se efetivando enquanto mediadora de prática escolar diferenciada, em muitos casos. Nessa nova forma de pensar a sociedade atual, podemos estar próximos de uma transformação social, não só na questão do direito assegurado, mas de uma nova concepção hermenêutica de Estado, pluricultural e multiétnico.

Um exemplo de como pensar essa sociedade pode ser observado no Documento final do Seminário Nacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio Indígena, em Brasília, no dia 07 de dezembro de 2006:

Nós, professores e lideranças indígenas, juntamente com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. [...] vimos, através deste documento, solicitar as autoridades competentes os seguintes encaminhamentos para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Solicitamos que seja realizada no primeiro semestre de 2007 a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena para que os povos indígenas no Brasil possam deliberar sobre qual a política que deve ser adotada para a Educação Escolar Indígena. Isso porque conforme a legislação vigente no país, a implementação de qualquer política pública educacional para atender os povos indígenas deve ter a anuência dos mesmos. Somente com a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena será possível reunir os diferentes povos indígenas para encaminhar as demandas da Educação Escolar Indígena. Fazemos essa solicitação devido a estarmos há quatro anos apresentando nossas propostas para o avanço das políticas educacionais para os povos indígenas conforme comprovam os documentos elaborados em Seminários Nacional e Estaduais e na Conferência Nacional dos Povos Indígenas realizada este ano pela FUNAI e encaminhamentos feitos pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. Porém, conforme nossa avaliação poucos avanços aconteceram conforme comprovam o diagnóstico elaborado pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC em 2005. [...] Estamos indignados com essa realidade e por isso decidimos que não encaminharemos mais qualquer proposta até que a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena seja realizada. Conforme a decisão das representações aqui presentes, a Comissão de Educação Escolar Indígena não encaminhará nenhuma proposta de reformulação da Educação Escolar Indígena. Também informamos que qualquer outro encaminhamento que seja feito não corresponderá a vontade dos povos indígenas. A questão da reestruturação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena será discutida e deliberada somente durante a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, permanecendo com o formato atual até a realização da mesma.

Percebemos neste texto-reivindicação que os indígenas, articulados em um movimento nacional, estão cientes de seus direitos e querem uma resposta do Estado para suas necessidades escolares. Uma das maiores reivindicações do

movimento indígena no Estado brasileiro no final do século XX têm sido sobre a educação, ao lado da questão fundiária e da saúde das populações indígenas (SILVA & FERREIRA, 2001, p.09).

À medida que vão se percebendo como sujeitos de direitos, os povos indígenas entendem esse reconhecimento na Constituição Brasileira e em várias legislações complementares em níveis federal, estadual e municipal, e até internacional. Com isso, passaram a exigir o direito de ter em sua educação escolar a presença obrigatória de suas línguas e culturas, além de terem o direito de receber essa educação em uma base de respeito e valorização de seus saberes e de suas formas de transmissão de conhecimento. Além disso, lhes foram garantidos currículos específicos para que cada comunidade estabeleça ali seus princípios, conforme suas organizações internas e seus projetos de vida (LDB 9.394/96).

Segundo Freire (2004, p.17), em meados do século XVI, os jesuítas fundaram as primeiras escolas para os indígenas no Brasil, sendo referidas como “escolas de ler, escrever e contar”. Nessas escolas, os professores eram todos missionários e ministraram as aulas em todo o período colonial. Neste tempo, os saberes indígenas, os processos autóctones de aprendizagem e as respectivas línguas dos povos em contato não entravam na escola. A escola era feita para que deixassem de ser índios e se tornassem “civilizados”. Neste período, foi criada a língua geral, baseada no Tupinambá da região costeira do Brasil para ser utilizada na escola incluindo a catequese, utilizada até o século XVIII. A partir de então, o português se tornou obrigatório para ser utilizado na escola.

A literatura sobre o tema mostra que a história dos movimentos indígenas pode ser organizada em períodos, entre outras formas, pautando os momentos em que o Estado faz intervenções junto às sociedades indígenas. Dentro do interesse deste estudo, podemos dividir esta história em três períodos:

– **Primeiro Período:** pode ser denominado como ***Indigenismo Governamental Tutelar***, caracterizada pela forte presença do SPI por todo o Brasil. O SPI, criado em 1910, foi formado por pessoas ligadas ao positivismo, tendo o seu principal expoente o marechal Rondon, como uma forma de proteger e mediar as relações com a sociedade nacional. O SPI foi criado dentro de uma ideia de que os indígenas eram ***relativamente incapazes*** e que, por assim serem, precisavam ficar sob a tutela do Estado. Dessa forma, o SPI passa a ser o

porta-voz e também o representante dos indígenas para o Estado brasileiro e a representá-los fora do País.

Mas o SPI não era o único órgão a dominar a relação com os indígenas no País. O Estado mantinha, paralelas as ações do SPI, um processo de **integração e assimilação cultural** dos povos indígenas que passavam a ficar sob a sua tutela. Como estratégias principais os indígenas recém-contatados eram atraídos para uma área pequena denominada de Reserva Indígena, onde os indígenas eram alocados para que em um prazo de poucos anos fossem incorporados à população nacional, passando a viver iguais aos brancos nas cidades, vilas e vilarejos.

Assim, o Estado poderia disponibilizar suas terras da forma que desejasse, negando a identidade indígena e sua etnicidade, ou seja, negando-lhes todos os seus direitos. Isso não significa que essa fosse a teoria que orientava o SPI, mas no bojo das relações do Estado com essas sociedades o SPI acabava por realizar parte do que o Estado tencionava, mesmo que contra a vontade das pessoas que idealizaram o SPI. O País precisava expandir as suas fronteiras agrícolas para o seu desenvolvimento econômico, pois a base de sua economia estava essencialmente ligada à produção do campo, especialmente a agricultura e a criação de gado. Além disso, outro problema para o Estado era com relação a seus limites na Amazônia, que precisavam ser ocupados por pessoas com forte engajamento patriótico, para manterem o Estado Nacional vigiado em suas fronteiras e literalmente ocupado, pois se acreditava que a Amazônia não era ocupada por “gente”. Havia o “vazio demográfico” na Amazônia, uma vez que os indígenas não eram contabilizados como parte da população brasileira.

Nesse contexto, o SPI era a instituição que provia os povos indígenas recém-contatados e outros de contato mais longo de assistência com relação ao uso e à definição da terra, atendimento à saúde, estabelecimento de uma educação não indígena e subsistência. Essas atividades eram orientadas pela ótica da **relativa incapacidade indígena** e pela **tutela** realizada pelos demais órgãos do Estado. Paralelamente à afirmação do Estado quanto à relativa incapacidade indígena, apareciam várias tentativas de emancipação indígena. Nessa disputa, muitos indígenas que já tinham um conhecimento melhor da língua e da cultura não indígena passavam a negar suas origens, tentando viver dentro da sociedade não indígena. O Estado tencionava mesmo extinguir as

etnias indígenas como grupos étnicos diferenciados, através do processo da integração para usufruir totalmente de suas terras e recursos naturais, negando e anulando seus direitos sobre os territórios tradicionais.

O Estado procurou justificar essa negação através de critérios, especialmente entre os anos 60 e 70, fazendo uso de dirigentes políticos e até de intelectuais que tentavam definir critérios de indianidade, procurando, observando suas características, classificá-los, definindo quem seria mais ou menos índio e quem deveria deixar de ser índio, basicamente dentro da lógica do grau do contato: 1) índios arredios ou isolados; 2) índios não aculturados; 3) índios em via de aculturação; e 4) índios aculturados e índios brasileiros integrados.

O Estado estava interessado na aceleração da integração dos indígenas à sociedade nacional e para tanto até propostas de se examinar o sangue das pessoas para definir quem era mais ou menos índios foram lançadas. Outras propostas menos insidiosas, mas também muito perigosas, foram colocadas em prática. Dentre essas a escolarização dos indígenas foi colocada em prática. Os índios precisavam ser integrados, precisavam esquecer sua língua e precisavam mudar seus costumes. A escola veio com uma proposta geral, implantada em todas as áreas onde o SPI atuava. Na prática escolar, até palmatórias eram utilizadas pela professora para que as crianças não falassem mais sua língua e seus rituais era motivo de chacota pelos não indígenas que viviam nos postos do SPI, entre outras ações que desqualificavam a forma de viver indígena.

No final da década de 60, o SPI passou a ser alvo de denúncias sobre uma série de impropriedades administrativas como: corrupção no órgão, gestão dolosa do patrimônio indígena, especialmente em se tratando dos recursos naturais das Terras Indígenas. Diante desse quadro, o governo federal foi obrigado a tomar sérias providências, entre elas, criar um novo órgão para atendimento da população indígena. Em 1967, o SPI foi extinto, e foi criada a Fundação Nacional do Índio – Funai, que teoricamente teria outras bases em sua constituição. No entanto, foi constituída sobre as ruínas do SPI, utilizando sua estrutura física e seus recursos humanos, o que acabou por manter muitos de seus vícios institucionais. A Funai continuaria a ser a tutora dos índios e, dentre outras funções, seria responsável pela garantia da posse das terras habitadas pelos índios para que estes tivessem o seu usufruto exclusivo dos seus recursos naturais.

– **Segundo Período:** foi marcado pelo que podemos chamar de *indigenismo não governamental*, que teve início em 1970, especialmente pelo aparecimento de dois novos atores nas questões relacionadas aos povos indígenas: a **igreja católica** e as **ONG's**.

Na década de 1970, a igreja católica passou a receber inúmeras críticas com relação ao seu papel na desarticulação dos povos indígenas em toda a América Latina. No Brasil, não foi diferente, especialmente como cúmplice do Estado na condução da política indianista durante a colonização e em anos posteriores. Como resposta a essas críticas, por meio da **Conferência nacional dos Bispos do Brasil – CNBB**, a igreja criou duas instituições em sua estrutura: 1) uma pastoral específica para trabalhar com as questões indígenas; e 2) um Conselho Indigenista Missionário – CIMI.

Paralelo a isso, na mesma década 1970, começam a surgir as ONG's, quebrando o monopólio do Estado e das antigas missões religiosas, questionando as doutrinas civilizatórias, ou seja, questionando os paradigmas em que estavam alicerçadas as justificativas para integrar o indígena a sociedade nacional e expropriar as suas terras e os recursos naturais. Mas ainda estamos falando do “outro” que fala pelo indígena, apesar dos movimentos indígenas começarem a ter voz própria.

Os movimentos indígenas começam timidamente na década de 70 até as grandes mobilizações na década de 1980, em favor dos direitos indígenas, culminando com importantes conquistas na Constituição Federal de 1988. Apesar dos movimentos indígenas serem patrocinados pelas ONG's (constituídas basicamente por não indígenas), estas promoviam encontros e assembleias indígenas entre diferentes comunidades e diferentes povos indígenas. Esse movimento fez com que os indígenas percebessem um ponto importante em sua luta por seus direitos: que esses só seriam efetivamente conseguidos se, além das lutas específicas pelos direitos de seu grupo étnico, também se engajassem em uma luta mais ampla por direitos para todos os indígenas do Brasil.

Ao estabelecerem contato com outras comunidades e outros povos indígenas diferentes, o movimento indígena ganhou força nacional, e os indígenas perceberam que não eram poucos, que tinham problemas comuns, especialmente com relação aos direitos a terra, saúde e educação. Mas o Estado continuava a desejar a integração e a ocupação do espaço, mas agora sem as mesmas

justificativas de períodos anteriores. Agora era em nome do progresso e da integração nacional que tal projeto de desenvolvimento se estabelecia.

– **Terceiro Período:** marcado pelo que podemos chamar de **indigenismo governamental contemporâneo**, em que houve uma ampliação da relação do Estado com os povos indígenas no Brasil. É interessante notar que, em períodos semelhantes, os povos indígenas na América Latina estabeleceram relações diferentes com o Estado, balizados pelos movimentos próprios, como no caso da Bolívia e da Venezuela, que conseguiram eleger indígenas para presidente, e o México, onde uma política de interculturalidade se estabeleceu como prerrogativa do Estado para lidar com as questões indígenas. No entanto, muito disso está relacionado com o número de sobreviventes das populações indígenas. No Brasil, a população indígena foi reduzida e menos de 1%, dificultando melhores políticas de atendimento e relacionamento, por se constituir uma população menor com menor força política.

Neste período, o Estado criou diversos órgãos (secretarias, diretorias, coordenadorias e fundações), nos mais variados ministérios, além de constituir políticas específicas de atendimento a essas populações, que podem ser acessadas mediante suas organizações próprias constituídas juridicamente, tais como associações e cooperativas, ou através dos municípios e estados federados, como no caso das escolas e da saúde indígena (que a Funasa realiza mediante os municípios e suas Secretarias Municipais de Saúde). Dessa forma, houve uma quebra da hegemonia da Funai como único órgão responsável pelo atendimento aos indígenas em todas as suas instâncias. Nesse momento, os indígenas tiveram ampliada a interlocução com o governo, com instituições diferentes e pessoas das mais diferentes formações, ampliando também suas formas de relação e o exercício de novas políticas públicas.

No campo jurídico, o que marcou esse período foi a superação do princípio da tutela dos povos indígenas pelo Estado, por ter em seu paradigma que os indígenas eram pessoas incapazes. O Estado passa a investir menos, retirando da Funai verbas importantes para consolidação de suas atividades. Embora tenha havido um aumento das verbas para a saúde indígena, isso não significa que o atendimento de saúde indígena com qualidade tenha sido implantado.

No campo internacional, o Brasil ratifica a convenção 163 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 2003, importante conquista para o

movimento indígena. Essa convenção determina o controle social e a participação indígena nas instâncias de decisão do Estado, especialmente no que lhes diz respeito, como, por exemplo, se permitem ou não que se instalem em suas terras grandes obras do projeto desenvolvimentista atual do Estado. Essa convenção também estabelece a cidadania indígena, reconhecendo aos indígenas a categoria de **povos** e admitindo o direito a sua autodeterminação sociocultural e étnica desde que, é claro, isso não vá contra a soberania territorial no Estado em que estão inseridos.

Com a abertura e a redemocratização do País, houve um aumento da participação indígena nos debates nacionais, na implementação de políticas públicas importantes para eles e também em sua participação mais efetiva nos órgãos do Estado (Coordenadores indígenas de educação, nas secretarias municipais, estaduais de educação e outros cargos no próprio MEC e da Funasa). Mesmo com fragilidades técnica e política, atualmente foram constituídos dezenas de conselhos nacionais, estaduais e municipais em que os indígenas possuem suas representações. Também aos poucos os indígenas têm participado como representantes do Estado em diversas instâncias políticas como prefeitos, vice-prefeitos e vereadores. No Estado do Pará, pela primeira vez uma representante do povo Tembé, Jacqueline Alves dos Santos (Puyr Tembé), foi a coordenadora da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, da Secretaria Estadual de Educação, de agosto de 2009 a maio de 2011. Atualmente, o mesmo posto é ocupado por outro indígena, Mydjere Kayapó Mekrangnotire, representante do povo Kayapó.

A luta dos povos indígenas para a manutenção de suas formas de ser e ver o mundo ainda está longe de acabar ou diminuir os seus esforços de conquista de seus direitos básicos. Mas, à medida que cresce a relação de direitos conquistados, cresce também o acirramento anti-indígena no País. Nessa relação, temos alguns enfrentamentos na atualidade, como:

- A não obediência a OIT no que diz respeito à consulta prévia para construção de grandes obras nos territórios indígenas, como construção de hidrelétricas, linhas de transmissão, estradas, mineração, entre outras;

- A “operação tartaruga” para a demarcação das terras indígenas no País¹⁰ e pouca verba para a realização de estudos para identificação de novas terras indígenas;
- Invasão às terras indígenas (Parakanã do Xingu e Tembé do Alto Rio Guamá, no Estado do Pará) e invasão aos territórios tradicionais indígenas que, por alguma razão, não foram demarcados como TI, mas que os povos indígenas reivindicam como seus (Waimiri Atoari nos Estados do Amazonas e Roraima);
- O agronegócio aumentando e ocupando antigos territórios indígenas em todo Brasil, mais especialmente na região amazônica;
- A violência contra os povos indígenas materializada em diversas formas, sendo a mais contundente a morte de indígenas por fazendeiros e/ou aos capangas ao seu mando, constituindo ameaças ao modo de viver indígena e mesmo à sua sobrevivência física, em muitos locais no Brasil, de norte a sul.

Paralelo a todos esse embates e reivindicações, os povos indígenas, na atualidade, continuam solicitando uma educação mantida pelo Estado, mas que tenha em seu cerne marcas que a constituam diferentemente da que é oferecida à sociedade nacional como um todo. Que sejam respeitadas suas línguas e seus valores ancestrais. Uma educação que possibilite maior entendimento da sociedade nacional, que seja crítica, mas que também possibilite que parte do conhecimento indígena esteja alicerçando a práxis escolar.

Uma grande frustração dos povos indígenas observada e registrada por mim, entre os Tembé, Suruí, Asuriní, Kayapó e outros, foi a questão do ensino básico mantido pela Funai, e que não passava da 4ª série. Muitos indígenas dizem que fizeram a quarta série de 3 a 4 vezes para não ficarem parados (relatos, por exemplo, dos Tembé, na roda de conversa sobre a educação escolar

¹⁰ “Em 2013, as áreas a serem demarcadas somavam quase dois milhões de hectares e incluíam terras em Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, onde a demanda pelas demarcações é urgente. O governo federal mantém parados 21 processos de demarcação de Terras Indígenas (TI): 14 aguardam a assinatura de decreto de homologação pela presidenta Dilma Rousseff e outros sete a portaria declaratória do ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo. As informações são oficiais e foram divulgadas, no dia 19/8, pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em uma reunião da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), em Brasília. Os dados são de maio deste ano. O governo de Dilma Rousseff tem o pior desempenho, desde a democratização do País, na regularização de TIs”. <https://www.socioambiental.org/pt-br/node/2356>.

no I Encontro de Educação Escolar Indígena do Nordeste Paraense – povo Tembé, ocorrido na UFPA em dezembro de 2016 – observação pessoal). Não se conseguia estabelecer uma educação que fosse voltada especificamente para cada povo e nem se conseguia oferecer a educação seriada em 08 séries e depois o segundo grau. E, depois de muitas lutas, movimentos e pressões aos gestores do Estado, conseguiram uma formação no magistério indígena. O trabalho de Lúcia Marra nos traz um pouco dessa perspectiva, especialmente para o Estado do Pará. Além das críticas existentes, conclui dizendo o seguinte:

Outrossim, não se pode olvidar as contribuições dos professores formadores do magistério. Apesar de todas as situações aqui abordadas, o papel que protagonizaram é histórico. Situa-se no primeiro grande movimento de escolarização formal para indígenas empreendido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará e serviu, antes de mais nada, para iniciar o processo de reapropriação da educação pelos próprios indígenas, sem desconsiderar junto com esses professores do magistério da SEDUC-PA, os professores dos antigos supletivos que o Conselho Indigenista Missionário levou para as aldeias e que antecedem o Curso de Magistério. Sem dúvida alguma é pelo esforço pessoal desses professores nas diversas situações em que se encontravam, com estas ou aquelas dificuldades e limitações, que enfrentaram a tarefa da escolarização num horizonte intercultural (MARRA, 2015, p.234).

Com a certificação do magistério indígena em mãos e depois de muitas lutas e reivindicações, o movimento indígena, através do Ministério Público, conseguiu, junto à Universidade do Estado do Pará - UEPA, um acordo para que cursos em nível superior específicos para os povos indígenas possam ser estabelecidos. Na UEPA foi criado o Núcleo de Formação Indígena – NUFI, para atender essas demandas. Este é o novo Paradigma se constituindo, ou seja, pelo diálogo e pela pressão do Movimento Indígena, novas relações com o Estado, na Educação Escolar Indígena, estão se efetivando, agora no nível superior de ensino e na pós-graduação.

3.3. A interculturalidade

Atualmente, a Educação Escolar Indígena no Brasil tem sido uma importante ferramenta utilizada pelos povos indígenas para assenhorear-se de seus direitos e promover suas culturas, uma vez que a escola passa a ser um

espaço que funciona com a intersecção das culturas não indígena e da cultura indígena em diferentes níveis ou interesses. Segundo Silva (2001, p.10),

O Brasil vive, neste momento, o ápice de um movimento iniciado há pelo menos 25 anos [hoje com mais de 40 anos]. Seu objetivo: a transformação da escola das aldeias, historicamente destinada à “civilização” dos índios (leia-se, à sua negação como tais), em um lugar do e para o exercício indígena da autonomia.

E Luciano (2006, p.129), intelectual Baniwa, afirma o seguinte sobre a Educação Escolar Indígena:

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante da necessidade de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.

Pensar uma educação intercultural tem sido um grande desafio para técnicos, assessores e professores que trabalham com a Educação Escolar Indígena. A interculturalidade, além da presença das línguas indígenas na escola, deve apresentar três dimensões: a dimensão do respeito, da alteridade e da valorização da diversidade; a dimensão pedagógica, em que deverão ser consideradas epistemologias diferentes – a ocidental (escolar) e a indígena –, observando as diferenças de cada cultura indígena específica; e a dimensão política, que trata de tensões, reivindicações, acordos, que ambas as sociedades estabelecerão (indígena e não indígena). Nesse sentido, é importante o que nos aponta Marín (2015, p.58):

A educação intercultural poderá criar uma abertura na direção à diversidade cultural, contrariamente a qualquer educação etnocêntrica e excludente. Nesta perspectiva, poderia trabalhar pela dignificação do que somos e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os quais nos reconhecemos e nos identificamos. Precisamos fortalecer o respeito por nós mesmos e pelos demais, como uma fonte capaz de alimentar a dignidade de que todos necessitamos, enquanto base afetiva de nossa sobrevivência.

Para haver um verdadeiro processo intercultural, é necessário que se supere tanto o verticalismo quanto o paternalismo e o domínio requerendo

múltiplos aprendizados (VAZQUEZ, 2015, p.146). E, na dimensão pedagógica da interculturalidade, Azibeiro, Cervi & Coppete (2015, p.90) destacam o seguinte:

Em vez de ser modelo de pedagogo e buscar uma pedagogia para... pensar na possibilidade de ser um artífice, aquele que aprende fazendo, que está cercado de aprendizes e de ferramentas e com eles e elas pode inventar possibilidades de viver. Deixar de agir como consumidor criando condições de possibilidades para pensar como artesão; o bom artesão é mais do que um técnico mecanizado, do que um pedagogo qualificado e certificado é alguém capaz de pensar por meio do fazer. Atentos para as máquinas de capturar. Atentos ao outro, uma atenção responsiva e responsável pela sua presença.

E, de Novaro (2012, p.109), devemos destacar o seguinte, sobre os saberes tradicionais e os saberes escolares:

Em princípio, não deixa de ser tema de debate que os saberes tradicionais, as línguas e crenças de grupos indígenas possam e devam ser “incorporáveis” ao formato escolar. Certamente, tal como as coisas se apresentam, hoje em dia, a rigidez da forma escola torna difícil imaginar que muitos destes saberes entrem nesta instituição sem se tornarem obsoletos e perderem seu contexto de significação. Sem deixar de apostar em uma maior flexibilização e permeabilidade da escola, talvez seja o caso de não continuar pretendendo que “tudo” entre nela, de reconhecer que há aspectos da diversidade intransferíveis ao formato escolar, que deve haver um lugar legítimo para o que não pode ser traduzido nem reinterpretado de um contexto a outro. [...] sustentamos que o transformar-se em “escolarizável” não teria por que ser em si mesmo uma condição para definir a legitimidade de um saber.

Nesse sentido, são as diversas práticas nas diversas realidades indígenas que dirão o que deve vir para a escola e como. Mas o princípio intercultural, uma vez posto, ajuda a pensar essas questões de forma que seja interessante para a comunidade em questão. E, na dimensão política, é importante destacar também o que no traz Novaro (2012, p.113-114):

é necessário atender o sentido de alternativas de polarização de propostas, que podem terminar propondo formas educativas irreduzíveis para determinados setores. Isso corre o risco de significar a privação do acesso de determinados coletivos a saberes considerados prestigiosos. Se reproduzirmos a dicotomia educação para brancos – educação para indígenas (Novaro, 2006), algumas vezes correlacionada com a dicotomia educação para ricos – educação para pobres, não estaríamos usando a interculturalidade para justificar a exclusão ou uma inclusão nas margens, nos espaços desvalorizados do paradigma hegemônico? Por essa razão, as políticas interculturais, para além de festejadas, devem ser seguidas de perto para identificar (e eventualmente apoiar reflexivamente) seus elementos de crítica

às propostas homogeneizadoras, mas também para precisar, como dizíamos, seus sentidos potencialmente funcionais à fragmentação.

Embora assegurada por lei, como na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, bem como em políticas públicas como a Política Nacional de Educação Indígena publicada em 1993, a interculturalidade aparece ainda distante de muitas realidades escolares indígenas. Na maior parte do tempo, o que se estabelece nas escolas indígenas é uma relação unilateral em que os indígenas devem aprender uma cultura letrada proveniente única e exclusivamente do mundo não indígena. Em contraposição a isso, certo grau de resistência se estabelece em alguns locais onde a língua e a cultura do grupo indígena permanecem na escola para que conhecimentos vindos da sociedade não indígena possam ser apreendidos, transformados e/ou reprocessados.

Desde a década de 1970, muitas mudanças ocorreram paulatinamente no Brasil e na América Latina por conta principalmente da mobilização das organizações indígenas e não indígenas de apoio ao movimento indígena. Numa nova concepção, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96, a Educação Escolar Indígena no Brasil tem como orientação, embora não concretizada em todos os momentos e em todos os lugares, promover a formação de uma consciência de cidadania, permeando a ideia de uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Nessa concepção, Czarny (2012, p.39) nos ajuda a pensar a interculturalidade, em novos tempos:

O direito dos povos a receber uma educação que considere suas línguas, culturas e sistemas de conhecimento é, em termos de reconhecimento nos Estados nacionais da América Latina, muito recente. Apesar das políticas interculturais e dos movimentos indígenas que se amparam em torno desses discursos e de outros, as formas de “tratamento das diferenças” ainda refletem um cenário desigual, de profundas injustiças sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, um dos desafios é vislumbrar as implicações de ordem pedagógica e da *reconstrução do pedagógico*, abarcadas pelas propostas emanadas de projetos sociais interculturais, deferentemente das que se incorporam enquanto metodologias e/ou técnicas para o trabalho em aulas intermulticulturais e com sujeitos marcados por “sua diferença”, geralmente olhada negativamente. Uma construção pedagógica – tanto para instituições denominadas indígenas, quanto para aquelas interculturais ou para aquelas denominadas convencionais – verdadeiramente alternativa e centrada na emancipação ainda não existe.

As Organizações Não Governamentais (ONG's) têm ajudado os indígenas a conquistarem espaços sociais, políticos e de discussão em diversas instâncias na sociedade civil. A educação e as escolas indígenas são pensadas, na atualidade, na forma dos direitos humanos e sociais, especialmente com o reconhecimento da diversidade sociocultural do País, mostrando que os povos indígenas têm direito a sua **autodeterminação** e formas próprias de conduzirem a sua educação escolar e podem, nessa prática, manter as possibilidades de os saberes tradicionais dialogarem com as novas formas de se construir a educação escolarizada, segundo direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, artigos 210, 215, 231 e 232, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, artigos: 26, 32, 78 e 79, e OIT – ratificada pelo Brasil em 2002 –, conforme Decreto Legislativo nº 143, em vigor desde 2003.

Dentre os atores que pensam/discutem a modalidade Educação Escolar Indígena, é preciso destacar intelectuais indígenas de vários povos, como Terena (1984), que faz denúncias desde a década de 80, quanto às questões inadequadas de educação aos povos indígenas, e outros mais recentes como Munduruku (2005), Kaingang (2006), Mandulão (2006) – do povo Makuxi – e Luciano (2006) – pertencente ao povo Baniwa. Também os movimentos sociais têm contribuído para que pouco a pouco a prática de uma educação diferenciada venha a se constituir como uma forma estratégica de resistência ao colonizador e ao pensamento colonial, como diriam Dussel (1995 e 2008) e Quijano (2005), e também, em novos tempos, a colonização interna, em que o sul tenta colonizar o norte, transformando os territórios indígenas em pastos ou áreas de agricultura em larga escala, contribuindo para o empobrecimento da rica biodiversidade da Amazônia, implantando o pensamento colonial e unicultural na Amazônia Oriental.

Frente às resistências do movimento indígena no Brasil e na Amazônia, em consonância com o movimento indígena Latino Americano, a importância de se valorizar a diferença e outros direitos, como acesso ao sistema de saúde, à educação e à sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, passa a ser discutida em algumas universidades. Mas ainda estamos longe de consensos, aquém do ideal ou mesmo de uma discussão mais ampla e transformadora.

A academia pode ajudar a compreender essa realidade, por meio de pesquisas científicas e estabelecendo fóruns de discussão para buscar soluções conjuntas para os problemas mencionados, mas no geral o que ocorre é o

surgimento de um ou outro trabalho, demonstrando a existência de um abismo em relação ao que se discute na academia e as realidades indígenas, especialmente no que se refere à compreensão dos direitos indígenas e à sua educação escolar diferenciada. Diante desse quadro, é necessário que se pesquise o que a população indígena pensa a respeito, como ela vê essa realidade e quais as perspectivas para o futuro.

No Estado do Pará, a Educação Escolar Indígena passou por diversas fases, constituindo diversos entendimentos do que deveria ser essa modalidade de educação. Entre essas, desde as ações franciscanas, como no caso dos Munduruku (COLLEVATTI, 2009), em 1911, passando pelas escolas implantadas pela Funai, órgão que até pouco tempo foi responsável pela educação básica nas aldeias (da 1ª a 4ª série – antes da reformulação referente à implantação do ensino fundamental de nove anos), chegando à última década, quando os municípios estão, gradativamente, assumindo a educação básica nas aldeias (pré I, pré II, 1º ao 9º Ano), e o ensino médio (antigo segundo grau) fica a cargo dos estados, como é no caso do Pará. Neste, o ensino é oferecido em módulos nas aldeias, onde o professor de cada área permanece em torno de um mês ministrando a sua disciplina, sai de folga e volta para outra aldeia do mesmo povo ou de outro povo, conforme a programação da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). O estudo de Marra (2015) faz um amplo levantamento da realidade da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará na última década, especialmente no que se refere à formação de professores indígenas em nível de magistério (ensino médio).

Em alguns casos, como nos Parakanã, ONG's têm implantado a educação escolarizada levando em conta aspectos importantes da interculturalidade, mas não impedindo que transformações se operem nessas comunidades. Entre essas, temos a Operação Amazônia Nativa – OPAN, criada em 1969, o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, o Centro de Trabalho Indigenista – CTI, criado em 1979 (PAIXÃO, 2010, p.22). Segundo o autor,

O grande diferenciador destas organizações foi a mudança de **perspectiva**: olhar a sociedade brasileira a partir dos indígenas, contrariando todo o movimento anterior, que se desenvolvia no sentido contrário, substituindo a perspectiva do “para” e incorporando a do “com”. Como aliada nessa mudança de perspectiva, a educação é escolhida como estratégia para auxiliar na luta dos povos indígenas, desencadeando assim, situação

irreversível em direção a construção de políticas voltadas à educação escolar indígena, como, por exemplo, financiando e participando de diversos encontros sobre educação indígena. Com essas iniciativas, amadurecem as comunidades indígenas para o que Semprini (1999) denomina de reivindicações identitárias, compreendendo as buscas de algo que lhe pertence, mas que ainda não tinham percebido como seu. Esse amadurecimento dos povos indígenas ocorre quando estes se percebem como excluídos, mas uma exclusão que, ao contrário do que se fazia pensar, não era natural.

Apesar do avanço que tivemos, no Brasil, com relação ao reconhecimento dos direitos indígenas, promovidos, em certa medida, por diversas ONG's e por outros atores, não podemos nos eximir das críticas e dos alertas que fazem alguns pesquisadores sobre elas, relacionadas às práticas de educação na América Latina, como no estudo de Busquets & Apodaca (2009, p.54-55):

A intervenção de ONG's em matéria educativa fica frequentemente no âmbito do assistencialismo e adota os conceitos de interculturalidade e de diversidade sem dar aos mesmos um sentido específico, o que resulta em seu esvaziamento conceitual. Também, em muitos casos, assistimos à conversão das ONG's em meras pontes entre as instituições governamentais e as agências financiadoras internacionais e ainda ao distanciamento de seus objetivos originais. Sua ação educativa, nesse sentido, não tem proporcionado, de modo geral, alternativas que fortaleçam a construção de propostas adequadas de educação intercultural e educação para a diversidade, salvo em casos como os antes descritos, que se convertem, assim, em objetos de estudo importantes.

Outro aspecto a ponderar tem a ver com o papel das ONG's no contexto do neoliberalismo privatizador. No âmbito da hegemonia das políticas neoliberais em nível internacional, a atuação das ONG's contribuiu para tornar menos visíveis as responsabilidades sociais do Estado, por elas serem sujeitos de transferência de fundos que são retirados das políticas sociais. Um projeto privatizador das funções sociais do Estado é encoberto, desse modo, sob uma aparência de democracia, cooperação e organização da sociedade civil. Como contrapartida, no entanto, a ampliação dos canais para a atração de recursos e a possibilidade de competir por eles sem a mediação estatal abre novas opções de exercício da cidadania e pode dar lugar a formas alternativas de aquisição social do poder.

No caso do Programa Parakanã, resultado de um convênio entre a Eletronorte e a Funai como compensação dos impactos causados aos Parakanã devido à formação do lago que inundou as suas terras na década de 80, este ficou responsável por manter e desenvolver a educação escolarizada nas aldeias. É preciso considerar que, além da escola, que contribuiu para as alterações nas

sociedades indígenas no passado, outros agentes, na atualidade, ainda contribuem para essas transformações, tais como: implantação e aumento das estradas, do agronegócio, dos garimpos, das barragens, demandas por madeiras, entre outros. As sociedades indígenas vivem hoje uma realidade muito complexa e mutável, difícil em muitos aspectos de se compreender em sua totalidade.

O debate na América latina sobre a interculturalidade mostra diferentes usos e significados do conceito, mas propõe especificamente uma distinção entre interculturalismo funcional (podemos chamar também de neoliberal) e interculturalismo crítico (TUBINO, 2005, p.06):

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas (...) Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. En otras palabras, hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia. Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas¹¹.

Essa discussão vai além da dimensão teórica, pois na realidade não temos uma coisa ou outra. A realidade é multifacetada e traz, muitas vezes, paradigmas diferentes vivendo concomitantemente em uma dada realidade. Mas saber essas diferenças é de suma importância para analisar as políticas públicas e se fazer a crítica necessária para que as sociedades minoritárias possam ser reconhecidas nas suas diferenças, para que sejam corrigidas as desigualdades que existem entre sociedades. Dessa forma, os dois modelos devem ser problematizados e pensados em suas bases para se saber onde eles se complementam e onde eles

¹¹ “As diferenças entre o interculturalismo funcional e o interculturalismo crítico são substantivas. O ponto de partida e a intenção do interculturalismo crítico são radicalmente diferentes. Enquanto o interculturalismo neoliberal procura promover o diálogo, sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico visa suprimi-las (...) Para fazer um diálogo verdadeiro deve-se começar por tornar visível as causas do não diálogo. Em outras palavras, deve-se começar por identificar e tornar-se consciente das causas contextuais de seu fracasso. Você tem que começar a recuperar a memória dos excluídos, por visibilizar conflitos interculturais do presente como expressão de uma violência estrutural mais profunda, gestada ao longo de uma história de desencontros e adiamentos injustos.” [tradução do autor].

se desencontram, onde cada um se faz presente no momento histórico em que vivem as sociedades minoritárias.

3.4. A escola indígena e a mediação cultural

O estudo de Santos & Lopes (2014, p.268-269) aponta que, depois da Constituição Federal de 1988, a escola indígena estava legalmente fora do paradigma Assimilacionista, deixando de ser um simples aparelho do Estado para assumir outro papel – o de mediação entre as culturas não indígena e indígena:

a partir da CF-88, considerando-se o novo olhar que se pretende ter sobre a educação escolar Indígena, a escola tende a exercer um papel de **mediação** entre os povos das comunidades indígenas e a sociedade não indígena, enfatizando que é fundamental para o estabelecimento do que foi assegurado na CF-88, por em prática os resultados das discussões pautadas em pesquisas, feitas junto às comunidades e nas instituições escolares voltadas para os índios, pois, é através dos resultados observados no campo, que será possibilitado as mudanças, no sentido de aprimorar o papel a ser exercido por escolas direcionadas aos povos indígenas. [grifo nosso]

Como vemos, esse tema “escola indígena” é muito promissor, tanto do ponto de vista das práticas que acontecem em cada escola indígena de cada comunidade indígena como do ponto de vista epistemológico, a ponto da própria antropologia a ter na ordem do dia para atuais investigações antropológicas (TASSINARI, 2001, p.50). A autora traz ainda três perspectivas sobre a escola indígena, tanto a partir de suas pesquisas e observações próprias (TASSINARI, 1998), quanto de outros intelectuais como Assis (1981), Gow (1991) e Jackson (1995):

1) “Espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena” – especialmente com relação a essa abordagem, a autora discorre sobre o trabalho de Assis (1981 apud TASSINARI, 2001, p.56) em que considera a lógica desenvolvimentista e capitalista das frentes de expansão dentro das escolas nas comunidades indígenas. Em alguns locais, seriam frentes ideológicas para transformar os indígenas, destruir a sua cultura e substituir por outra, a do dominador, e inculcar em suas mentes a aceitação da dominação.

Evidencia-se, portanto, nessa análise, o caráter “demolidor” das tradições culturais imposto por essa instituição analisada como totalmente externa à sociedade indígena, justamente como “espaço criado pela sociedade dominante”. Como exemplos dessa

“destruição” de padrões tradicionais, Assis aponta para a mudança no padrão de assentamento das famílias Galibi-Marwono, que passam todas a habitar a grande aldeia de Kumarumã, onde funcionava a escola, e também uma tendência à evasão das aldeias e à opção por um modo de vida “não-índio” (ou seja, a concretização do projeto assimilacionista) (TASSINARI, 2001, p.57).

2) “Espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena” (TASSINARI, 2001, p.56) – a autora refuta a escola como produto unicamente de uma frente ideológica, ou um “braço” do Estado para dominar espaços no território. Existem outras possibilidades. “Há também um outro lado da moeda, o lado da agência indígena e das suas formas de reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindos com a escola” (TASSINARI, 2001, p.58). Como um dos exemplos, a autora cita o trabalho de Gow (1991), que discute a escola nas Comunidades Nativas do Baixo Rio Urubamba, no Peru, onde o conceito de escola foi todo remodelado pelo agenciamento indígena. E com isto passaram de uma situação de opressão, em que eram explorados no trabalho em que extraíam a borracha na floresta, para uma situação de autonomia e de reorganização familiar interna. Mas, para ser ressignificada, a escola precisa conter elementos de mediação, de possibilidade de bilinguismo, de respeito às culturas que articula, entre outros.

3) “Espaço de contato, onde diferenças Interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocadas e, assim reinventados” (TASSINARI, 2001, p.56) – Nesse sentido, a escola seria ressignificada pela comunidade indígena, mas para além de espaço de opressão, ou ainda para além de espaço totalmente incorporado pela agência indígena, esta se configura em espaço de fronteira onde diferentes conhecimentos vindos das matrizes indígenas e das matrizes ocidentais estariam em diálogo, com possibilidades de mediação para dar conta das atividades escolares e para responder às necessidades da comunidade (que podem ser tanto com relação ao desenvolvimento da língua indígena, quanto para a apreensão de um conhecimento ocidental sobre os conhecimentos das doenças para melhorar a qualidade de vida da comunidade, por exemplo).

Dessas três perspectivas, pensamos que a terceira seria a mais próxima do que aconteceu nas relações escolares da comunidade Parakanã com a sociedade não indígena na gestão da escola Parakanã pelo Programa Parakanã. É

importante registrar que, em muitos casos, mais de uma perspectiva pode dá em determinado povo e em determinado tempo. As perspectivas podem mudar com o passar do tempo em uma determinada comunidade à medida que esta experimenta novas formas ou possibilidades de interação. Os Parakanã entraram em contato com a instituição escola, na década de 1980. Esta não fazia parte de suas instituições autóctones. Então, em um primeiro momento, essa escola era totalmente alheia a eles e cumpria um papel demandado pelo Estado. Mas, posteriormente, nas décadas de 1990 e 2000, embora ainda não tivesse sido incorporada como uma de suas instituições, os *Awaete* projetam nessa escola potencialidades de apoio, de aprendizagem da cultura do *toria*, da compreensão da língua do *toria*, da possibilidade de domínio de conhecimentos que os *toria* dominam, para se posicionarem em pé de igualdade frente a essa sociedade (a do *toria*). A escola é, na atualidade, uma exigência dos *Awaete*, que querem poder dominar mais conhecimentos que lhes sejam úteis no enfrentamento dessa sociedade. Nesse sentido, ela se apresenta com uma grande responsabilidade, podendo realmente ser este espaço de fronteira que se vem construindo a partir das duas sociedades: *toria* e *Awaete*, uma nova dimensão para a escola indígena Parakanã.

Na Imagem 3.1, a seguir, vemos um jovem professor Parakanã com a sua pintura tradicional e, ao fundo, jovens Parakanã jogando futebol, bem vestidos, em dois times, o de azul e o de vermelho. O futebol entrou no mundo Parakanã já quase no final do século XX, mas é uma atividade bastante rotineira, sendo praticada em quase todas as aldeias, no final da tarde. A fotografia mostra a comemoração do dia do índio, que também não é uma invenção do índio, mas eles se apropriam desses códigos, reelaboram e estes passam a fazer parte de seu mundo, não podemos dizer em harmonia, mas numa coexistência possível. Foi o contato com os *toria* numa relação longa em que estes ensinaram os *Awaete* a jogarem o futebol e a suas regras. Eles passam a torcer por times de futebol que nem conhecem, mas numa tentativa de ir assimilando esses códigos para poder manter o diálogo cultural com o *toria*.



Imagem 3.1: Jovem Parakanã, que atua como professor na aldeia Maroxewara, tendo ao fundo um jogo de futebol em sua comunidade. (Fonte: Acervo do Programa Parakanã, 2014).

Ele não deixa de ser *Awaete* por aprender e utilizar esses códigos (palavras chaves do futebol, estratégia de jogo, uniformes, times em disputa por uma bola, torcer por times de futebol famosos, entre outros). Mas é uma maneira de se colocar diante do *toria* com toda a sua altivez e dizer “eu sei o seu código de comunicação” ou “eu conheço os seus valores”. Na escola, essa comunicação de códigos continua.

Monteiro (2006, p.51) discute a importância da mediação cultural para entender como se dão as relações entre culturas diferentes, no caso, a indígena e a não indígena, sendo que os agentes da mediação é que norteiam como esta se dá no plano real:

o ponto de vista da mediação nos permite pensar as relações entre o particular e o geral sem que o conceito de cultura perca sua potência analítica. Nem perda, nem pastiche, nem totalidade ontológica, as configurações resultantes dos processos de mediação são modos de realocar as diferenças nos sistemas de relações generalizantes. Trata-se, pois, não tanto de observar o encontro de duas sociedades e/ou culturas distintas (e desiguais) e os efeitos de uma sobre a outra, mas de compreender como

agentes em interação acessam *alguns* de seus códigos próprios ou se apropriam de *alguns* dos códigos alheios para significar. A questão de saber por que certos códigos são privilegiados em detrimento de outros se torna uma das questões-chave desse tipo de abordagem.

Monteiro (2006, p.54-55) analisa a relação de missionários e indígenas que distingue aqueles de outros agentes do mundo branco pelo fato de que “eles vêm para ficar”. Dessa forma, podem consolidar “relações e significações ao mesmo tempo menos pontuais e mais estáveis que vão se depositando e decantando ao longo do processo de interação”. Considerando que o PROPKN atuou durante 25 anos e que muitos professores e outros técnicos do PROPKN têm um tempo longo de atividades realizadas com os *Awaete*, podemos pensar que as relações naquela situação de contato se dão de uma forma estável, o que os diferencia de muitos outros agentes em outros povos indígenas onde as relações se dão numa superfície da cultura ou das necessidades, não produzindo as intensidades que estas têm provocado na TI Parakanã.

Para Monteiro (2006, p.59), trata-se de descrever o mais detalhadamente possível como essa comunicação entre as culturas são realizadas ou produzidas, no caso, entre professores e técnicos do PROPKN e os alunos e demais pessoas da comunidade indígena Parakanã, ou seja, como estes sujeitos se posicionam para a realização de suas atividades ou solução dos problemas a serem enfrentados.

A partir desse ponto de vista compreende-se a mediação como um processo de comunicação – isto é, construção de situações e textualidades que engedram sentidos compartilhados nas zonas de interculturalidade. Nosso problema é, pois, o de descrever como isso se constrói (MONTEIRO, 2006, p.59).

Estes dois sujeitos (*Awaete* e *toria*), em determinado tempo e local específicos, estariam próximos ou numa relação em que haveria a mediação cultural. A escola Parakanã poderia estar funcionando como a fronteira entre o “mundo *Awaete*” e o “mundo *toria*”. A escola indígena, hoje, vive uma contradição que, além do que almeja a sociedade indígena e não indígena, tem a ver muito com a sua própria história nos Estados-Nações das Américas:

A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato com os europeus. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-Nação.

Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos povos indígenas a uma demanda, atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente esses povos, hoje tem sido vista como instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2004, p.35-36).

Compreendida assim pelas próprias comunidades indígenas, em diversas situações de contato, a escola vem sendo apropriada de diversas formas, produzindo novas dimensões, em novas articulações, entre sociedades diferentes, entre saberes diferentes, entre formas de conhecer diferentes, entre outros.

Estamos num momento importante da Educação Escolar Indígena, num período de transição entre a escola para índios imposta desde a colonização e a nova escola indígena construída pelos índios (GRUPIONI 2004; p.39):

É nesse sentido que “olhamos” para a escola Parakanã, buscando em que medida esta escola pode se constituir em seu papel de mediadora de duas realidades culturais diferentes, numa tentativa de diminuir a assimetria entre as culturas *toria* e *Awaete*. Ainda levando em conta os princípios da educação escolar indígena que devem ser respeitados MEC (1998; 13p.):

a efetiva participação das comunidades indígenas, a partir do desenvolvimento de currículos específicos, com calendários escolares que respeitem as atividades tradicionais dos diferentes grupos, com metodologias de ensino diferenciadas, com a incorporação dos processos próprios de aprendizagem de cada povo e com a implementação de programas escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis.

Outrossim, é imprescindível que se constitua cursos de formação nas mais diversas áreas desejada pela população em questão e concomitantemente seja construído o máximo possível de materiais didáticos tanto em língua materna como em língua portuguesa. Assim se faz necessário uma educação escolar indígena Parakanã que contemple conceitos como especificidade, diferença, interculturalidade, língua materna, bilinguismo aditivo, globalidade do processo de aprendizagem e um currículo que atenda as suas necessidades de autonomia sócio-econômica e cultural (MEC, 1998; 13-16p.).

IV. A HISTÓRIA DO POVO PARAKANÃ

O povo Parakanã é considerado um povo recém-contatado, pois, em 1983, há menos de 40 anos, o último grupo Parakanã foi encontrado próximo ao igarapé São José, afluente do rio Xingu, e trazido para atual Terra Indígena Parakanã. Muito de sua cultura ainda deve ser estudada para que se possa entender sua maneira de ser e pensar o mundo. Para desenvolver esta seção, tratamos da história do povo Parakanã em quatro subseções, de forma resumida: antes de serem conduzidos para às Áreas Indígenas Pucuruí e Lontra (Subseção 1); durante os contatos mais intensos, quando foram alocados em duas pequenas áreas indígenas (Subseção 2); quando passaram a viver na atual TI Parakanã até o ano de 2013 (Subseção 3); e algumas discussões sobre as mudanças e as novas perspectivas relacionadas a suas territorialidades atuais (Subseção 4).

4.1. Antes do contato

Segundo Fausto (2001, p.15-16), o povo Parakanã se separou em dois grandes blocos (Parakanã Oriental e Parakanã Ocidental) no final do século XIX, resultado de brigas internas. Nesse tempo, eles viviam na densa floresta Amazônica a oeste do rio Tocantins, e os grupos se tornaram inimigos ferozes. Depois de quase um século vivendo separados, com eventuais encontros de guerra apenas, quando foram contatados nas décadas de 1970 e 1980 já apresentavam uma organização sócio-política e formas de uso do ambiente bastante diferentes. A sua língua já tinha marcas que os diferenciavam, assim como suas pinturas corporais e festas tradicionais.

As primeiras notícias sobre os Parakanã acontecem no início do século XX com a expansão econômica do País que avança floresta adentro, possibilitada pelos acessos dos rios Tocantins e Xingu. Os recursos que buscavam eram peles, caucho (produto de árvore que produz borracha como a seringueira), seringa, ouro e, posteriormente, houve a implantação de grandes empreendimentos como estrada de ferro, estrada de rodagem (BR-230 – Transamazônica) e hidrelétricas, causando novos impactos à forma indígena de viver e forçando um contato mais intenso com os não índios e os grupos

Parakanã. O primeiro grande projeto de infraestrutura na região foi, sem dúvida, a Estrada de Ferro do Tocantins, mas não atingindo o seu objetivo principal:

No dia 04 de dezembro de 1908 foi aberto ao tráfego o primeiro trecho de 43 km da Estrada de Ferro **Tucuruí** [leia-se: do Tocantins], partindo de Alcobaça (Tucuruí), que seria retomada somente em 1927 e concluída em 1944, sendo a conclusão definitiva somente em 1946 (Dias, 1958; 1959). Apesar de sua conclusão, a Estrada de Ferro **Tucuruí** [lê-se: do Tocantins], pouco contribuiu para o escoamento da castanha-do-pará, em face da irregularidade da via férrea, dos descarrilamentos, da falta de força da locomotiva na subida, da dificuldade de transbordo e do armazenamento nos dois extremos da ferrovia, além de ataques de índios **assurini**. A coincidência da época chuvosa, por ocasião da coleta da castanha, fazia com que a maior parte da safra fosse escoada sem a utilização da ferrovia, apesar dos riscos existentes (HOMMA, 2000, p.15).

Segundo Nimuendaju (1948, p.206), o termo Parakanã passou a existir no meio indigenista no início do século XX, mencionado pelos índios Arara-Pariri (grupo caribe), atualmente extintos, que haviam deixado a região do alto rio Iriuaná, tributário da margem esquerda do rio Pacajá, devido a ataques de uma tribo denominada por eles por esse nome. Fausto (2001, p.39) menciona o fato dos Parakanã serem vistos “pela primeira vez em 1910 no rio Pacajá, acima da cidade de Portel”. Também em torno de 1920, dois grupos muito parecidos passaram a atacar moradores e trabalhadores da Estrada de Ferro do Tocantins, entre a cidade de Alcobaça (atual Tucuruí) e o baixo curso do rio Pucuruí. Nesse momento é que se ficou conhecendo os Parakanã, que nesse tempo eram confundidos com os índios Asuriní que também atacavam os trabalhadores da Estrada de Ferro Tocantins e os colonos.

Nesse tempo (1945), o antropólogo Curt Nimuebdajú estava na região para tentar pacificar os Parakanã e escreve uma carta (Anexo 7 – Carta sobre a expedição armada contra os índios Parakanã, dirigida a Harald Schultz, datada de 07 de dezembro de 1945, denunciando violências contra aqueles índios por parte da Fundação Brasil Central) para Harald Schultz denunciando as violências e os fatos ocorridos onde o senhor Carlos Teles, responsável pela obra da construção da Estrada de Ferro Tocantins (EFT), teria afirmado, em discurso público diante do representante do governo na região, o seguinte:

“De hoje em diante, quando avistarem índios na estrada de ferro, ninguém mais deveria pesquisar se estes vinham com intenções pacíficas ou não, mas abrir fogo contra eles, e não deveriam atirar para o ar e nem para o chão, mas fazer pontaria certa! Ele, Teles,

ficaria como responsável por todas as consequências”... “Ou se acaba com os índios ou estes acabam com a civilização!” (NIMUENDAJÚ, 1982, p.244). [grifo do autor]

Para Fausto (2001, p.41),

Os Parakanãs são prováveis remanescentes de uma das tribos tupis que habitavam a região havia muito tempo, em um polígono limitado ao norte pelo rio Pará, ao sul pelo Itacaiunas, a leste pelo próprio Tocantins e a oeste pelo Pacajá.

Mesmo não havendo como saber se os Parakanã sempre habitavam este local ou se são descendentes de outros povos que fugiram das expansões vindas do sul e do nordeste, as evidências da ocupação do território anteriormente mencionado são marcantes, pois estão em suas lembranças, especificamente nas dos mais velhos, e nos mitos de origem. No trabalho de Magalhães (1991b, p.183), podemos citar:

Em termos históricos e de acordo com os Parakanã de Paranatin, a razão da separação entre eles teria sido uma desavença interna a qual provocou a morte de *Moakara* por *Japoia*. Decidida a separação, um grupo **atravessou o rio da Direita e tomou o rumo dos rios Bacuri, Pucuruí, Pacajazinho, assentando seus primeiros aldeamentos entre os rios Repartimento – Paranô piperewa e o igarapé Jakuiu, ambos tributário do rio Pucuruí;** [grifo nosso] se constituem hoje nos Parakanã de Paranatin. O segundo grupo seguiu para a **região do rio Cajazeiras, atravessando o rio da Direita, rumo sul, e se manteve às proximidades do igarapé Cajazeirinha – tywé – um pequeno afluente do rio do meio** [grifo nosso]. Seus descendentes hoje se encontram nos aldeamentos “Marujewara” e Bom Jardim. [grifos nossos].

Outra evidência forte sobre o pertencimento do território aqui apontado está em um dos mitos de origem registrado por Magalhães (1991b, p.206-207) e que fala do motivo de separação do grupo e tece algumas referências geoespaciais:

Ao acontecer a grande cheia, restou apenas uma árvore, a palmeira de bacaba, onde *Wirapyna* (filho de *Maíra*) se refugiou e para onde se dirigiram todas as aves. Uma dessas aves, um passarinho (*Wirajatin* – um periquito, às vezes dizem arara) cagou sobre a cabeça de *Wirapyna*. O cabelo de *Wirapyna* caiu, então, todinho (daí os Parakanã [tradicionalmente] terem a cabeça raspada). Ao baixar as águas, alguns animais chegaram junto da bacabeira e disseram a *Wirapyna* que ele poderia descer. Primeiro, foi o veado branco (*marujê*); depois o porco-do-mato (*taxahua*); depois, a anta (*tapi'ira*). *Wirapyna*, toda vez que um bicho falava prá ele descer, ele primeiro experimentava colocando o pé, devagarzinho. Mas, a terra ainda tava mole e, então, ele não descia. Dizia: “A terra tá mole”. Até que chegou a vez da anta; ela disse: “Agora pode descer, tá duro a terra”. Ele experimentou e ainda achou a terra mole. A anta correu de novo e disse prá

Wirapyna descer. Aí *Wirapyna* experimentou de novo e achou que tava bom, que a terra tava duro, e ele desceu. Aí, *Wirapyna* foi procurar coisa pra comer e foi caçar. Todo dia *Wirapyna* ia caçar. Um dia ele voltou e encontrou farinha e mingau prontos. Então ele falou: “Quem fez farinha e mingau?” Ele não sabia. E assim acontecia todo dia. Num dia ele foi caçar, mas voltou mais cedo e se escondeu. Viu então, duas mulheres, uma morena e outra branca preparando a farinha e o mingau. As duas se chamavam *Wiratin*. Então, *Wirapyna* pegou a morena prá ele e mandou a branca embora (por isso, os Parakanã são morenos). Fizeram, então, muitos filhos e *Wirapyna* foi colocando nome em cada um deles. Primeiro, *Tapi'pya*, depois *Apyterewa*, depois *Wirapyna*, depois *Mikotywena*, depois *Makakawa*, depois *Marujewara*, depois *Pa'ametiwena*, depois *Tymokwera* (desses dois últimos não há mais descendentes). **Cada um tinha uma casa grande e moravam todos num mesmo lugar, no Jakuiú (um igarapé que desagua no rio Pucuruí).** Um dia um menino *Apyterewa* matou um passarinho igual ao que cagou na cabeça de *Wirapyna*. Aí todo mundo acabou brigando e se separaram. [grifo nosso].

Desse modo, embora o Estado tenha dificuldades em reconhecer os territórios indígenas, do ponto de vista dos Parakanã, dos antropólogos e de seus assessores, o povo Parakanã se encontra hoje em seu legítimo território. No entanto, as terras indígenas (TI Parakanã e TI Apyterewa) constituem muito pouco do que foi o seu território imemorial. Esse território foi solapado com as diversas frentes de ocupação, projetos desenvolvimentistas no Brasil e projetos de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A projeção do território tradicional Parakanã a partir das referências em teses e dissertações se encontra no mapa da Imagem 4.1. Nele, podemos observar, resumidamente, o que aconteceu com aquele território. Podemos identificar a situação do povo Parakanã, desde a sua primeira referência, no círculo um pouco abaixo da cidade de Portel, na porção mais ao norte, a projeção de seu território histórico-tradicional, a estrada de ferro que foi construída de Tucuruí (Alcobaça) até a região da desembocadura do rio Bacuri e a estrada Transamazônica. Essas duas estradas foram projetos do Estado para fins de ocupação daquela região, em períodos diferentes, que atravessaram o território Parakanã com grandes impactos à sua população e à sua cultura. No mapa, podemos observar os pontos de contato com o povo Parakanã nas décadas de 70 e 80 e suas respectivas transferências para áreas indígenas, em amarelo. Essas áreas obedeciam ao pensamento/projeto do Estado da época que era deixar os indígenas em pequenas áreas para que eles se incorporassem à nação brasileira,

deixassem de ser índios e passassem a ocupar os extratos mais baixos da sociedade nacional, como fornecedores de mão de obra barata. No mapa, também podemos observar as atuais Terras Indígenas (Parakanã e Apyterewa), em verde escuro, além de outras terras demarcadas, de outros povos da região, em cinza.

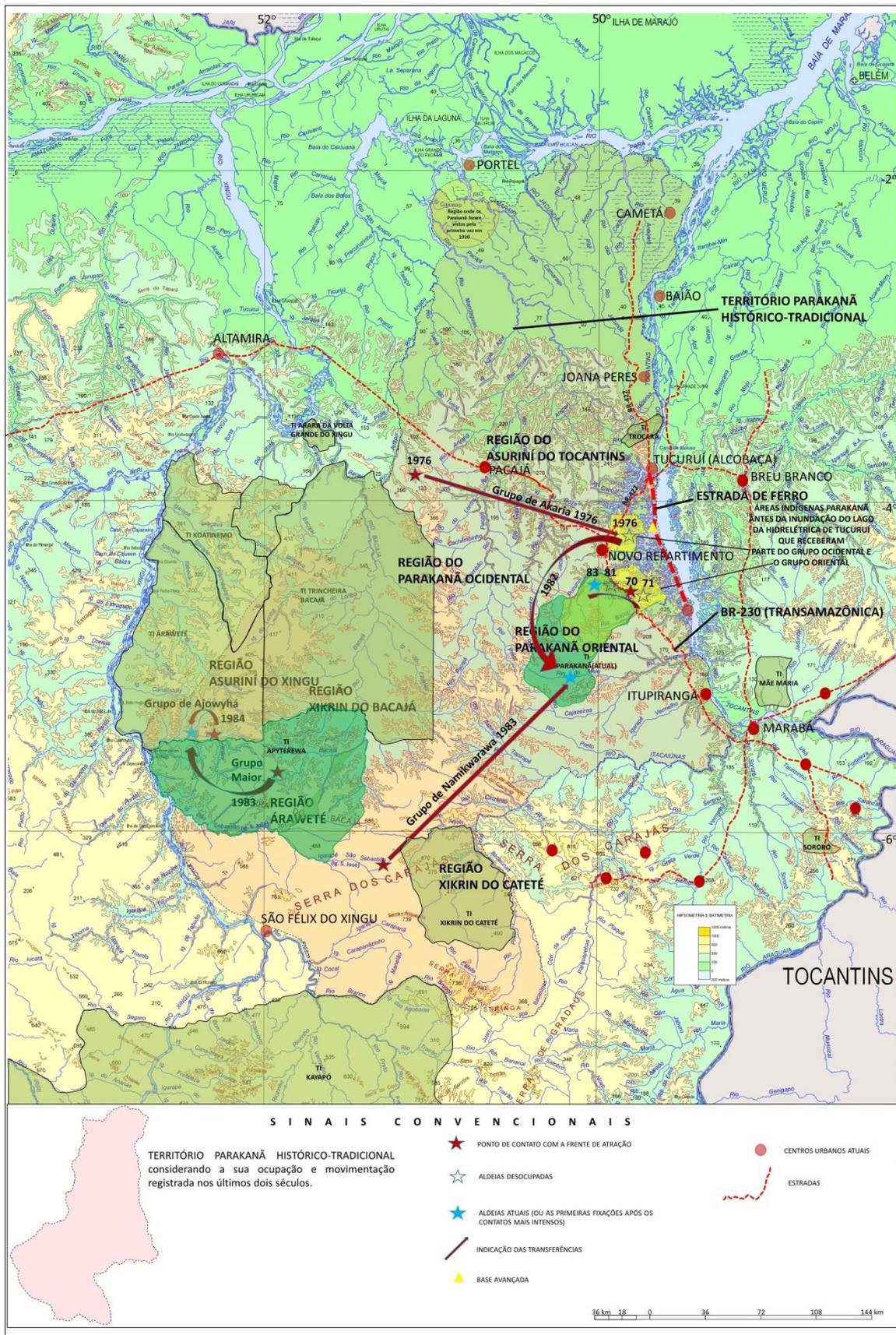


Imagem 4.1: Interflúvio Tocantins-Xingu com a localização das terras indígenas atuais e localização do território tradicional dos Parakanã (dentro da área tracejada). Em verde, as atuais terras indígenas dos Parakanã (Fonte: Mapa construído pelo autor a partir das informações de FAUSTO, 2001, e de RICARDO, 1985).

Segundo Fausto (2001, p.53), a Estrada de Ferro Tocantins, apesar de não ter seu projeto concluído, foi a partir de sua implantação que se deu o contato dos Parakanã e dos Asuriní do Tocantins com a sociedade não indígena. Com a frente de expansão proporcionada pela construção da estrada, esses povos passaram a ter estratégias de contato mais intenso com a população local, ora de forma amistosa, ora de forma belicosa. Segundo o autor, os próprios Parakanã informaram que, até o final do século XIX, permaneciam sem contatar os *toria*, realizando a abertura de suas pequenas roças com machados de pedra. A partir do contato, começaram a substituir seus machados de pedras por machados de ferro e facões.

Segundo Santos (1982, p.17), certamente foi o “boom” da borracha, tanto proveniente do caucho (*Castilloa elastica*) quanto da seringueira (*Hevea brasiliensis*), ainda no final do século XIX, que desencadeou a atração de muitos imigrantes nordestinos e goianos para a região do médio Tocantins, desenvolvendo especialmente a cidade de Marabá, onde há um grande afluente do rio Tocantins: o rio Itacaiunas. O entreposto Itacaiunas (futura cidade de Marabá) tinha um papel muito importante para o comércio e o escoamento da borracha colhida na região, via fluvial. Outro recurso importante que foi e ainda é muito explorado na Amazônia e na região do médio Tocantins é a castanha-do-pará (*Bertholletia excelsa*). Para fazer a ligação entre as frentes de entrada e os entrepostos, existia a figura do regatão – um comerciante que trazia produtos necessários aos colonos, levando em contrapartida seus produtos colhidos e semi-processados, tanto dos índios quanto dos sertanejos. Outro sistema era o de aviamento, em que o financiador das campanhas extrativistas fornecia vários bens e gêneros alimentícios aos extrativistas (não indígenas), e estes o pagavam com os bens colhidos das matas.

Esse sistema socioeconômico persistiu até quase o final do século XX no médio Tocantins e no médio Xingu. Mas, segundo Santos (1982, p.17-18), se o motivo da ocupação da região se deu inicialmente pela ocupação agropastoril e o extrativismo do caucho, foi especialmente o extrativismo da castanha-do-pará que permitiu o estabelecimento e o crescimento populacional além do incremento econômico da região antes mencionada.

Segundo Fausto (2001, p.58-59), os Parakanã atuais formavam um grande bloco por volta de 1890 e, devido às disputas por uma mulher capturada de outro

grupo, dividiram-se em dois e nunca voltaram a se unir novamente, apenas mantendo relações de guerras quando se encontravam. Assim, os ocidentais tornaram-se mais nômades, abandonaram a agricultura, intensificaram as atividades de guerra e os contatos com os não índios da região. Eles se estruturaram em pequenos grupos que saíam a guerrear com outros povos e com os orientais e retornavam num fluxo de ir e vir constante. Os orientais se mantiveram mais coesos, permaneceram mais agricultores, mais sedentários, com pouco contato com o mundo de fora e certa centralidade política.

Segundo Fausto (2001, p.66-75), o bloco ocidental afastou-se do bloco oriental em direção leste, para a cabeceira do rio Pacajá, onde passou a guerrear e capturar mulheres dos Asuriní (*Makakwawa*). Entraram em contato com os Arawete e conheceram o povo Kayapó (*Karajá/ywywa*), o que foi um duro golpe para eles, pois estes eram tão guerreiros quanto eles, e alguns embates foram deflagrados nessa época (no final da década de 1920). Paralelamente a esses eventos, a região de Marabá aumentou o seu crescimento econômico nos anos de 1920, tendo como principal recurso a castanha-do-pará, e o rio Itacaiunas e afluentes da margem direita como a principal região produtora. A região ao sul de Marabá, menos importante para a produção da castanha, apresentava na região de Alcobaça um local de suma importância, intermediário entre Marabá e Belém, no que se refere ao transporte da castanha para a exportação. Dessa feita, tomou impulso a continuação da construção da EFT, por volta de 1927. Concomitantemente, os ataques à ferrovia por indígenas aumentaram, culminando na instalação de Posto de Pacificação do Tocantins, pelo SPI, no km 67 da ferrovia, na margem esquerda do rio Pucuruí. O Bloco ocidental, no período de 1929 a 1934, fez pelo menos sete visitas ao posto, conseguindo uma série de petrechos e alimentos como facões, machados, redes e farinha. O bloco oriental não soube do posto e apenas entrou em contato com castanheiros e caucheiros que adentravam em seu território, o que fazia retrair mais e mais as suas aldeias, na região da cabeceira dos rios Bacuri, Pucuruí e da Direita, mas que eventualmente também acessavam bens como facões e machados, mesmo que em menor quantidade que o bloco ocidental.

Para Fausto (2001, p.76), esse aporte de facões e machados deve ter dado aos Parakanã e em especial ao bloco ocidental uma autonomia nunca antes vista, pois provavelmente cada família nuclear tinha o seu machado e o seu facão para

a realização de suas atividades produtivas. Para o autor, esses instrumentos significam para a coleta e o estabelecimento de roças o mesmo que o arco e a flecha significam para a caça. Esses instrumentos podem ser um potencializador para mudanças culturais, uma vez que novas relações com o ambiente podem ser estabelecidas.

Fausto (2001, p.76-84) aponta que, no período de 1935 a 1953, houve várias incursões de guerra do bloco ocidental. Por volta da metade da década de 30, um encontro do bloco ocidental com o bloco oriental quase os tornaria amigos novamente com trocas de mulheres para firmarem alianças importantes. No entanto, tal situação não se efetivou, ocasionando mortes de ambos os lados e rompendo com qualquer possibilidade de se unirem novamente. Assim, o bloco oriental se afastou para a região do baixo Pucuruí, e os ocidentais rumaram para a região do Pacajá. Nesse período, os orientais foram acometidos de febres, quando morreram várias crianças, provavelmente devido a contatos esporádicos que mantinham com invasores na região do rio Bacuri. No entanto, não encontrariam ainda o Posto de Pacificação, e nem os ocidentais entraram em contato neste período. O bloco ocidental partiu para atacar os Asuriní, mas em um de seus ataques foram repelidos com um tiro de arma de fogo e não mais se aproximaram destes. Resolveram, então, manter ataques sistemáticos aos orientais, o que resultou, até o início da década de 1950, em dez encontros entre os grupos, deixando um saldo de dezessete mortos e sete raptos no lado do bloco oriental e seis mortos no lado do bloco ocidental.

Fausto (2001, p.84-88) afirma que, no período de 1953 a 1965, os Orientais se deslocaram para a cabeceira do rio da Direita, permanecendo isolados e a salvo de seus parentes Ocidentais, mas tiveram embates com um grupo Jê (Kayapó ou Gavião) e no início dos anos 60 voltaram a se fixar na cabeceira do rio Andorinha, onde seriam “pacificados” em 1971. Os Ocidentais, como não acharam mais os seus parentes Orientais, pensaram que estes já estavam vivendo com os brancos. O fato de não terem inimigos para pilhar, como os Asuriní e os orientais, fez com que voltassem para o Posto de Atração (com novo nome: Posto Indígena de Atração Pucuruí – PIAP), aparecendo no 3º acampamento, uma base avançada do PIAP nas margens do igarapé Pucuruizinho, para trocar jabutis e outros animais por facões, machados, farinha e redes, entre outros utensílios domésticos. Lá encontraram tradutores e puderam

entender melhor o significado da “pacificação” e após 15 anos da última visita ao Posto realizaram um novo ciclo de visitas. Mas desta vez agiram diferente, não trouxeram as mulheres e as crianças, com receio de que os brancos pudessem transmitir a tosse e a catarreira (o’oa) a elas. Apesar de pensarem na possibilidade de serem pacificados, preferiram manterem-se autônomos, visitando o posto de tempos em tempos.

No entanto, o avanço da fronteira econômica se intensificava na passagem da década de 1950 para 1960 em seu território. Eles não podiam mais manter sua estrutura de movimentação de expansão e contração como tinham feito por quase meio século, pois poderiam, ao voltar de uma de suas excursões, encontrar o inimigo em sua casa. As atividades que moviam os expansionistas eram a retirada de madeira, o extrativismo mineral e a busca por peles de felinos com um alto valor nos anos de 1960. Inclusive, em uma de suas visitas, os Ocidentais pediram aos tradutores Asuriní que transmitissem aos brancos que eles desejavam a paz, mas que não queriam desconhecidos no posto e nas suas terras (FAUSTO, 2001, p.87). Nesse período, sofreram algumas baixas provenientes de embates com não índios que adentravam em suas terras, mesmo realizando todo o protocolo de paz que haviam aprendido/ensinado aos brancos. As relações interétnicas estavam mudando. Com as pressões externas, acabaram abandonando suas atividades de estabelecimentos de roças tradicionais, deixando o cultivo da mandioca. Também a pressão interna aumentava. Com a guerra e a possibilidade de roubo de mulheres, conseguiam manter uma paz interna, pois, de 1910 a 1955, roubaram mais de vinte estrangeiras, sendo que, dessas, dezessete tiveram bebês de seus captores. Agora com os jovens que chegavam à idade adulta em 1960 aumentava a tensão por mulheres, havendo disputas. Por causa disso, no final da década de 1960, o grupo sofreu uma divisão migrando para o oeste.

Segundo Fausto (2001, p.88), o último período de autonomia do bloco ocidental aconteceu de 1965 a 1984:

A marcha para oeste se iniciou no final dos anos de 1960 e se encerrou com o último contato dos Parakanã Ocidentais em 1984, no interflúvio Xingu-Bacajá, a cerca de 250 km do território de origem. Esse deslocamento, porém, não foi feito de uma só vez e comportou muitas idas e vindas.

Após as disputas internas no final da década de 60, o bloco ocidental se dividiu em três grupos. Um dos grupos enfrentou os Xikrins do Bacajá, o que lhes conferiu grandes perdas, e os demais grupos também encontraram inimigos, mas menos belicosos. Depois de muitas idas e vindas, os três grupos voltaram a se unir em torno de roças de colonos, às margens do rio do Meio, em 1972 (FAUSTO, 2001, p.88-89).

Enquanto isso, os orientais não conseguiram resistir ao “milagre brasileiro” e, com a construção de estradas na Amazônia, iniciando em 1970, tiveram seu território completamente invadido. Como o Estado temia que os índios resistissem à implantação das estradas e à colonização que esta proporcionava, a Funai e a Sudam se uniram para pacificar os índios que estariam ao longo das estradas Cuiabá-Santarém e Transamazônica. Nesse momento, a Funai, chefiada então por militares, abandona a atitude passiva das Frentes de Atração, adotando uma ação mais ativa, o que culminou na “Guerra da Pacificação”¹², criando quatro frentes que partiriam de pontos distintos e simultaneamente, para contatar os Parakanã em seu território tradicional, acontecendo o primeiro encontro em 12 de novembro de 1970, no igarapé Lontra, afluente do rio Bacuri. O encontro não se iniciou de forma amistosa, mas, devido aos presentes oferecidos, os orientais sucumbiram e, em outubro 1971, foram para o 3º acampamento da Frente de Atração.

Segundo Davis (1978, p.89), a história do Brasil é marcada pelos “esforços de integração” das populações indígenas ao Estado-Nação. Isso aconteceu desde as épocas coloniais, sendo o principal objetivo da política indigenista. Essa integração do índio tem sido agenciada “por meio de guerras justas e pacificação forçada, por dizimação, trabalho forçado, conversão religiosa”, entre outras formas das mais perversas.

Assim, com a entrada de frentes de ocupação no território Parakanã, dos projetos desenvolvimentistas, e pela ação ampla do Estado, foi efetivado, pelas ações da Funai, o contado definitivo com os Parakanã, e dessa forma estes

¹² Trata-se da ofensiva modernizadora dos Estados-Nação sobre os povos indígenas das Américas, incluindo aí o Brasil e mais especificamente os projetos desenvolvimentistas para “ocupar a Amazônia”, ocupação essa pelos não índios, pois esta já era ocupada pelas populações indígenas. Desse encontro, houve diversos embates que, no Brasil, o SPI e a FUNAI tentaram diminuir as suas consequências negativas. Mas, com pouco sucesso, pois, sendo um instrumento do Estado, não conseguiam realizar a sua atividade fim, pois não lhes eram dados os suportes técnicos e humanos necessários para tal. Não conseguiram evitar as perdas de vidas dos indígenas, havendo um verdadeiro genocídio na Amazônia.

precisavam mudar suas formas autóctones de utilização do meio ambiente, das relações que estabeleciam com outros povos indígenas, e principalmente mudaram completamente a sua relação com seus “pacificadores”. Naquele momento, a convivência se fazia mais intensa, e novas formas de comportamento deveriam ser estabelecidas. O início desse contato foi filmado por uma equipe de cinegrafistas franceses, e o vídeo está disponível na Internet¹³. Algumas fotografias dessa época se encontram nas Imagens 4.2. e 4.3.

A fotografia na parte superior direita da Imagem 4.2 mostra um *toria* pintado de *Awaete*, o sertanista João Carvalho, ensinando um jovem *Awaete* a atirar com espingarda. O *Awaete* na época era o jovem Awaka’ia, que ainda se encontra vivo e bem de saúde na Terra Indígena Parakanã, durante o período dessa pesquisa. Essa é uma fotografia clássica realizada pelo francês Yves Billion e foi enviada para o Coronel Bloise (a pessoa responsável pela Funai no Estado do Pará) para registrar e documentar a pacificação dos Parakanã, que, naquela época, eram chamados de “índios Brancos da Amazônia”, na reportagem de capa da revista *O Cruzeiro*, de novembro de 1971. Essa denominação era porque vários *Awaete* possuem realmente a pele bem branca e alguns ainda possuem os olhos bem claros.

Nesse encontro, vemos muitos de seus hábitos tradicionais: como o preparo da caça no jirau como sempre fizeram; ainda com os cortes de cabelo tradicional; suas construções de madeira e palha e acampamentos na mata. Mas os elementos do *toria* estão muito evidentes, como o machado de ferro na mão da moça Parakanã, a rede de algodão nas famílias nucleares e a espingarda na mão do caçador. Esses elementos da cultura do *toria* entraram definitivamente na cultura dos Parakanã. O machado de ferro substitui o machado de pedra e dá uma condição de fazer a derrubada da floresta para a implantação de roças muito mais rápido e mais eficiente. As mulheres não precisam mais ficar horas coletando as folhas da palmeira tucum e arrancar pequenas porção de fibras da folha e enrolar nas pernas para fazer o fio e enrolar esse fio em novelos para tecer a rede (*topawa*) e a tipoia (*tapaxa*) para carregar os bebês. Naquele momento do contato, era só pedir para o *toria* que chegava, pela Funai, a rede

¹³ O documentário do francês Yves Billion “A guerra da pacificação na Amazônia”, mostra vários povos que foram contatados na década de 70 e os Parakanã aparecem logo nos primeiros 17’ do vídeo, que pode ser encontrado do seguinte sitio: <https://youtu.be/Fem3aAdd8rE>.

para todos dormirem. A sociabilidade que contemplava esses fazeres/saberes iam diminuindo pouco a pouco. Vão-se tornando mais raros esses momentos de compartilhamento de informações. Essas deixam de ser passadas para as novas gerações, pois elas não dependem mais desses conhecimentos para a sua sobrevivência. Agora, serão outros conhecimentos a ocupar a sua vida, e pouco a pouco novas formas de socialização de saberes/fazeres são criadas, e novas possibilidades de convivência são estabelecidas entre as duas sociedades.

Os caçadores, com as espingardas, podem abater presas que antes eram muito difíceis, como os macacos e as aves, além de se tornar mais fácil o abate das grandes presas, como porcos-do-mato, veados e antas. Podem diminuir muito o seu esforço de caça, diminuindo o contato entre as gerações nesta importante atividade tradicional e de conhecimento sobre os comportamentos e as estratégias de caça dos animais. Os caçadores ostentam, a partir da década de 70, as suas espingardas, no lugar do arco e da flecha. Agora, não precisam mais guardar as penas, do mutum e do gavião-real, ou colher tabocas para a ponta e o corpo da flecha ou madeiras para o arco. Com as espingardas, não precisavam mais do trabalho minucioso das mulheres que fabricavam a corda de seus arcos. Essa relação de reciprocidade entre homens e mulheres, que precisam dos saberes/fazeres um do outro, vai aos poucos mudando com o contato. E toda a socialização com os mais novos para passar o conhecimento da construção do arco e das flechas e de todos os lugares que precisavam ir para colher os materiais e as relações com as mulheres para conseguirem as cordas. Toda a socialização que envolve essa construção desses instrumentos não é mais necessária após o contato.

Atualmente, são raras as pessoas que utilizam o arco e a flecha na TI Parakanã. Muitos homens, mais velhos, ainda fazem o arco e a flecha Parakanã apenas para a venda como artesanato. Mas os mais jovens pouco utilizam esse fazer/saber. Então, cada objeto desses que aparecem nas fotografias, como machados, redes, espingardas, vão produzindo novas formas de relacionamento entre *toria* e *Awaete*, entre os saberes/fazeres dos *Awaete* e entre o conhecimento *Awaete* e o conhecimento *toria*. Não é só a questão de aumentar o repertório do grupo social indígena com as novas tecnologias que adentram na comunidade, mas também a substituição de seus repertórios tradicionais por

outros. É dessa forma que a cultura indígena vai sendo corroída e perdendo terreno para a cultura ocidental que se aproxima de forma vertiginosa.

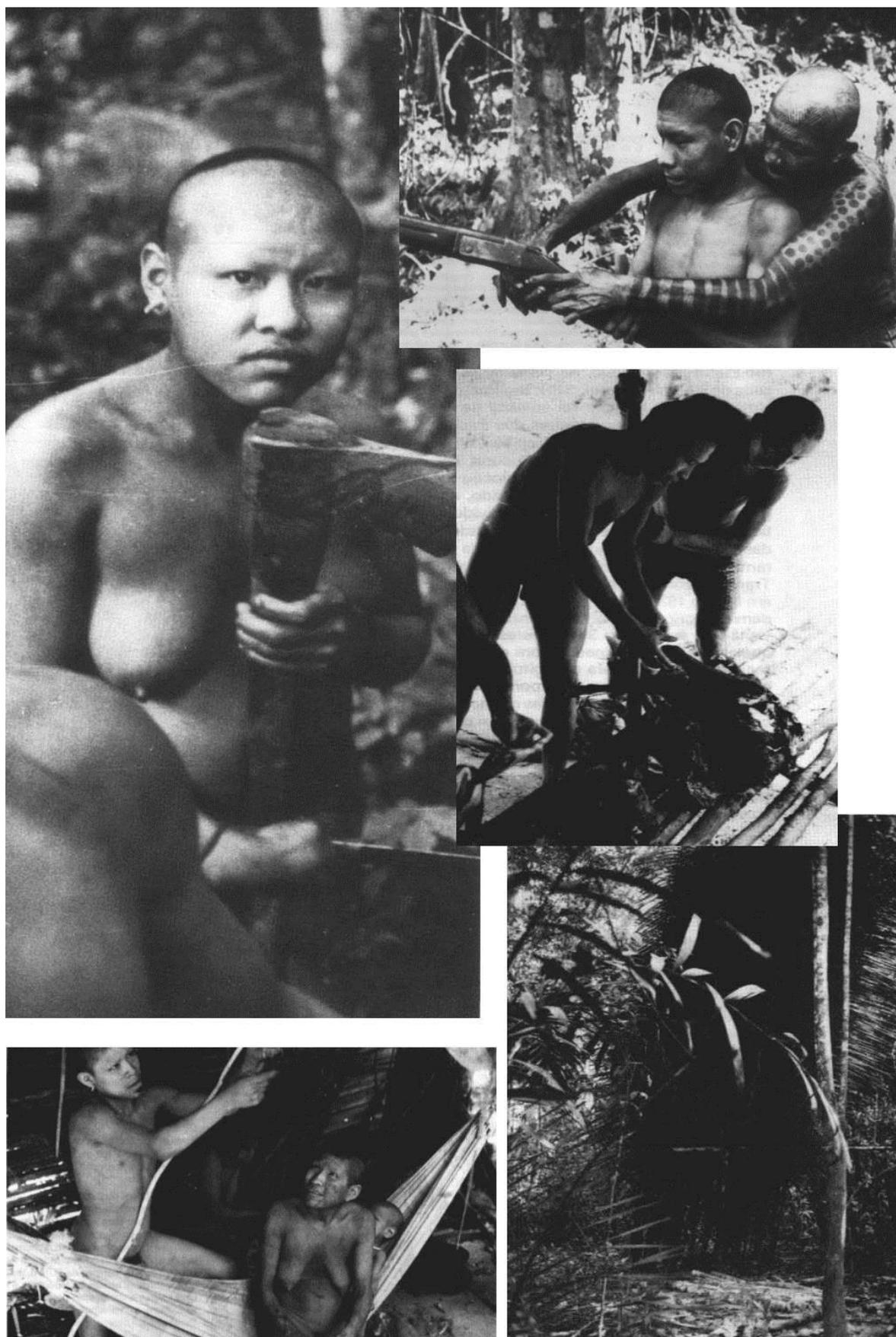


Imagem 4.2: Pannel de Fotografias dos Parakanã Orientais, recém-contatados, na aldeia do igarapé Lontra (1971) (Fonte: RICARDO, 1985).

Pelas fotografias das Imagens 4.3, podemos ver alguns *Awaete*, homens e mulheres, de uma altivez impressionante. Existe uma curiosidade clara pelas novas tecnologias como espingardas e machados, mas as imagens nos transmitem a sensação de um povo de grande poder e conhecimento sobre o mundo a sua volta e sobre si mesmo. Não possuem vergonha de seus corpos nus realizando tranquilamente as atividades que se fazem necessárias naquele momento. O corte de cabelo muito curto era uma característica marcante dos Parakanã, especialmente nas mulheres. Esse corte foi perdido, e nenhum dos grupos o utiliza mais hoje em dia. Nem os orientais e nem os ocidentais. Nem os da TI Apyterewa e nem os da TI Parakanã.

O corte de cabelo tem a ver com o mito de origem em que o herói criador Wyrapina perde todos os cabelos ao acontecer de uma ave defecar em sua cabeça. Então, ter um cabelo dessa forma não é só uma questão estética do grupo. É isso e muito mais. Trata-se da preservação de sua história mitológica de sua cultura enquanto povo diferente de outro povo. São as marcas de sua identidade.

A pintura tradicional ainda se mantém em 2013, feita de jenipapo e urucum, realizada para os grandes eventos de que participam, seja fora da terra indígena, seja nas festas tradicionais realizadas nas aldeias. Ou ainda em alguns rituais muito específicos, ou quando precisam deixar uma criança toda pintada de jenipapo para sua proteção.

O cigarro feito de casca de tauari (*Couratari* sp.) e folhas de tabaco ainda é utilizado, na atualidade pelo menos entre os grupos da TI Parakanã. As folhas de tabaco que devem ser cultivadas apenas pelos mais velhos da aldeia têm sido pouco utilizadas. Esta foi substituída pelo fumo de rolo ou que vem picado em pacotinhos como os da marca Maratá. Esse cigarro é cerimonial, sendo destinado apenas aos mais velhos e sábios da comunidade. Com a substituição das folhas de tabaco pelo fumo do *toria*, os mais velhos deixaram de cultivar a roça de fumo. Esta era sempre feita pelos mais velhos (pajés) em locais onde os demais não poderiam ir. Na aldeia Paranatinga, conheci a roça de tabaco do Pykawa, um grande pajé Parakanã que morreu de câncer, já com mais de 60 anos. Todos os conhecimentos relacionados a essas práticas estão sendo deixados de lado para a utilização do fumo de rolo do *toria*, que também é muito mais prejudicial à saúde.

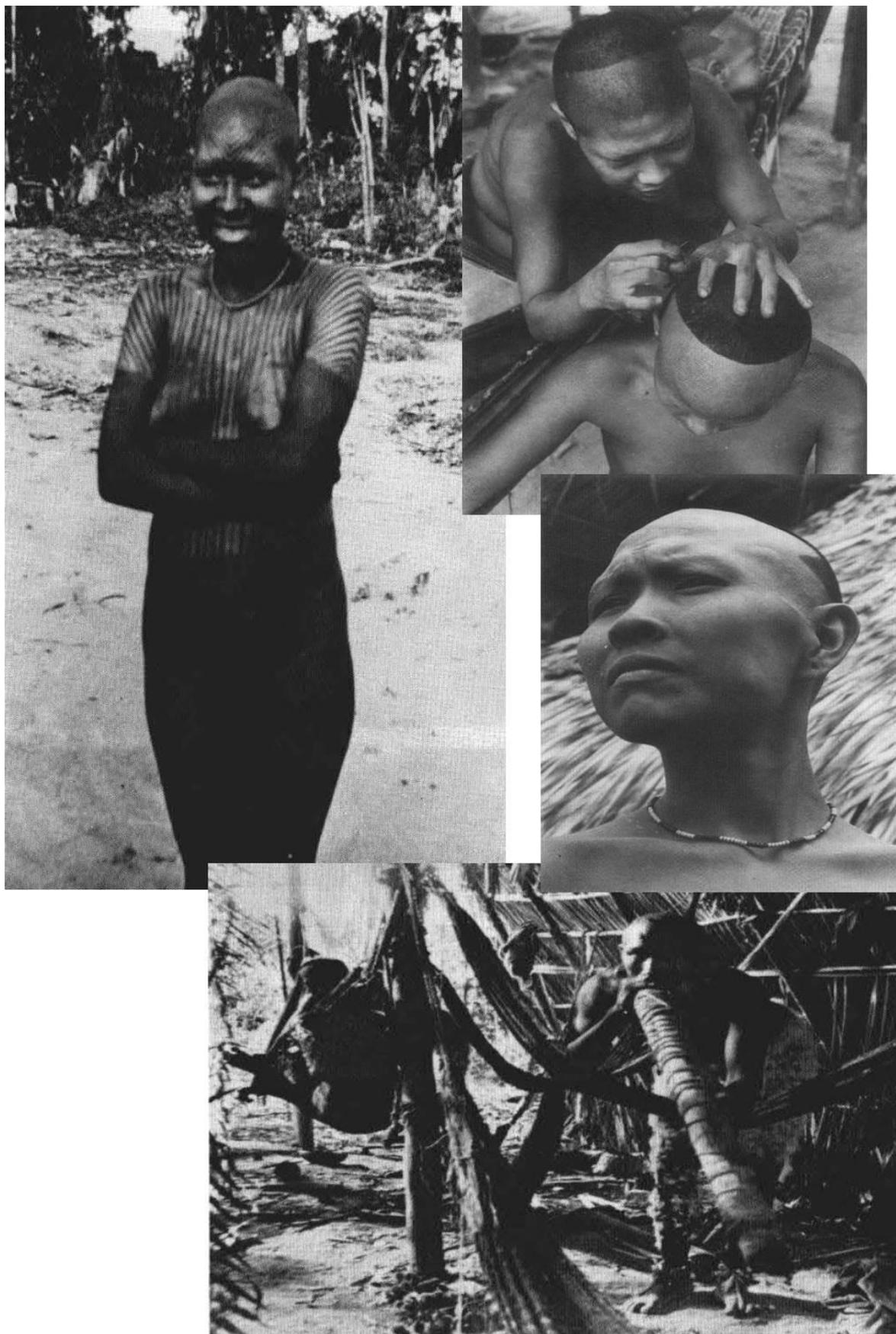


Imagem 4.3: Pannel de Fotografias dos Parakanã Orientais, recém-contatados, na aldeia do igarapé Lontra (1972) (Fonte: RICARDO, 1985).

Segundo Magalhães (1985, p.29), os ocidentais foram contatados, próximo a um tributário do rio Cajazeiras, por uma Frente de Atração enviada pela Funai, em maio de 1972, enquanto consumiam algumas roças de colonos implantadas em seu território tradicional. Nesse grupo, havia 60 pessoas. Devido à falta de infraestrutura da Frente de Atração, o contato não pôde se efetivar de forma mais definitiva. Segundo Fausto (2001, p.93), o grupo rumou para o alto curso do rio Cajazeiras, e lá um deles foi morto por colono a tiro. Então, decidiram rumar para o oeste, para tentar evitar os *toria*. Uma nova disputa por mulheres separou o grupo do Akaria, com cerca de 40 pessoas do restante. Este estava estruturado em torno de dois irmãos (Akaria e Piawa) que, devido aos casamentos das duas famílias entre si, tornaram bastante fechada essa parentela. Akaria morreu na atual TI Parakanã na aldeia Maroxewara, e Piawa morreu em outra aldeia, desdobrada de Maroxewara chamada Parano'a. Ambos morreram já no início deste século, mas mantiveram seus laços de amizade por toda a vida, até o final (observação pessoal).

As movimentações do bloco ocidental podem ser observadas no mapa da Imagem 4.1, assim como os encontros das Frentes de Atração com os Parakanã e suas posteriores transferências. Segundo Fausto (2001, p.93), o grupo de *Akaria* rumou para as cabeceiras do rio Anapu, no final de 1975, resolvendo se assentar plantando roça de mandioca depois de mais de dez anos sem praticar a agricultura. As manivas (ramas de mandioca - *many'ywa*) foram coletadas de um roçado que havia na região. Mas, antes de a roça produzir, em 1976, foram contatados pela Funai e levados de ônibus para o posto Tucuruí (Base Pucuruí). Segundo Santos (1982, p.87), das 40 pessoas no momento do contato logo faleceram 11.

Segundo Fausto (2001, p.98-101), os *Awaete* do bloco ocidental, levados para o igarapé Bom Jardim, após quatro anos sob a tutela do Estado, já haviam adotado “novas técnicas e novos instrumentos”. Retomaram a agricultura, estavam utilizando canoas e pescavam com linha e anzol. Havia o uso de algumas espingardas que pegavam dos invasores em suas terras e estavam utilizando roupas. Mantinham-se ainda monolíngues e já estavam totalmente dependentes dos remédios dos não índios. Mas as frentes de expansão nacional continuavam a invadir as suas terras, que ainda não se encontravam demarcadas. Ocorreram, então, vários conflitos com garimpeiros, madeireiros,

colonos e fazendeiros, situação que, a partir de 1988, perdurou por mais de uma década. Também alguns jovens foram aliciados para a venda de madeira, o que era um processo muito perigoso para a sua sobrevivência. O processo de extração de madeira, especialmente o mogno, foi um dos eventos mais catastróficos para os Parakanã do bloco ocidental, que estavam fixados no igarapé Bom Jardim. A partir da entrada das madeireiras na TI Apyterewa com a construção de estradas para escoar as madeiras, começa um afluxo de colonos para a área, aumentando a degradação daquele ambiente, que era para ser unicamente dos Parakanã. Com a ajuda do INCRA, que começou a assentar colonos próximo do igarapé Cedro, multiplicou-se o número de pessoas dentro da TI Apyterewa, aumentando o conflito social na região, impedindo que a demarcação da terra se efetivasse. Também o afluxo das grandes fazendas de gado para a região vinha a se constituir em mais um problema para os Parakanã, pois os fazendeiros tinham, além do poder econômico, poder político e sobre as instituições. A primeira década de dependência veio marcada de inúmeros outros problemas que os Parakanã não souberam, de início, enfrentar. No final de 1993, os Parakanã da TI Apyterewa se dividiram, constituindo duas aldeias: a do grupo de Ajowyhá foi para a beira do Xingu. Em 1995, o grupo que havia ficado no Posto Apyterewa, na margem direita do igarapé Bom Jardim, também se mudou para a beira do Xingu, onde poderiam estar em maior contato com os não índios da região e ter melhores possibilidades de recursos provenientes da pesca. As negociações desta população com garimpeiros e madeireiros começavam a se intensificar com a mínima intervenção do órgão do Estado, a Funai.

Segundo Santos (1972, p.40-41), a relação interétnica da população regional com os povos indígenas da região do médio Tocantins, especialmente com os Parakanã e os Akwawa-Assurini, traduzida em conflitos esporádicos, se iniciou em função da construção e do estabelecimento da Estrada de Ferro do Tocantins (EFT). Entretanto, é no final dos anos 20 que esses dois povos iniciam os contatos com os extratores de castanha-do-pará e com os caçadores e comerciantes de peles de felinos (gateiros) e ainda com os trabalhadores que continuavam a construção da RFT. Esse foi o seguimento da população regional que primeiro teve contato com esses povos indígenas. Pelo menos de forma documental, esses são os primeiros registros do contato. Até aquele momento não havia ainda um relacionamento de fato ou contato mais prolongado, eram

apenas contatos esporádicos traduzidos em sua maior parte por conflitos interétnicos. Na abertura da Transamazônica, já nos anos de 1970, é que o contato seria estabelecido de forma irrevogável, especialmente para o bloco oriental e, depois, nos anos de 1980, para o bloco ocidental.

Esses são os principais fatos da história de quase um século das movimentações dos Parakanã em seu território, aqui relatados de forma bem sucinta. Devido ao avanço das frentes de expansão nacional em vários momentos no século passado, os Parakanã foram levados para uma realidade muito diferente da que conheciam e viviam seus ancestrais. A cultura é algo dinâmico, produzindo modificações em qualquer grupo social. Entre os Parakanã, isso não foi diferente. Entretanto, muitas mudanças se deram em função das pressões sobre o seu território tradicional e por causa das novas tecnologias adquiridas. E mais mudanças ainda estariam por vir, a partir dos contatos mais intensos, como resumimos a seguir, após serem contatados pelas equipes de atração, “pacificando-os” e levando-os para as suas terras atuais. A Imagem 4.4, a seguir, ilustra alguns momentos após a “pacificação”, do grupo ocidental no igarapé Bom Jardim. O painel de fotografias mostra os Parakanã com suas flechas, ainda com o corte de cabelo tradicional, ou pelo menos parte dele. Dançam ao capturar uma grande quantidade de alimentos. Isso ainda é comum quando há fartura na aldeia, quando conseguem uma grande quantidade de jabutis ou abatem muitos porcos-do-mato. No painel, se apresentam com roupas, resultado do contato com o *toria*. Ir para os afluentes do Xingu e depois para o próprio Xingu possibilitou a esse bloco ficar mais isolado dos *toria* e ter acesso a uma grande quantidade de peixes, ou seja, de uma boa quantidade de proteína necessária a um bom desenvolvimento.



Imagem 4.4: Painel de Fotografias em que as duas acima mostram momentos dos *Awaete* no ano de 1988, com o corte de cabelo tradicional, e a última mostra-os dançando após pescaria em 1989, sendo apenas o mais velho com o corte tradicional (Fonte: FAUSTO, 2001).

De uma forma geral, o contato foi desastroso para o povo Parakanã, com muitas mortes devido a doenças respiratórias, venéreas, poliomielite, hepatite, entre outras, embora um pouco menos pernicioso para o bloco ocidental que foi para a TI Apyterewa. O contato se manteve promíscuo, sem nenhum direcionamento adequado para o tipo de situação instalada. Com isso, os orientais atingiram seu menor número em 1972, com 82 pessoas, se recuperando a partir daí, ganhando e perdendo várias batalhas, estabelecendo um novo *modus vivendi*, guiado pela sabedoria do grande líder *Arakya* (FAUSTO, 2001, p.89-92). A seguir, tratamos um pouco mais desse contato mais intenso com o *toria* nas novas terras definidas pela Funai.

4.2. Os anos de contato mais intenso

Segundo Santos (1976, p.27), a Reserva Parakanan (a primeira reserva dos Parakanã Orientais aparece em amarelo no mapa da Imagem 4.1) foi criada em 1971, com cerca de 7.200 ha, a 157 de Marabá, entre os rios Bacuri e Pucuruí. Para se alcançar a reserva, se levava umas quatro horas devido às condições péssimas da estrada. A aldeia nesta reserva se localizava a 16 quilômetros da estrada Transamazônica e, para se chegar até o Posto Indígena, que ficava dentro da reserva a uns 500 metros da aldeia, se precisava caminhar umas três horas por um caminho mata adentro. A casa tradicional que abrigaria toda a comunidade já foi substituída por quatro casas, sendo que dessas apenas uma apresentava as características tradicionais. Naquele momento, o autor informa que as festas tradicionais não estavam sendo realizadas devido ao catarro muito intenso na comunidade. Ainda segundo Santos (1976, p.31), a população que, no contato, em 1970, era de 150 pessoas, foi diminuindo, morrendo de gripe e malária, entre outras infecções, e só começa a crescer novamente a partir de 1972, sendo registrado pelo autor, em sua visita a aldeia, em fevereiro de 1975, um total de 93 pessoas. A caça é praticada com espingardas e munições fornecidas pela Funai, mas ainda é também praticada com arco e flecha, quando não há munição ou por aqueles que não têm espingardas. Nesse período, as aves não eram consumidas, sendo que o jacu e o nhambu eram levados para o pessoal do posto. Atualmente, os Parakanã abatem as aves como o mutum (duas espécies; *mitoete* e *mitopinima*) e o jacu.

Segundo Santos (1976, p.33), a pesca que era praticada com timbó deixa de ter uma importância maior para ser praticada com linha de pesca e anzol fornecidos pela Funai. O timbó foi proibido pelo chefe do posto após algumas mortes de crianças depois da atividade de pesca com o timbó. Mas, segundo o autor, essas mortes poderiam estar mais relacionadas com as doenças a que estavam expostas do que propriamente à pesca com timbó. Essa era uma atividade coletiva que envolvia toda a comunidade em intensa sociabilidade e aprendizagem dos mais novos. O peixe e a caça eram assados ou moqueados no jirau de madeira ou ainda cozidos nas panelas de barro. Como não fazem mais as panelas de barro para uso doméstico (somente para a venda, como artesanato), a

comida cozida é feita em panelas de alumínio. O uso do jirau ainda continua atualmente. A preparação da farinha era feita da seguinte forma:

Após retirada da roça e ser transportada em paneiro de de jussara, a mandioca é cortada em pequenos pedaços que são colocados em uma panela de barro (XAENOWERE), quando é em grande quantidade ou então (XAEMEWI) quando menor, com água para que sejam aferventados e amoleçam. Depois de algum tempo os pedaços, já mais ou menos desmanchados, são colocados sobre uma esteira, passando-se em seguida a amassá-los com a mão para tirara a água. Formam-se assim pequenos bolos que são colocados sobre um jirau sobre o fogo para secarem. Enquanto são amassados há uma pequena vasilha, geralmente um pedaço de cuia quebrada, que vai recolhendo a água escorrida da mandioca. Depois de secos são desfeitos e peneirados, sendo posteriormente colocados em outra panela (XAEMEPION) sobre o fogo para torrar, mexendo-se cm uma pequena cuia, fazendo-se a farinha. O Parakanan não conhece o uso do Tipiti (SANTOS, 1976, p.36-37).

Atualmente, alguns dos procedimentos da fabricação da farinha se alteraram, mais especificamente em função das grandes quantidades que precisam ser produzidas, pois grande parte desta é vendida nas cidades e vilas próximas, especialmente a do bloco oriental que é bem apreciada na região. Para produzir para a venda, eles colocam grande quantidade de mandiocas para pubar¹⁴ nos pequenos igarapés próximos à aldeia ou em tambores próximos à casa de farinha. Após estar “puba”, a farinha é prensada no tipiti (que adquirem pelo Programa Parakanã) e depois é torrada em grandes fornos de metal em casas de farinha bem estruturadas.

A Imagem 4.5 mostra algumas fotografias do encontro do antropólogo Antônio Carlos Magalhães L. Santos com os Parakanã, em que são registradas as casas de palha e um momento no qual os *Awaete* estão construindo uma delas. As casas ainda eram feitas pelos próprios *Awaete*, e, entre o seu padrão e o dos colonos, eles iam misturando técnicas e construindo, já naquele momento, novas formas de morar e distribuir os espaços de moradia e convivência. Nas fotografias, embora já tenham o contado com roupas, ficam com o tronco nu, inclusive as mulheres. Uma cena interessante é com relação ao preparo do milho utilizando uma pedra para amassar. Essa cena nunca observei no tempo em que trabalhei junto a eles. O milho utilizado para consumo é assado ou para venda quando este ficava maduro. O milho que produzem na atual TI Parakanã é

¹⁴ Processo que consiste em deixar a mandioca de molho, na água, para que sejam eliminadas as substâncias tóxicas para ficar própria para o consumo.

adquirido pelo Programam Parakanã, e eles não guardam a semente para o próximo ano. O milho é consumido ou, em sua maior parte, é deixado secar para a venda para adquirirem outros bem de consumo que não produzem. Há uma cena de volta da caçada na qual vários homens retornam trazendo o produto de seu trabalho em cestos de palha, mas naquele momento já haviam substituído o arco e a flecha pela espingarda, item indispensável atualmente nas caçadas que ainda são praticadas. No meu estudo sobre caça (EMIDIO-SILVA, 1998, p.105-106), foram observadas várias estratégias, e a tecnologia dos *toria* estava muito presente, com a utilização de veículos (caminhonete e caminhão), barcos (voadeiras), lanternas e espingardas. Esses elementos da tecnologia *toria*, sua utilização para a caça mais as estratégias autóctones de caça desenvolvidas em séculos por esse grupo social, naquele ambiente muito bem conhecido por eles, trouxeram um grande repertória de práticas e novos saberes. Isso permite que, até o momento, a população mantenha a suas necessidades proteicas em níveis bons. Ou seja, todos têm acesso à carne, a maior parte do tempo. Isso só se altera quando os homens deixam de procurar a caça em alguns períodos em que estejam envolvidos com outras atividades, como mudanças de aldeias, em tratamento de saúde fora da aldeia, entre outros.

Entre as fotografias, há uma mostrando as grandes panelas de barro, que naquele momento eram ainda bem utilizadas. Inclusive aparecem ao fundo algumas panelas mais planas, nas quais, provavelmente, as mulheres torravam a farinha em pequenas quantidades, apenas para a sua família nuclear. Naquele momento, os utensílios de barro ainda eram instrumentos bastante utilizados, demorando mais para serem substituídos.



Imagem 4.5: Painel de Fotografias mostrando algumas cenas que o antropólogo Antônio Carlos Magalhães Santos encontrou no ano de 1975 na aldeia do bloco oriental, próximo à Transamazônica (Fonte: SANTOS, 1976).

O antropólogo Orlando Sampaio Silva (SILVA, 2009, p.103-131) publicou um artigo em seu livro *Índios do Tocantins* sobre sua visita aos Parakanã do igarapé Lontra em maio de 1976. Na época, ele relata que uma parte do grupo havia sido pacificada havia seis anos apenas, e os demais ainda se encontravam resistindo à atração empreendida pela Funai. Segundo o autor, a aldeia estava instalada a 15 quilômetros da rodovia Transamazônica, em local de difícil acesso. Próximo à aldeia, havia um Posto Indígena (PI) da Funai.

Silva (2009, p.105-107) encontrou a aldeia constituída de seis casas onde residiam as famílias indígenas e mais duas construções onde as mulheres realizavam seus afazeres domésticos. As casas se articulavam em três blocos, próximos, de modo que, no primeiro bloco, constituído por três casas articuladas, moravam: Arakütá (Arakÿta¹⁵), designado por capitão, grande líder de todos os Parakanã da aldeia e de sua família extensa, sendo esta constituída de quatro famílias nucleares morando em uma casa; Würapuitá (Wyrapyta), líder de outra família extensa, ocupando outra casa com sua família constituída de três famílias nucleares; e uma outra casa sob a liderança de Ronrén (Hohe), constituída por mais quatro famílias nucleares.

Neste caso, está-se ante três grupos domésticos que habitam cada qual em uma casa, estando as casas intimamente ligadas entre si, por cobertura e paredes laterais, que conformam um único e simbólico bloco residencial. Estes grupos domésticos têm um chefe local principal, que por sua vez lidera a própria família nuclear, além de ser o “capitão” da aldeia o índio Arakÿta (SILVA, 2009, p.105).

O segundo bloco era constituído por duas casas e dois grupos domésticos, uma casa era ocupada por oito famílias nucleares tendo como líder de todo o bloco o Tukumankuera (Tokomankwera), e na segunda casa havia apenas uma família nuclear. No terceiro bloco, constituído por uma casa apenas, existiam duas famílias nucleares, formando um grupo doméstico tendo como líder Pükáwa (Pykawa) (SILVA, 2009, p.106-107).

As relações de parentesco existentes entre os indivíduos que compõem esses agrupamentos de famílias exprimem bem o sistema de residência prevalecente entre os Parakanã. A mulher, ao casar, passa a morar na casa do pai de seu marido e a integrar o grupo doméstico daquele. A residência do filho casado com sua família nuclear é a casa de seu pai. Essas regras explicitam a

¹⁵ Grafia atual.

ocorrência da patrilocalidade na comunidade Parakanan. Constata-se, também, a prática da poligamia poligínica¹⁶.

No caso de um casal ser desfeito, a mulher retorna à casa de seus pais e leva consigo seus filhos crianças.

No que se refere ao cerimonial do casamento, foi registrada a seguinte narrativa: “o casamento é feito quando as meninas nascem. Tem uma *brincadeira*, como se fosse uma porfia entre os índios homens com mais de 12 anos de idade, até que um afirma que a criança que nasceu é sua mulher. Então, fala com os pais da menina. Então, o que quer se casar, os pais da criança e a criança vão a casa do capitão e este faz o casamento, ou seja, dá o nome do pretendente à criança. Se se trata de um rapaz ainda adolescente, quando ele já está trabalhando e produzindo, vai até o capitão e este só então entrega a jovem esposa ao seu marido. Quando nasce um menino, ele é disputado pelas mulheres solteiras e viúva.

Os informantes referiram à ocorrência de relações sexuais extramaritais, fato que não se torna causa de problemas nas relações entre os esposos, nem no âmbito mais geral do grupo indígena (SILVA, 2009, p.107-108).

Desses líderes citados pelo autor, está vivo apenas Wyrapyta, que é o líder da aldeia Itaygo'a, desdobrada de Paranatinga. Os demais, em 2017, estavam todos mortos. Segundo O'a Parakanã, Tukumankwera morreu antes de se mudarem para a aldeia Paranatinga, Pykawa morreu de câncer na aldeia Paranatinga, e Hohe morreu na aldeia Itaygara, constituída recentemente por sua família extensa, desdobrada da aldeia Paranatinga. Ele morreu de problemas respiratórios decorrentes de sua avançada idade. O líder Arakya morreu em 30 de março de 2015, já com uma idade bastante avançada e cego.

Quanto à subsistência do povo Parakanã na área indígena do igarapé Lontra, Silva (2009, p.108-110) encontrou-os produzindo roças, caçando, pescando mais esporadicamente e coletando frutos da mata. Foram registradas seis roças, sendo uma do Posto Indígena e cinco dos Parakanã. A preparação das roças obedecia, de forma geral, suas relações de parentesco, mas não exclusivamente, sendo quase sempre feitas por pai e filhos casados de um mesmo grupo doméstico. O trabalho de broca e derrubada utilizando facões e machados, instrumentos bastante apreciados por eles, era conduzido pelos homens, assim como a queima. Para as mulheres, restava o trabalho de plantio, capina, colheita, transporte da produção do roçado até a aldeia e processamento dos alimentos, especialmente a mandioca, para fabricação de farinha. Segundo o

¹⁶ **Poligamia Poligínica** é o casamento de um homem com mais de uma mulher. Entre os Parakanã, os líderes mais velhos podem possuir até três mulheres.

autor, cada roçado era dividido em partes, cabendo para cada parte uma família nuclear, que tratava da limpeza e da colheita dela. Entre os cultivos, estavam a mandioca, o milho, a batata-doce, o cará, a banana e o algodão (SILVA, 2009, p.108-110).

Para o preparo da farinha, não utilizavam tipiti e sim uma técnica própria. Após amolecer as raízes da mandioca na água do igarapé, eram feitos pequenos bolos e espremidos com as mãos colocando-os para secar ao calor do fogo, em jiraus de madeiras. Esses bolos, depois de secos, eram peneirados e colocados para torrar em fornos de barro feitos pelas índias Parakanã. As mulheres casadas faziam o trabalho de processar a mandioca para fabricação da farinha. Cada mulher casada fabricava a farinha para seu núcleo familiar, além de preparar os demais alimentos e produzir a cerâmica. Na época, o autor registrou a proibição da feitura do fogo no interior das casas, pelo chefe do posto da Funai, pois este estava prejudicando a saúde dos índios, causando ou agravando problemas respiratórios. O fogo era feito nas duas coberturas próximas às casas denominadas de casas de farinha, mas que na realidade eram um local onde muitas outras atividades domésticas aconteciam. Mesmo com a proibição, em algumas casas era mantido o fogo em seu interior. Para a confecção das cerâmicas, as mulheres pegavam barro próximo à aldeia, a uns 200 metros, e preparavam as cerâmicas em diversas formas e tamanhos, conforme o uso a que se destinavam. Após a sua confecção, eram decoradas com tinta vegetal cinza-escuro e colocadas ao fogo para queimar (SILVA, 2009, p.110-111).

Para caçar, os índios utilizavam todos os dias da semana, exceto o domingo, já influenciados pelos não índios. Saíam cedo para caçar e retornavam à tarde para a aldeia. Quando faziam espera embaixo de árvores em flor ou fruto, podiam retornar no dia seguinte. A caça diurna era feita por homens e mulheres. Naquele momento, já utilizavam espingardas, apenas os homens. As mulheres utilizavam facões, cabendo-lhes presas como jacarés, tatus e jabutis. Quando as mulheres estavam presentes nas caçadas, elas traziam as presas abatidas. Para pesca, utilizavam arco e flecha, mas naquele momento foi observada a utilização de anzóis e o emprego de timbó. Comiam pouco peixe. O autor registrou que os Parakanã eram autossuficientes quanto à alimentação. Além de assado nos fogões indígenas, o alimento era também cozido em panelas de barro feitas pelas *koxoa* (mulheres), sem temperos, com exceção em alguns casos em que

começavam a utilizar o sal. Faziam o vinho da bacaba espremendo os caroços com as mãos na água, mas não gostavam do sabor do vinho do açai. Consumiam também o palmito das palmeiras injá e bacaba *in natura* e não consumiam bebida fermentada. O autor registrou a vontade dos Parakanã em consumirem arroz, café, açúcar, sal e óleo, pois já haviam entrado em contato com esses alimentos, mas dispunham pouco deles, uma vez que o Posto Indígena não os fornecia (SILVA, 2009, p.111-113).

Sua produção material era basicamente a fabricação de cerâmica simples e ornamentada, arcos e flechas, fiação do algodão e tecelagem de redes e tipoias, adornos e capacetes de penas, colares, batoques labiais e de orelha, pintura corporal utilizando jenipapo e urucum. Homens e mulheres utilizavam um corte tradicional em que era raspado o alto da cabeça, e o entorno era deixado bem curto, sendo essa uma atividade feminina. Seus rituais tradicionais ainda estavam presentes, sendo que naquele momento os homens dançavam e cantavam, e as mulheres cantavam apenas. Não existia um pajé específico do grupo, mas eles estavam difusos na comunidade sendo os mais velhos, podendo haver mulheres, entre eles. O xamanismo ocorria concomitante à utilização de remédios e tratamentos dos não índios. Todos falavam a sua língua materna, e quatro adolescentes estavam começando a aprender o português, e todos utilizam vestuários fornecidos pelo Posto Indígena. Por se encontrarem em um local bem isolado e com pouco contato externo, o grupo visitado ainda mantinha sua estrutura sociocultural e organização política tradicional (SILVA, 2009, p.113-115).

Segundo Silva (2009, p.116-119), a demografia do grupo se encontrava bastante equilibrada, tanto na proporção de homens e mulheres quanto em outros índices demográficos. A população era composta de 97 pessoas, sendo 47 homens e 50 mulheres. Era uma população jovem, sendo que não havia nenhum homem acima dos 50 anos, e havia apenas três mulheres acima desta idade, uma delas sendo a mais idosa, com 70 anos. A maioria da população mantinha-se produtiva, tendo apenas 36% em idade considerada não produtiva. A poligamia ocorria em sete famílias, sendo dois homens casados com três mulheres e cinco homens casados com duas mulheres. Homens mais velhos podiam casar com mulheres mais novas, e mulheres mais velhas podiam casar com homens mais novos. Como a poligamia estava mais presente em homens mais velhos, o autor

postula duas hipóteses possíveis: 1) devido ao contato com os não índios, os Parakanã estavam deixando de lado essa prática; ou 2) o fato podia ter ligação com práticas econômicas, pois os homens mais velhos teriam melhores condições de sustentar suas esposas, especialmente com a caça.

Para Silva (2009, p.121-122), em maio de 1976, o grupo Parakanã estava em processo de recuperação populacional, pois, em 1970, na época da “atração”, a população era de 150 pessoas, sendo reduzida, dois anos depois, em 1972, para 82 indivíduos. Entretanto, a presença de doenças como gripe, bronquite com catarro, leishmaniose e doenças venéreas que acometeram várias pessoas deixando sequelas como cegueira em vários indivíduos ainda era preocupante. O autor registrou um caso de um “parceleiro do INCRA”, que morava em uma gleba em frente à Reserva Parakanã, que tentou conquistar uma índia Parakanã. Esta era a relação existente entre as duas sociedades, onde os indígenas eram vistos como subalternos e que os *toria* podia fazer o que bem queriam, se apropriando inclusive dos corpos das jovens Parakanã e transmitindo-lhes diversas doenças venéreas.

Segundo Silva (2009, p.123-1123), desde a pacificação, não foi registrado nenhum conflito mais violento. Na área onde os Parakanã coletavam castanha-do-pará, castanheiros estavam invadindo em busca deste recurso. Os índios, caso encontrassem castanhas amontoadas, levavam tudo para a aldeia, por instrução do próprio chefe do Posto Indígena, assim como outros apetrechos. Houve um caso fora da reserva, na estrada Transamazônica, onde um trabalhador da estrada relatou que um grupo de índios abordou os funcionários e os deixou nus levando suas roupas, terçados e facas, sem machucar ninguém.

Naquela época, o Posto Indígena, que era feito de pau a pique e coberto de palha, dispunha de uma farmácia-ambulatório que atendia aos indígenas. Os responsáveis pelo posto conseguiram controlar uma infecção do sistema digestório, trataram de verminoses e dos casos de leishmaniose. O PI doava medicamentos e munição aos Parakanã, mas não fornecia alimentos. Um chefe de posto havia obrigado os índios, homens e mulheres, a permanecerem com shorts o tempo todo. Dessa forma, todos os adultos permaneciam vestidos e desejavam mais roupas (SILVA, 2009, p.124-125).

Segundo Silva (2009, p.125), até aquele momento, apesar de manterem sua língua na íntegra, começavam a adotar traços culturais provenientes da

sociedade não indígena, tais como: incorporação de novos alimentos, inovação nas técnicas de produção agrícola, de pesca e de caça. Mas continuavam não sendo navegantes, apesar de viverem próximos a igarapés com essa possibilidade. Em nota de rodapé, o autor diz: “**na Reserva Parakanan, não existe escola indígena**, nem atua missão religiosa” [grifo nosso], provavelmente porque, na época, essa seria mais uma condição para acelerar as mudanças culturais.

Com relação à entrada dos Parakanã na economia regional, Silva (2009, p.125-127) narra que os Parakanã do igarapé Lontra começaram a coletar castanha-do-pará para conseguirem adquirir os bens que desejavam, uma vez que o Posto Indígena nada lhes oferecia neste quesito. Assim, já fazia três anos (antes da visita do autor à área, em 1976) que os Parakanã coletavam esse recurso para venda. Também fabricavam vários objetos de sua cultura, material que era entregue para o pessoal do PI e mandado para a sede da 2ª Delegacia Regional da Funai, em Belém, para ser comercializado. Até aquele momento, os Parakanã não pegavam em dinheiro. Para os dois casos (castanha e artefatos), o pessoal do posto anotava quem havia produzido ou coletado e os *Awaete* diziam o que desejavam. Após a venda, os pedidos eram atendidos, até a medida do que os produtos por eles trazidos valiam.

Ainda, para finalizar, Silva (2009, p.128-130) relata os problemas que os Parakanã enfrentariam nos anos seguintes, como o enchimento do lago da Hidrelétrica de Tucuruí e conseqüente deslocamento da estrada Transamazônica, que viria causar novos impactos ao povo Parakanã e às suas áreas. O autor conseguiu, em pouco tempo de pesquisa, nos mostrar uma realidade intrincada, com superações e problemas, e seus prognósticos se confirmaram, pelo menos em sua maior parte. Os Parakanã demonstram ser um grupo muito forte, pois, apesar de todas as adversidades enfrentadas, conseguiram manter sua população em crescimento. Vamos observar nas imagens 4.6 e 4.7, a seguir, algumas fotografias, tiradas pelo autor, na época de sua visita, ilustrando alguns aspectos da forma do viver desse povo indígena do sudeste do Pará.

Na Imagem 4.6, vemos em uma fotografia uma mulher Parakanã com o seu corte de cabelo tradicional segurando um bebê no colo, amparado por uma tipoia (*tapaxá*) feita de tecido, substituto da *tapaxá* feita com fibra de tucum. O seu bebê também traz o corte de cabelo tradicional. É impressionante como

atualmente essa marca da identidade Parakanã foi totalmente apagada na Terra Indígena Parakanã. Na fotografia ao lado, vemos uma série de panelas de barro. Naquele momento, o uso das panelas de barro grandes parecia ser ainda bastante comum, o que não observamos mais na atualidade. Encontramos apenas as panelas menores e não com grande frequência.



Imagem 4.6: Painel de Fotografias das panelas de barro recém-produzidas e mulher Parakanã com seu filho, tendo uma casa Parakanã ao fundo, na aldeia do igarapé Lontra (1976) (Fonte: SILVA, 2009).

Na Imagem 4.7, organizamos uma sequência de fotografias ilustrando a fabricação da farinha pelas mulheres Parakanã: a mulher está em sua rede na casa de sua família nuclear, na cozinha, próximo ao fogo. Em uma meia cuia (fruto da cabaça cortado ao meio), ela espreme a massa da mandioca. No jirau ao seu lado, há vários bolos de mandioca que já foram espremidos e na esteira no chão está a mandioca que ela deve ainda espremer. A mandioca já havia sido pubada na água. Na fotografia, podemos ver os bolos de mandioca secando na jirau que está com fogo baixo. A mulher está peneirando a mandioca retirando do jirau, passando na peneira que cai em uma esteira. Na fotografia seguinte, a mulher está socando a farinha que não passou na paneira, os pedaços que sobram. Na última fotografia, a mulher está torrando a farinha em uma panela de

barro rasa tradicional. O registro ainda pega um dos últimos momentos em que a fabricação da farinha era feita de forma tradicional, pois aos poucos serão introduzidos o tipiti para espremer a mandioca e a casa de farinha com fornos de ferro para a sua torração e em maiores quantidades, podendo os *Awaete* se inserirem no mercado regional com esse produto.

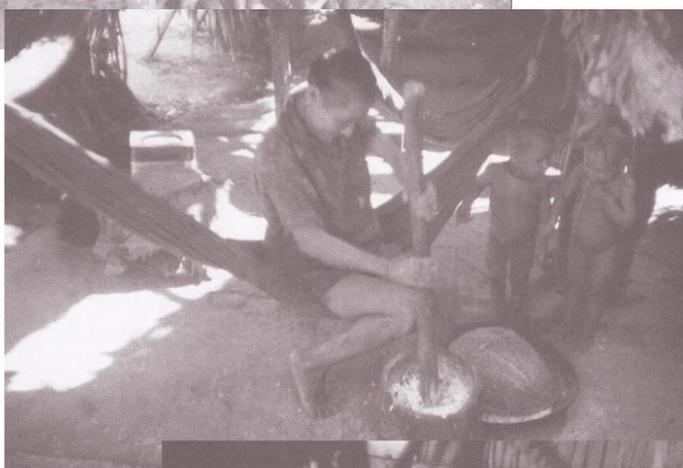


Espremendo a mandioca pubada e fazendo bolos para secar ao fogo.



Peneirando a mandioca.

Socando a mandioca que sobrou na peneira.



Torrando a mandioca em fornos de barro.



Imagem 4.7: Pannel de Fotografias de mulher Parakanã processando a mandioca para a fabricação da farinha, quando viviam na aldeia do igarapé Lontra (1976) – Parakanã Oriental (Fonte: SILVA, 2009).

Santos (1982), em sua dissertação sobre os Parakanã, também nos apresenta uma situação de contato interétnico totalmente assimétrica. Em menos de dez anos de convivência mais intensa com a sociedade nacional, a sociedade Parakanã acabou passando por transformações abruptas e teve que se adaptar, no processo, com a perda de seu território tradicional causada pela passagem da estrada Transamazônica e pela transferência de suas reservas diante da inundação que se anunciaria com a construção e a formação do lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, além de doenças trazidas pelos funcionários das companhias de terraplenagem, que trabalhavam na abertura e na manutenção da estrada Transamazônica:

Já às primeiras tentativas de contato, ainda em fins de 1970, foram estes Tupi assolados por uma epidemia de gripe e, ao ano seguinte, um médico de Belém, ao visitá-los, encontrou trinta e cinco mulheres e dois funcionários da própria FUNAI contaminados com doenças venéreas. Tal fato, concorreu para que oito crianças nascessem cegas, além da contaminação em duas pessoas adultas, havendo, como se referia aquele médico “um quadro de promiscuidade entre índios e gente de fora” (SANTOS, 1982, p.56).

Em um artigo, Vidal (1983) nos apresenta um pequeno vislumbre dos Parakanã após os primeiros contatos, no ano de 1980, quando se encontravam assentados no Posto Indígena Pucuruí, onde havia um grupo bem reduzido de 35 pessoas, e no Posto Indígena Lontra, com um grupo de 118 pessoas, resultado de um desastroso contato chamado de “pacificação”. Nesse registro, a autora observou algumas diferenças entre os dois grupos. Ambos eram Parakanã, falavam a mesma língua, mas mantendo já diferenças entre os dois agrupamentos.

O grupo do PI Pucuruí (Parakanã Ocidental) apresentava uma estrutura social típica Tupi. Fazendo um levantamento de sua genealogia, parentesco e regras de casamentos, Vidal (1983; p. 96-97) encontrou uma estrutura com duas metades:

As quatro pessoas mais velhas da aldeia são um grupo de irmãos, dois homens e duas mulheres. Os casamentos entre os descendentes são entre tio e sobrinha (preferencial) e entre primos cruzados, formando metades exogâmicas.

Segundo Vidal (1983, p.95-96), suas casas eram estabelecidas de forma triangular, consistindo basicamente de madeira para os esteios e cobertas com palhas até o chão, com aberturas pequenas para entrar e sair. O interior das

casas era limpo, com redes distribuídas no espaço residencial, feitas de fibra vegetal, tecidas pelas mulheres Parakanã, e alguns objetos de uso cotidiano, pendurados ou enfiados nas paredes. Ao lado de cada casa fechada até o chão, existia um tapiri, que servia de cozinha e oficina, também construído de madeira e coberto de palha. Mas estes mantinham suas laterais abertas. Nestes tapiris, a família nuclear passava o dia em suas atividades com pouca comunicação entre as casas e/ou tapiris. Alguns desses detalhes podem ser observados na Imagem 4.8 a seguir.

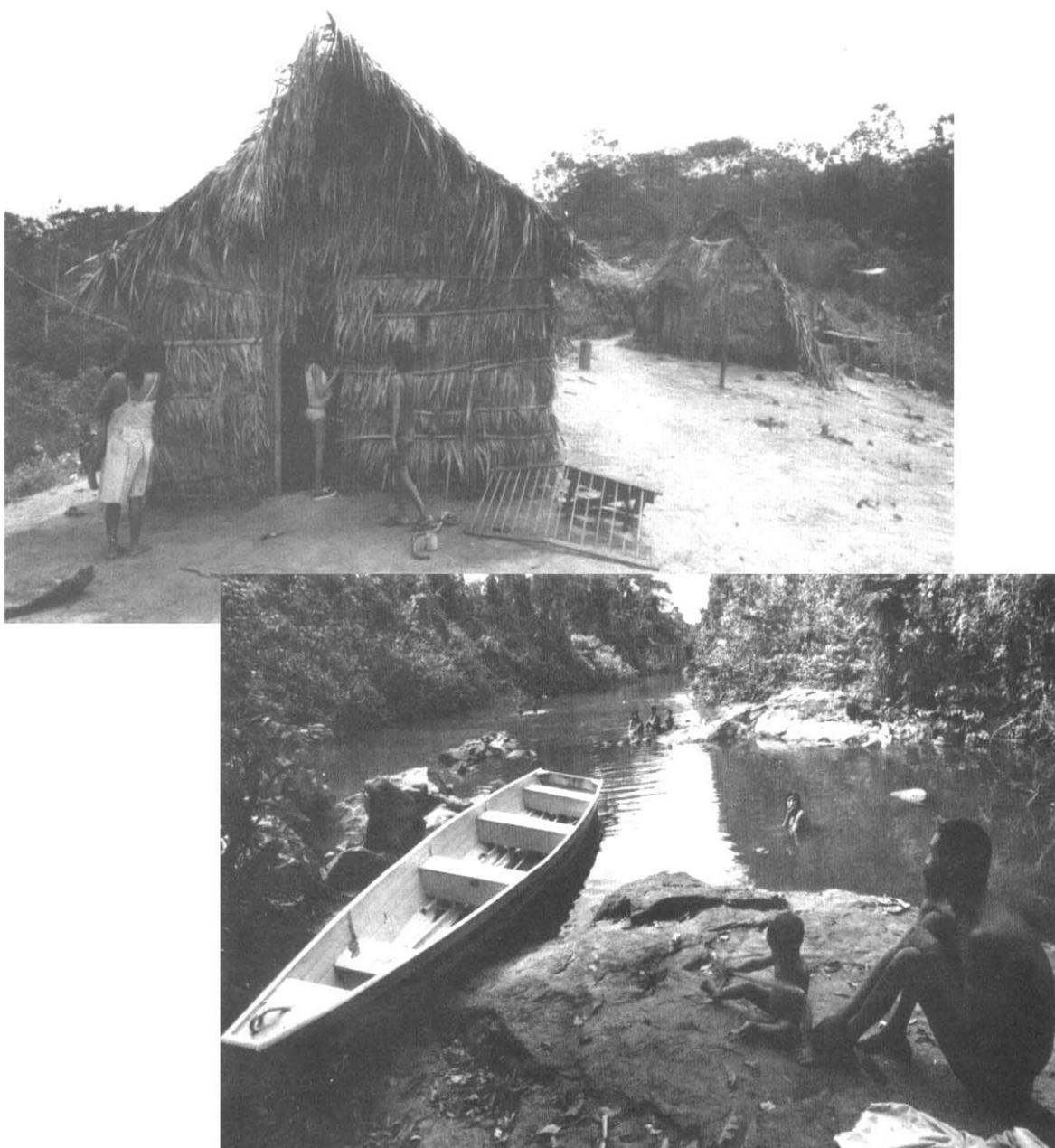
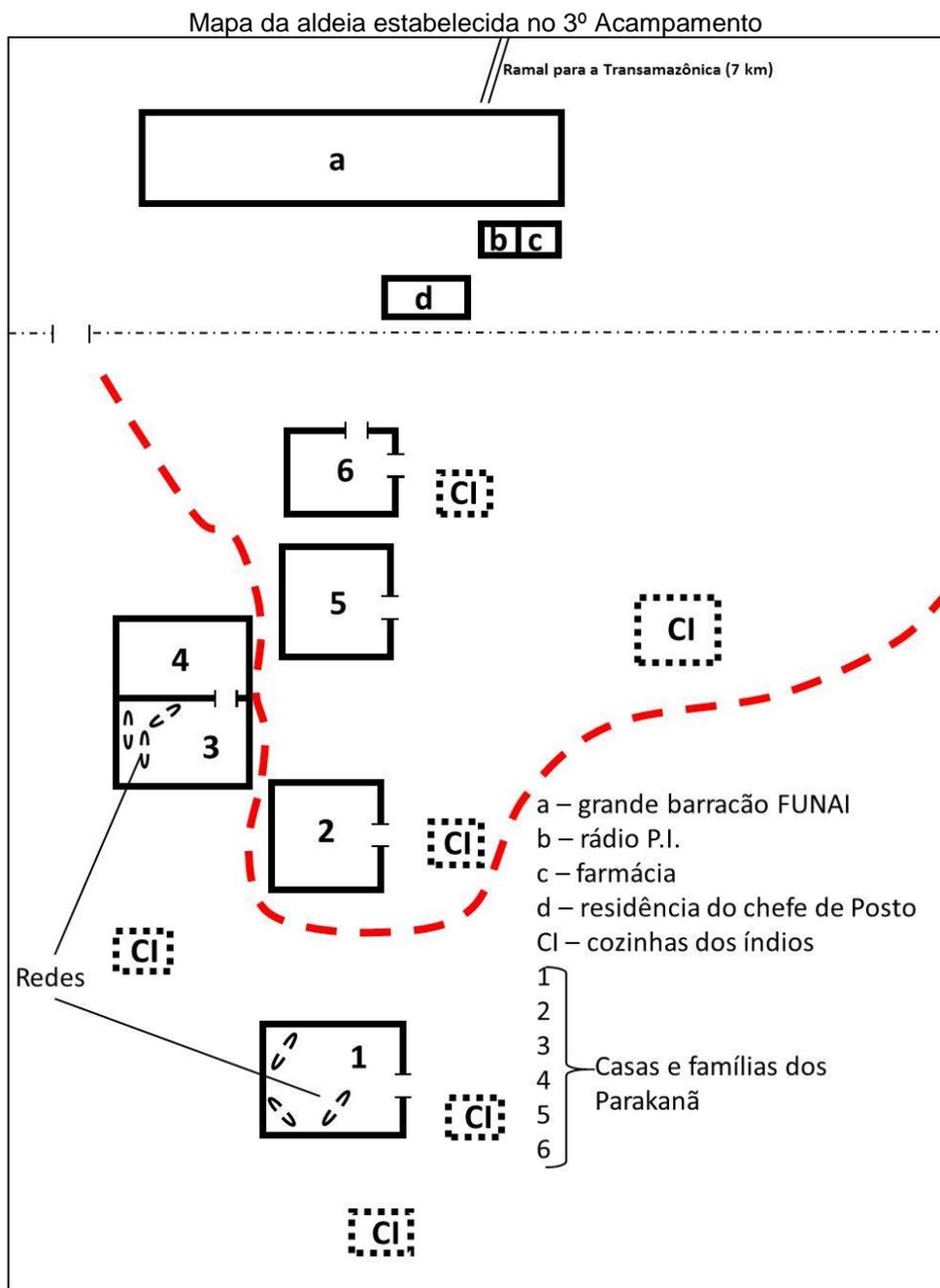


Imagem 4.8: Painele de Fotografias da Aldeia próximo ao rio Pucuruí – Parakanã Ocidental (1982) (Fonte: RICARDO, 1985).

Na Imagem 4.8, vemos um dos momentos do banho da comunidade, em que os índios se dirigem para o igarapé, e na cena vemos um dos homens observando seus pares de molho na água, parecendo refletir sobre algo. E próximo a seus pés brinca uma criança. Vemos também no porto uma voadeira (barco de alumínio), um objeto da tecnologia *toria*. Na cena superior, vemos uma mulher e uma menina vestidas com roupas do *toria*.

Nesse grupo, a organização espacial da aldeia se dá através de seis casas posicionadas de forma “aleatória”, umas próximas às outras. A casa pertence à família que é chefiada por um homem, sendo a família (nuclear) a unidade de produção e de consumo que se articula em forma de vivência diária e que está separada das demais unidades familiares em sua maior parte do tempo. As atividades são desenvolvidas em conjunto entre marido e esposa e filhos, sendo que a mulher acompanha o marido sempre, mesmo às expedições de caça, sendo raras as vezes em que ela não vai. À noite, cada núcleo familiar (um homem com sua esposa ou esposas, seus filhos e eventualmente sua mãe) continua em seus espaços domésticos, exceto quando realizam algum ritual de sua cosmologia em que toda a aldeia participa (VIDAL, 1983, p.95).

Basicamente, a estrutura social da aldeia é constituída por duas partes, sendo os mais velhos da aldeia todos irmãos, dois homens e duas mulheres. As formas de casamento estabelecidas mantêm o padrão Tupi, sendo de tio com a sobrinha (casamento preferencial) e entre primos cruzados. Toda a estrutura social de casamentos forma metades exogâmicas. Entender a estrutura de organização espacial das casas dos Parakanã somente é possível quando sobrepomos a genealogia e os casamentos sobre elas, evidenciando relações sociais bastante complexas e com a lógica própria do grupo (VIDAL, 1983, p.96). A distribuição das casas no espaço e as correspondentes genealogias, no 3º Acampamento, se encontram na Imagem 4.9.



Genealogia Parcial representando o grupo da aldeia Pucuruí (3º Acampamento).

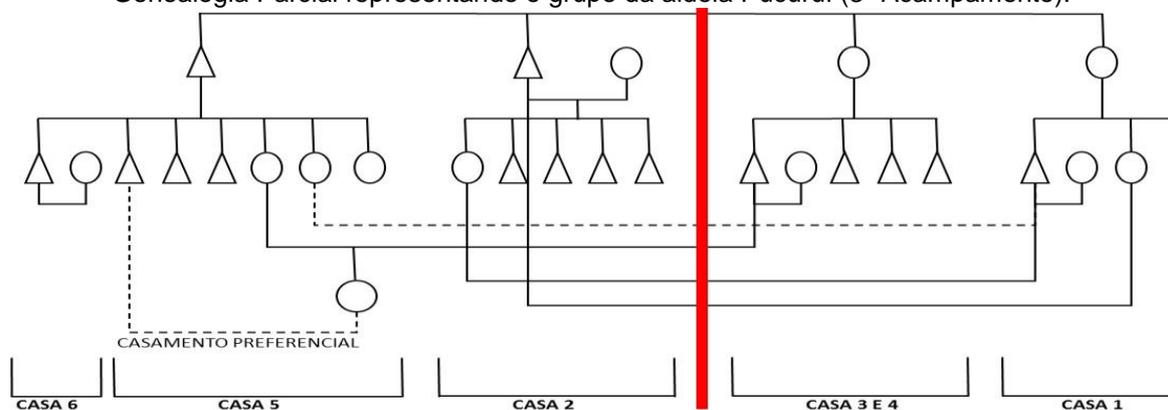


Imagem 4.9: Representações da aldeia e estrutura social dos Parakanã Ocidentais em 1980, localizados próximo ao rio Pucuruí (Fonte: Modificado a partir de VIDAL, 1983).

Vidal (1983, p.98) observou que, no Posto Indígena Lontra, o grupo de Parakanã (Parakanã Oriental) era numericamente maior que o grupo do Pucuruí, com 118 pessoas, abrigadas em duas casas comunitárias grandes de 50 metros de comprimento, aproximadamente. Em cada casa, habitavam mais de 50 pessoas. As casas eram feitas de estrutura de madeira, com paredes de ripas de madeira, colocadas lado a lado, o teto de palha e sem divisões internas. A casa apresentava um corredor central no sentido do maior comprimento e de cada lado as famílias nucleares ficavam dispostas em nichos específicos, onde o homem ficava próximo à parede, e mulheres e crianças ficavam do lado do corredor. Os filhos homens casados ocupavam os espaços contíguos, ficando próximos ao pai, e o chefe-pajé da casa ficava em uma das extremidades da casa. As casas grandes apresentavam diversas aberturas e de cada lado havia construções (tapiris) cobertas de palha e paredes de palha também fechadas em três lados tendo abertura para o lado da casa grande. Nestes tapiris, as famílias nucleares mais ligadas entre si passavam o dia em suas atividades diárias: fazendo comida e artefatos de que necessitavam. A Imagem 4.10, a seguir, mostra algumas cenas na aldeia dos Parakanã Orientais.

Na imagem, observamos as casas os *Awaete*, próximas a uma capoeira já com alguns anos, pois o mato já está alto, obedecendo o seu padrão tradicional de construção. Em outra cena, uma mulher torra farinha de forma ainda tradicional, utilizando o seu forno de barro (tipo uma panela de barro rasa) e próximo já há algumas panelas de alumínio, bastante queimadas devido estarem sempre expostas ao fogo de lenha. Três panelas de barro grandes funcionam como tripé para sustentar o forno de barro, com o fogo no centro.

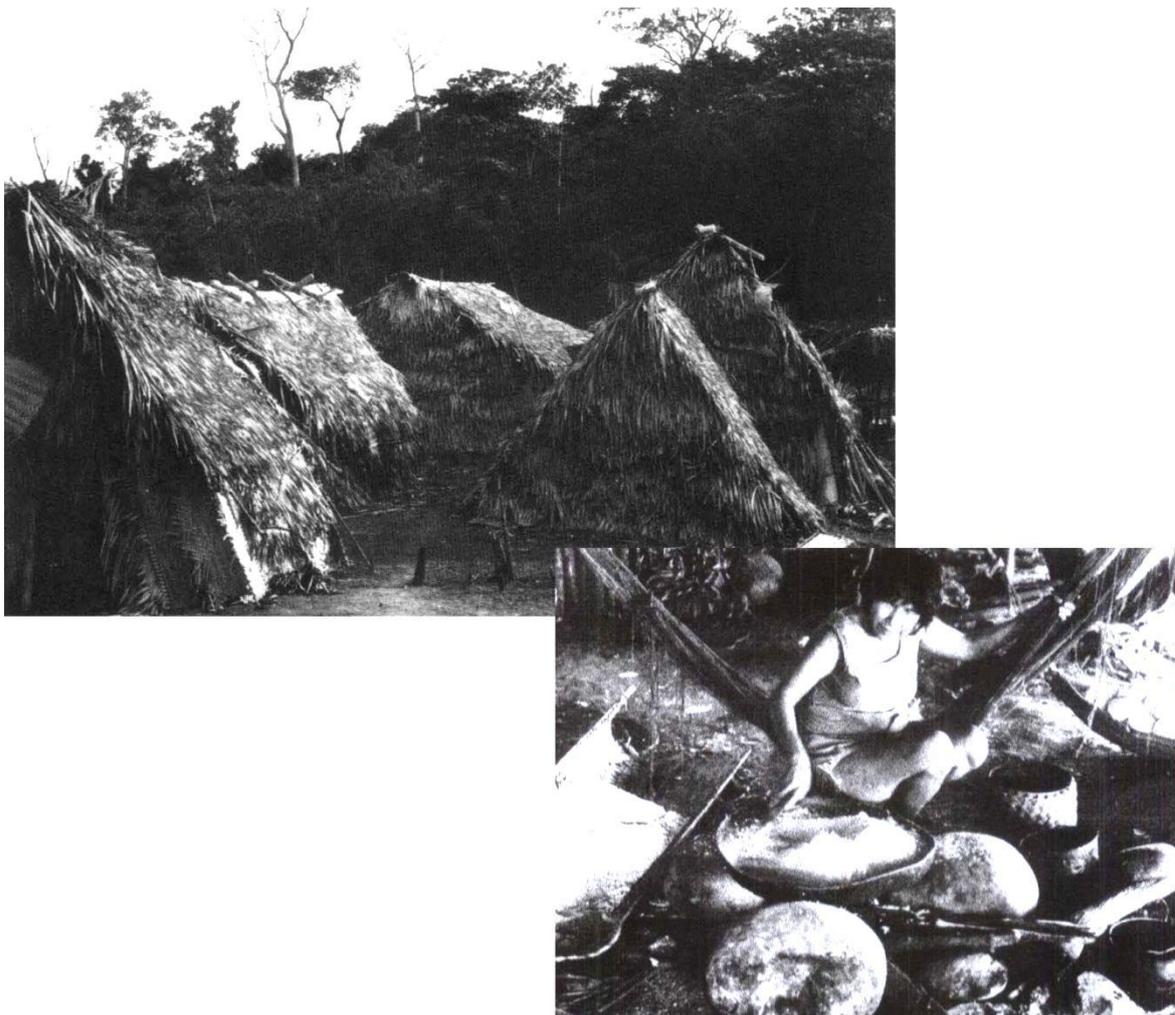


Imagem 4.10: Painel de Fotografias da Aldeia próximo ao igarapé Lontra – Parakanã Oriental (1980) (Fonte: RICARDO, 1985).

Segundo Vidal (1983, p.98), “Marido e mulher, às vezes, trabalham juntos, sentados na mesma rede, sendo que muitos jovens são casados com mulheres mais velhas, o que muito contribui para o equilíbrio e a tranquilidade da vida familiar”.

Para Vidal (1983, p.101), os Parakanã foram vítimas de um dos mais desastrosos efeitos do contato realizado pela Funai, quando a rodovia Transamazônica atravessava o seu território tradicional. Em junho de 1980, quando a pesquisadora visitou os acampamentos indígenas, ela os encontrou se recompondo e gozando de uma tranquilidade relativa, apesar das constantes epidemias de malária que assolavam a região. Essa paz aparente seria destruída pela inundação de seu território pelo reservatório da hidrelétrica de Tucuruí. E assim aconteceu em setembro de 1981, quando avançavam os motosserras e o rápido desmatamento, os índios se mudaram para uma nova área sem

demarcação e sem nenhum apoio previsto pelo Estado, mas em estado grave de anemia e assolados por novas epidemias de malária, reconstruindo suas casas de palhas e seu modo de viver. O croqui a seguir ilustra a estrutura das casas encontrada, na época, entre os orientais.

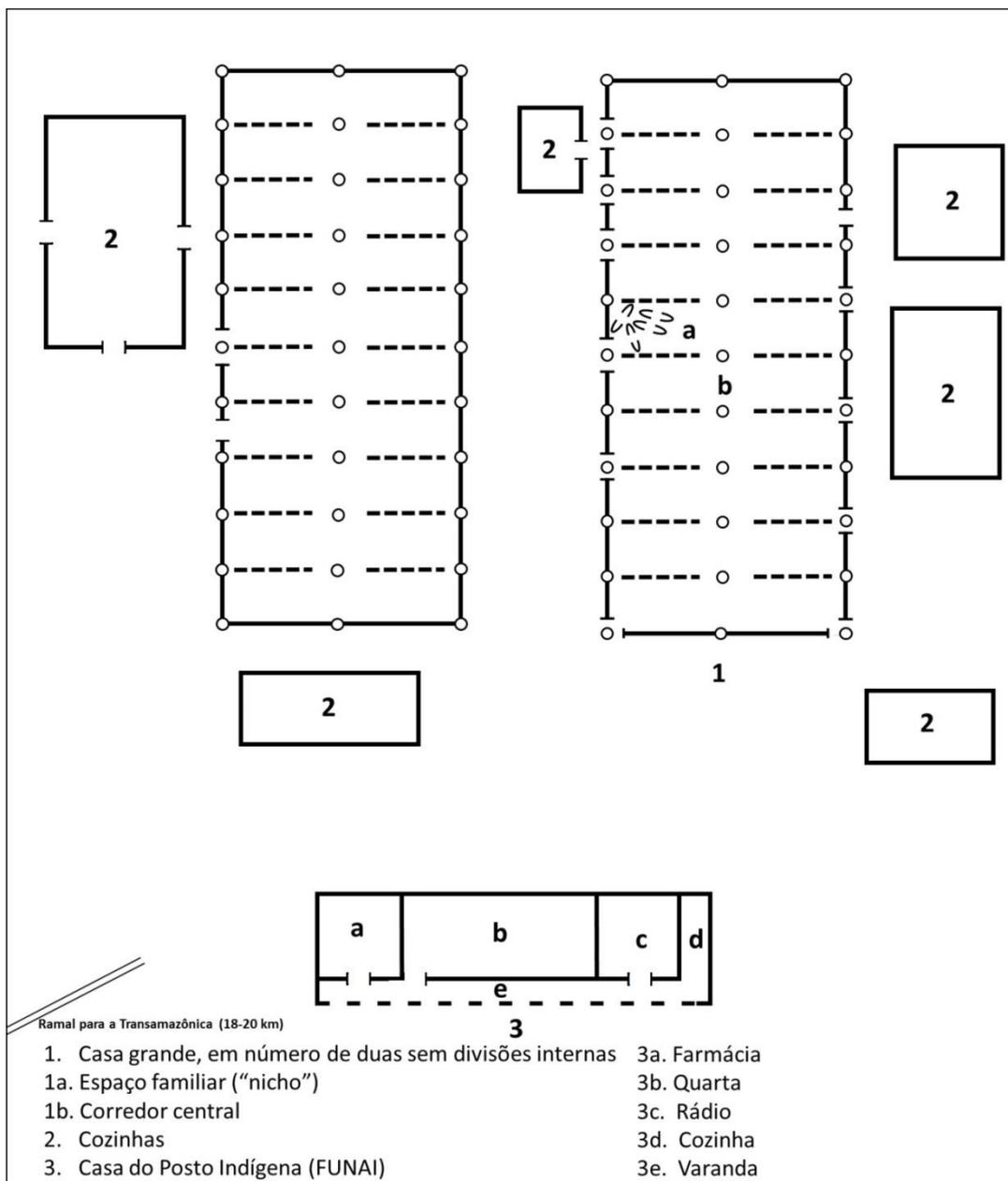


Imagem 4.11: Representação das casas dos Parakanã Orientais no igarapé Lontra (1980) (Fonte: Modificado a partir de VIDAL, 1983).

As fotografias da Imagem 4.12, a seguir, ilustram alguns momentos da realidade encontrada por Lux Vidal, em 1980.

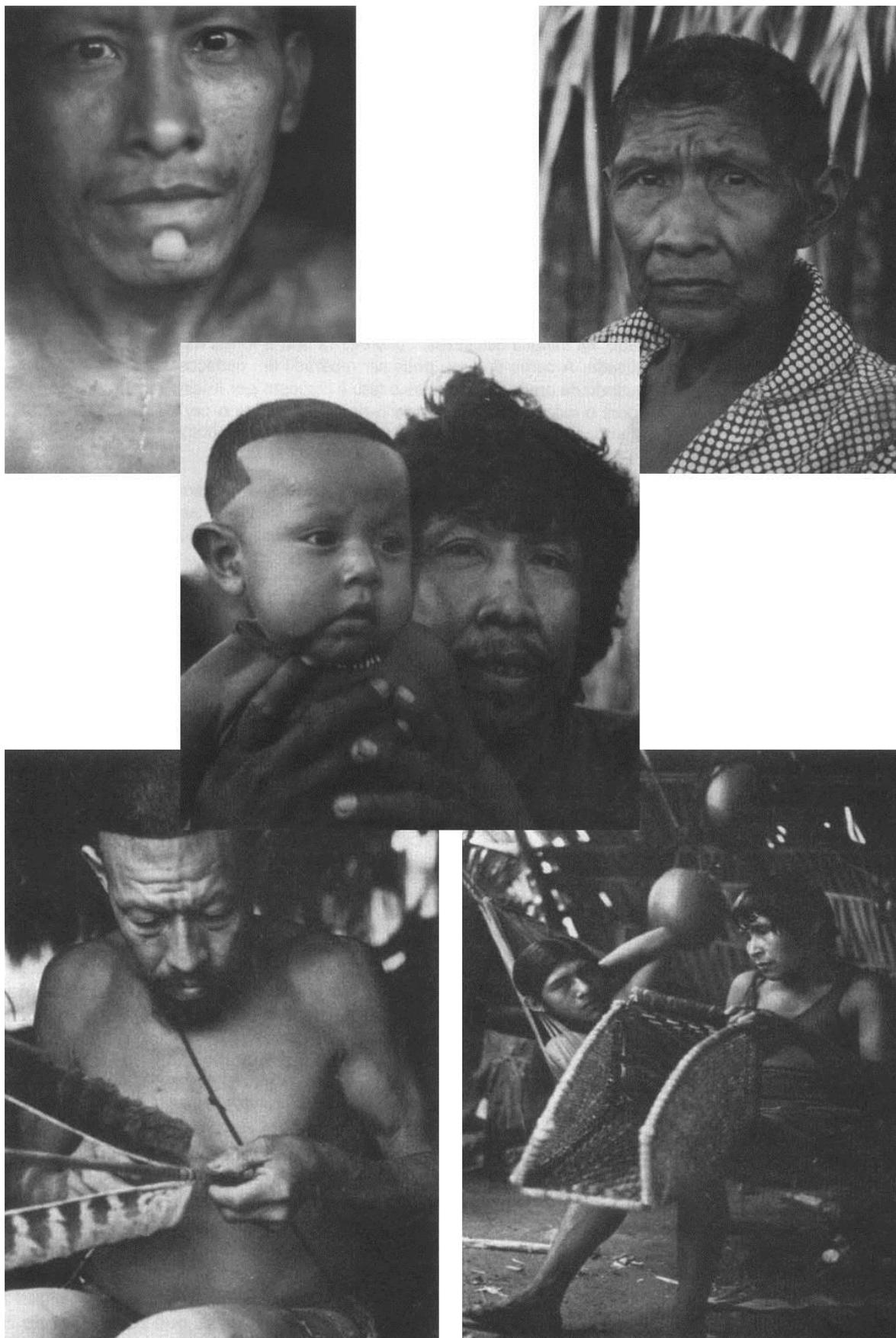


Imagem 4.12: Painele de Fotografias dos índios Parakanã do igarapé Lontra – Parakanã Oriental (1980) (Fonte: RICARDO, 1985).

Na Imagem 4.12, observamos um *Awaete* no canto superior esquerdo utilizando o tembetá¹⁷ de quartzo que é um adorno típico dos homens desse povo. Atualmente, não fazem mais o furo nos lábios das crianças e dos adolescentes. Entre os orientais, eu observei apenas um *awarame* (rapaz) que tem o lábio inferior furado. No canto superior direito, vemos uma pessoa de mais idade com uma camisa. O seu olhar é de uma preocupação muito grande, e o seu corte de cabelo ainda se mantém de forma tradicional. No centro da imagem, temos um homem todo orgulhoso mostrando o seu filho ou neto com o corte tradicional Parakanã. Mas ele mesmo já não apresenta mais o corte de cabelo tradicional. No canto inferior esquerdo, temos um homem mais velho fabricando a sua flecha. Ele se apresenta compenetrado no seu afazer com o corte de cabelo tradicional. E, finalmente, no canto inferior direito temos um casal constituído de um jovem *Awaete* com uma mulher mais velha. O jovem apresenta os cabelos bem longos e a mulher de cabelos mais curtos, mas não com o corte tradicional. O jovem é o *Awaete'a*, que ainda se encontra vivo e bem na TI Parakanã e a *O'a* (caranguejo), que foi esposa de Tukumankwera, e se casou com o rapaz após a morte de seu marido, provavelmente por não haver mais mulheres jovens na aldeia como reza a tradição Parakanã. Eu os conheci na aldeia Paranatinga, quando o *Awaete'a* já tinha uma segunda esposa e vários filhos. Depois, toda a família foi com o grupo do Axa e do Monewa construir a aldeia Paranoawe. Atualmente, esse casal está separado. A *O'a*, de idade bastante avançada, ficou em Paranoawe, onde mora o seu filho Monewa e líder da aldeia, e o *Awaete'a* com a sua família foi construir outra aldeia.

Naquele momento (1980) peculiar da história Parakanã, Vidal (1983) nos apresenta uma “fotografia” de uma realidade muito específica do contato e de transformações. Neste momento, não há escolas e nenhuma direção para uma construção nesse sentido. O espaço de diálogo entre as duas sociedades (*toria* e *Awaete*) é nos barracões da Funai e nos postos de saúde.

O povo Parakanã se encontrava em fuga dos perigos advindos dos grandes empreendimentos da época (estrada Transamazônica, hidrelétrica de Tucuruí e projeto Grande Carajás), não havia tempo para a paz e para o estabelecimento de escolas para novos aprendizados. Tudo que era aprendido

¹⁷ É um pequeno objeto duro e alongado que os índios brasileiros utilizam em um furo feito no lábio inferior. Entre os Parakanã, pode ser de quartzo lapidado ou de madeira.

vinha da prática diária do contato. Sua língua e sua cultura eram passadas para os mais jovens da forma que sempre fizeram, mas os mais velhos estavam morrendo, e muito de seu legado ia se perdendo. Os jovens vão encontrando novas formas de se relacionar, com antigos e novos paradigmas convivendo concomitantemente.

4.3. Vivendo na atual Terra Indígena Parakanã de 1982 até 2013

Segundo Magalhães (1990, p.173-174), quando os Parakanã estavam começando a se adaptar às novas condições impostas pelos *toria*, um novo projeto na região os faria alterar novamente, de forma radical, a sua vida. Nova área foi definida para ser a terra indígena, e as duas áreas demarcadas (a do rio Pucuruí – Ocidentais e a do igarapé Lontra – Orientais) o Estado designou para que fosse área de assentamento para os *toria*, criando grandes tensões na região.

Em face de toda esta situação criada por parte do Estado tanto para estes Tupi-Guarani, quanto para os trabalhadores rurais e da efetivação do loteamento de parte da Reserva Indígena Parakanã a qual passava agora a ser denominada de Gleba Parakanã, onde cerca de 670 famílias foram reassentadas a partir de 1982, estabeleceu-se um forte clima de tensão entre índios e não-índios. Durante o mês de agosto de 1981, estes Parakanã residentes então as margens do Igarapé Lontra resolveram pela sua autotransferência em face da iminência do enchimento do lago de Tucuruí, programado, à época, para o ano seguinte, e que inundaria o próprio aldeamento. Adentraram, pois, à Reserva Indígena Parakanã estabelecendo dois novos aldeamentos – o primeiro às margens do Igarapé Andorinha e tendo ali permanecido até março de 1983, quando, então, acabaram por fixar aldeamento às margens do Igarapé *Paranatin*, local em que permanecem até o presente [1990]. No entanto, a pretensão da 2ª Delegacia Regional não se confirmou; os Parakanã não abandonaram aquele território e a ele frequentemente retornavam em razão dos roçados e dos aldeamentos anteriores que ali haviam deixado. O espaço social Parakanã, porém, já se encontrava ocupado pela população regional ali reassentado pelo Grupo de Trabalho formado entre ELETRONORTE/GETAT (MAGALHÃES, 1990, p.173-174).

Percebemos que aqui há uma intenção nítida do Estado em ocupar aquele espaço e se possível substituir os índios que ali estavam por colonos de outras regiões. Em seguida, o autor relata como foi a retirada compulsória dos Parakanã Ocidentais da reserva do rio Pucuruí:

No que se refere aos Parakanã da Reserva Indígena Pucuruí, a situação não foi tratada diferentemente. Durante o segundo semestre de 1982 foram eles transferidos de seu aldeamento, às margens do Igarapé Pucuruí, pela Força Aérea Brasileira, para o aldeamento **Marudjewara**, localizado às margens do Rio do Meio, onde se encontram. A FAB, contudo montou uma base junto ao novo aldeamento, com mais de quarenta homens trabalhando na recuperação de um campo de pouso; além disso, e como já nos referimos, a nova Área Indígena Parakanã encontrava-se ocupada, pois, por uma parcela da população regional às proximidades também de **Marudjewara**, com uma maior incidência entre o Rio da Direita e o Igarapé Bacuri, local este que fora denominado, pelo GETAT, de Gleba Valentim (MAGALHÃES, 1990, p.174).

Apesar das mudanças para a nova área, os Parakanã estavam sem terra demarcada. As duas áreas onde viviam foram destituídas e destinadas à colonização dos *toria*, mas para onde mudaram não havia sido demarcada ainda. Entre disputas do Estado, mas diante do grande impacto que a Eletronorte causou aos Parakanã, esta se comprometeu, juntamente com a Funai, a regularizar a nova área. E, em 1985, pelo Decreto Presidencial Nº 91.028, criou-se a Área Indígena Parakanã, em acordo aos limites estabelecidos em 1978 pelo Projeto Parakanã, definido em Magalhães (1984), e no mesmo decreto se obrigou a Eletronorte a ressarcir os impactos causados aos *Awaete*. Quando foi no ano de 1983 a aldeia Maroxewara recebeu um incremento populacional com o grupo do *Namikwarawa* que havia sido contatado próximo ao igarapé São José, afluente do rio Xingu, e conduzido por decisão da equipe da Funai para aquela aldeia. Atualmente, os Parakanã ocupam a Terra Indígena Parakanã localizada à margem esquerda do rio Tocantins, nos municípios de Itupiranga e Novo Repartimento, microrregião de Marabá – onde essa pesquisa foi realizada –, e a Terra Indígena Apyterewa, na bacia do rio Xingu, no município de São Félix do Xingu, microrregião de Altamira.

A partir daí, os invasores que havia na terra demarcada foram retirados, e os *Awaete* puderam se organizar melhor naquele espaço. Mas de sua condição tradicional de caçadores-nômades passaram para uma condição de agricultores-caçadores, vivendo em aldeias fixas. Nesse tempo, para compensar as necessidades de caça e vida de *trekking* que antes tinham em todo o seu território tradicional, constituíram vários acampamentos satélites onde passavam algum tempo do ano em coleta, caça e, conforme o local, também em atividades de pesca, tanto no bloco Ocidental da aldeia Maroxewara, quanto no bloco Oriental

da aldeia Paranatinga. No meu estudo de 1998 (EMIDIO-SILVA, 1998, p.81), além de apresentar as estratégias de caça, exponho como essa ocorre em função dos acampamentos satélites das aldeias, que possibilita que os *Awaete* tenham acesso à proteína animal de forma melhor, uma vez que a caça próximo a grandes agrupamentos de pessoas declina rapidamente com o passar dos anos. Essa estratégia de acampamentos satélites era ainda uma tentativa de manter os padrões tradicionais de utilização do meio ambiente.

Segundo Eletrobrás (1992, p.19), após muitas negociações, em 1987 foi assinado o Termo de Compromisso N° 001/87, para a elaboração de um programa de assistência à comunidade indígena Parakanã em todas as áreas possíveis (saúde, educação, produção econômica, obras e infraestrutura e proteção da terra indígena), que foi aprovado em junho de 1988 com o Termo Aditivo N° 002/88, iniciando algumas atividades em setembro daquele ano.

Na Imagem 4.13, é apresentado um painel de fotografias a partir do material da Eletrobrás (1992), em que podemos observar algumas cenas da vida dos *Awaete* em início da década de 90. De uma forma geral, podemos observar pessoas em seus afazeres domésticos e tradicionais, apresentando um bom aspecto de saúde, e homens mulheres e crianças parecem bem nutridos. Realmente, a nova área é muito rica em caça e em produtos de coleta. Com a intensificação das plantações da mandioca, a sua dieta de amido e proteína vai sendo suficiente para manter o aspecto com que aparecem nas fotografias. Na primeira linha de fotos, podemos observar várias casas constituindo duas fileiras, uma provável relação com as duas metades constituintes da aldeia talvez. As casas parecem bem construídas com cobertura de palha e paredes de paxiúba, apresentando uma certa uniformidade no padrão arquitetônico. Próximo a uma das casas, há inúmeros cachos de banana indicando que a produção da roça está indo bem. Começam a aparecer as galinhas, que, no futuro, os *Awaete* passariam a vender no comércio local. A aldeia se apresenta bem limpa e, ao fundo de uma das imagens, as roupas estão no varal, no que inferimos que eles já estão sabendo como utilizar esse “equipamento” do *toria*. Vemos cenas das mulheres preparando os homens para festa com a pintura tradicional extremamente elaborada no bloco Oriental. Nas duas imagens, as mães estão pintando os seus filhos. Não observamos ninguém mais com o corte tradicional, nem homens, nem mulheres e nem crianças. Parece que no início da década de 90 esse traço da

estética Parakanã deixou de ser utilizado completamente, tanto no bloco oriental quanto no bloco ocidental.

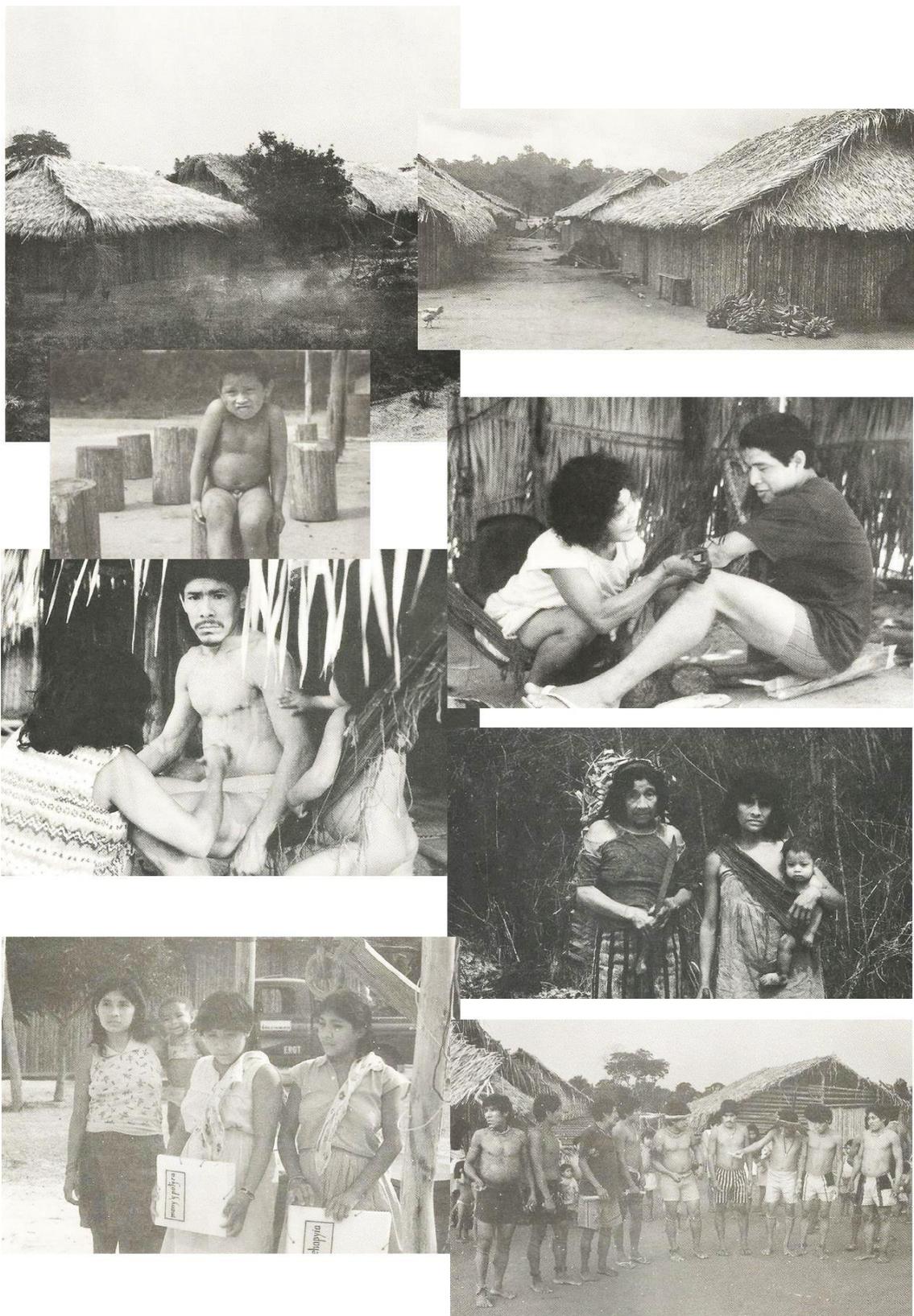


Imagem 4.13: Painel de Fotografias do início da década de 1990 na Terra Indígena Parakanã – aldeia Paranatinga (Fonte: ELETROBRÁS, 1992).

Em uma das imagens, vemos uma jovem mulher com o seu filho e uma de mais idade indo para a roça, pois sua *peyra* (mochila de palha) se encontra vazia e leve. As mulheres, sempre que vão à roça ou à mata, carregam um facão ou uma faca ou ainda um machado, quando vão à procura de lenha nas capoeiras próximas a aldeia, onde esse recurso pode ser encontrado com facilidade. Em outra imagem, vemos algumas mulheres com pastas contendo os seus respectivos nomes. A escola começa a aparecer no mundo Parakanã, primeiramente na aldeia Paranatinga e posteriormente na aldeia Maroxewara. Na última fotografia, vemos os homens com colares tradicionais, alguns com cocares e tornozeleiras. Alguns com camisas e todos de calções se preparando para a realização de uma dança, provavelmente para o fotógrafo, pois não estão pintados para uma cerimônia tradicional, como ocorre entre os Orientais.

Segundo Fausto (2001, p.125), os Parakanã alteraram a sua dieta quanto à caça, aumentando a sua diversidade e também devido à aquisição de novas tecnologias (carros, voadeiras de alumínio, canoas de madeira, espingardas, lanternas, anzol, linha etc.), aquisição de alimentos industrializados (arroz) e introdução de alguns cultivares (arroz e feijão) e perdas de outros (milho e alguns tipos de mandioca). Santos *et al.* (1997, p.557-558) observaram que essas mudanças também ocorreu após o contato entre os Xavantes, incluindo maior sedentarização, uma dependência maior da agricultura e novos meios de transportes para compensar a diminuição da mobilidade tradicional. Nos Xavante, o maior impacto da tecnologia introduzida foi sobre o trabalho dos homens. Como isso se deu entre os Parakanã? O Quadro 4.1, a seguir, pode nos ajudar a compreender um pouco desses impactos sobre homens e mulheres *Awaete*. Para cada situação relacionada a uma tecnologia demos um ponto positivo, caso o impacto signifique de alguma forma aumento de trabalho ou um ponto negativo, caso ele signifique diminuição de trabalho para os *Awaete*;

Quadro 4.1: Ensaio sobre o impacto das tecnologias *toria* sobre homens e mulheres *Awaete*.

TECNOLOGIA TORIA	HOMENS AKOMA'E	MULHERES KOXOA
Roupa	-Utilizam apenas do jeito que adquirem;	-As Mulheres também utilizam, mas aprenderam a costurar as roupas e ainda são elas que lavam; (+1)
Corte de cabelo	-Alteram os corte de cabelo, sendo que os homens	-Alteraram os cortes de cabelo e são os homens que cortam;

	aprenderam a cortar; (+1)	
Lanterna	-O homem pode caçar à noite; - Podem realizar a estratégia de caça por espera; (+1)	-As mulheres podem evitar melhor cobras e outros animais peçonhentos;
Carro	-Atende melhor aos homens que até aprenderam a ser motoristas; (+1)	-As mulheres viajam quando há oportunidade e quase sempre na carroceria;
Machado	-Brocar e derrubar as roças, com aumentos significativos em relação ao passado; (+1)	-Cortar lenha e com o aumento das roças acabam tendo mais trabalho (+1)
Facão	-Brocar as roças; (+1)	-Confere proteção;
Foice	-Brocar as roças; (+1)	-Muito difícil utilizarem;
Motoserra	-Derrubar a roças mais rápido, e dimensões maiores de roças que no passado; (+1)	-Não utilizam;
Rede	-Utilizam apenas;	-As mulheres deixam de fazer as suas redes e diminuem o trabalho com coleta e preparação da fibra do tucum e ainda reciclam os fios para fazer novas redes e tapaxas; (-1)
Espingarda	-Os homens podem caçar mais rápido e serem mais eficientes na captura; (-1)	-Mais carne disponível na aldeia;
Barcos	-Acessam sítios de caça e pesca mais facilmente; -Alguns aprenderam a fazer canoas (+1)	-As mulhes acessa sítios de pesca mais facilmente;
Fornos de farinha	-Não altera o trabalho dos homens; em alguns momentos eles ajudam as mulheres a fazer a farinha, especialmente entre os ocidentais;	-As mulheres realizam muito mais trabalho com uma produção muito maior de farinha. Antes, produziam uma pequena panela, agora produzem sacos e mais sacos de farinha; (+1)
PONTUAÇÃO	(+7)	(+2)

Essa tabela mostra como mulheres e homens *Awaete* se relacionam com a tecnologia *toria* e algumas alterações nos seus afazeres diários. Essa tabela não esgota a discussão, e podem haver outras interpretações. É uma primeira impressão do que observamos naquela realidade. Um trabalho mais sistematizado pode ser feito medindo cada atividade ao longo de um período. Mas não resta dúvida de que o contato trouxe impactos em diversas ordens, não apenas no sistema mais abrangente entre as culturas, mas no nível das práticas diárias, nos diversos afazeres do dia a dia da comunidade, trazendo um impacto maior (à primeira vista) no trabalho do homem, que mudou quase totalmente os seus afazeres diários depois do contato, enquanto as mulheres, apesar das mudanças, parecem ser menos impactadas, ou pelo menos as tecnologias *toria* tiveram um impacto menor no seu dia a dia. Por outro lado, com a possibilidade

de abertura maior de roças para o plantio de mandiocas com as novas tecnologias (foices, motosserra, facões) e com as casas de farinhas com fornos grandes, as mulheres passam muito mais tempo do dia fazendo farinha. Então, essas tecnologias fazem com que, por grande parte do dia e durante muitos dias do ano, as mulheres fiquem “presas” a essa atividade.

No ano de 1995, quando eu cheguei à Terra Indígena Parakanã, havia ocorrido a primeira grande cisão definitiva no bloco ocidental, quando um grande grupo de *Awaete* saídos da aldeia Maroxewara foi morar em outro local. Esse local, nas proximidades do rio da Direita, era um sítio de coleta de castanhas do grupo, que rompendo com o outro grupo que ficou na aldeia Maroxewara veio constituir a aldeia Inaxyganga. Essa foi a primeira divisão dos *Awaete* Ocidentais na TI Parakanã. Praticamente, todo o grupo do *Namikwara* se mudou para o novo local, deixando em Maroxewara apenas os irmãos ou outros com laços de casamentos. As divisões das aldeias aconteciam muito relacionadas aos sítios de caça e coleta de grupos familiares de uma determinada aldeia, que com o passar do tempo decidem se mudar para aquele sítio.

Aos poucos, os acampamentos vão se tornando possíveis locais de morada definitiva e também por incentivo do Programa Parakanã já na década de 90 novas aldeias vão se constituindo conforme as suas dimensões e organizações políticas internas, e vai se estabelecendo uma nova forma de ocupação do espaço, ou do espaço que é possível ser ocupado: dentro da TI Parakanã. Movimento semelhante acontece na TI Apyterewa, mas, devido à falta de apoio da Funai, que não consegue levar as condições necessárias para o estabelecimento de novas aldeias (principalmente escolas, postos de saúde, professores e enfermeiros), as aldeias dessa TI ficaram em número muito mais reduzido que na TI Parakanã.

Em seguida, aconteceu uma divisão na aldeia Paranatinga, onde o grupo do Motiapewa, após disputas internas com outros líderes da aldeia Paranatinga, resolveu se mudar com os seus irmãos e outros agregados por laços de casamentos. A mudança ocorreu para um local subindo o rio Pucuruí, onde era um antigo sítio de caça, em que os *Awaete* deste grupo passavam boa parte do ano nos acampamentos de caça da região. A mudança ocorreu no ano de 1996, e o grupo principal nunca mais retornou à aldeia Paranatinga, a não ser para visitas esporádicas a parentes e em comemorações de festas tradicionais. Mas seus

casamentos se mantiveram, mantendo o fluxo entre as aldeias, entre os mais jovens principalmente.

Logo em seguida, o grupo do Iwyrapyta (Igarata), grande líder Parakanã, rompeu com o grupo maior de Paranatinga, indo constituir a aldeia Itaygo'a. O local era um antigo acampamento de caça e de castanha, e os *Awaete* se estabeleceram às margens do rio Bacuri. Neste local, é possível se observar, na estação seca amazônica, "panelas" ou saliências esmerilhadas nas pedras do rio onde os antepassados dos *Awaete* faziam suas machadinhas de pedras. Era um local onde ficavam dando o acabamento a seus machados para estes serem acoplados a cabos de madeiras e amarrados com cipós para derrubarem pequenas clareiras onde constituíam suas roças. A aldeia foi estabelecida em um local onde era muito seco e elevado. Assim, as plantas frutíferas morriam todas no verão amazônico. A comunidade teve então de procurar outro local para morar, próximo de onde atualmente se encontram. A Imagem 4.14 mostra algumas fotografias aéreas, que pude acompanhar em 1998, de helicóptero. Observamos pista de pouso nas aldeias Paranatinga e Inaxiganga. Existe também uma pista na aldeia Maroxewar, que não aparece na fotografia. Devido aos altos custos, não foi possível construir pistas em todas as aldeias. Paralelamente ao estabelecimento das aldeias novas, as estradas vicinais foram ficando melhores para acessá-las, assim como o acesso para os *Awaete* irem a tratamento de saúde, em emergências médicas, para compras ou venda de seus produtos de roças e extrativistas ficaram sendo realizados todos por terra mesmo.

As construções das aldeias obedecem a um padrão definido por cada comunidade, conforme as suas relações de parentesco. São construções de madeira com cobertura de palha. Embora os *Awaete* reivindiquem casas de alvenaria, estas ainda, até 2013, não haviam sido construídas pelo PROPKN. Apenas os pisos das casas são de alvenaria.

Vemos nas fotografias que a vegetação do entorno das aldeias, especialmente as mais antigas, é constituída de capoeiras com áreas de mata bem baixa indicando capoeiras novas ou mesmo roças. São áreas bastante ocupadas para o estabelecimento de roças da comunidade. Nessa época (1998), todas as aldeias contavam com uma infraestrutura de Posto de Serviço para abrigar os funcionários do PROPKN (coordenadores de área, professores, técnicos agrícolas, enfermeiros, agentes operacionais para os serviços gerais do

posto e cozinha e ainda estagiários das áreas de saúde, educação ou da área da produção), uma escola e uma enfermaria para realização de atendimento primário em saúde. Na aldeia Paranowaona, vemos um sistema de placas solares. No final da década de 1990, o PROPKN conseguiu sistemas solares junto à Eletronorte, além de mão de obra especializada. Assim, conseguiu colocar sistema solar de captação de água, além de iluminação de casas e dos Postos de Serviços e também treinar a sua utilização por técnicos do PROPKN e pelos próprios *Awaete* que foram aprendendo a lidar com esse tipo de tecnologia.

**ALDEIA PARANATINGA****ALDEIA PARANOWAONA****ALDEIA ITAYGO'A****ALDEIA MAROXEWARA****ALDEIA INAXYGANGA**

Imagem 4.14: Pannel de Fotografias da situação das aldeias a partir de 1998 registradas por Fotografias aéreas das aldeias em 1999 (Fonte: Acervo do Programa Parakanã).

Com o crescimento da população, a limitação de recursos naturais próximos às duas aldeias mais velhas e as disputas internas dos *Awaete*, houve a necessidade de se formar outras aldeias. Na medida do possível, o PROPKN foi apoiando as novas aldeias, mas infelizmente ainda não se conseguiu implantar escolas em todas elas. Da aldeia Maroxewara, surgiram às aldeias Inaxyganga, Parano'a, Itapeyga, Paranoita e Paranoema. E da aldeia Paranatinga surgiram as aldeias Paranowaona, Itaygo'a, Paranoawe, O'ayga, Itaoenawa, Itaygara, Xataopawa e Xaraira, nessa ordem.

As aldeias têm obedecido a um padrão definido pelos próprios *Awaete* e em alguns casos com discussões e entendimentos com os coordenadores do Programa Parakanã, pois é sempre exigido, pelos *Awaete*, que se estabeleça um Posto de Serviços com atendimentos a saúde e educação além de alojamentos para funcionários. Geralmente, as aldeias são posicionadas nas margens da terra, formando um grande círculo de proteção para se evitar a entrada de garimpeiros, grileiros, caçadores, coletores, madeireiros, entre outros.

A Imagem 4.15 ilustra a distribuição das aldeias na TI Parakanã, a partir das duas aldeias inicialmente implantadas em 1982 (Maroxewara) e 1983 (Paranatinga), quando o lago da hidrelétrica de Tucuruí começou a encher e os *Awaete* tiveram que se mudar rapidamente do local onde haviam constituído suas aldeias após o contato. As aldeias são apresentadas conforme o ano de sua consolidação, mostrando também a sua população em 2013. Muitas vezes, as aldeias são estabelecidas em antigos sítios de caça ou de coleta de castanha. São áreas com grandes recursos naturais da fauna, especialmente. Observamos que há mais aldeias no lado oriental, a partir da aldeia Parantinga. Provavelmente, isso se deve ao número de pessoas que em Parantinga sempre foi maior.

A Imagem 4.16 é uma matriz iconográfica dos principais acontecimentos na sociedade dos *toria* que tiveram relevância para os *Awaete*, afetando-os de alguma forma. Nessa imagem, podemos ver os acontecimentos citados neste estudo marcados em uma linha do tempo, abarcando o fim do século XIX, passando por todo o século XX e indo até o início do século XXI.

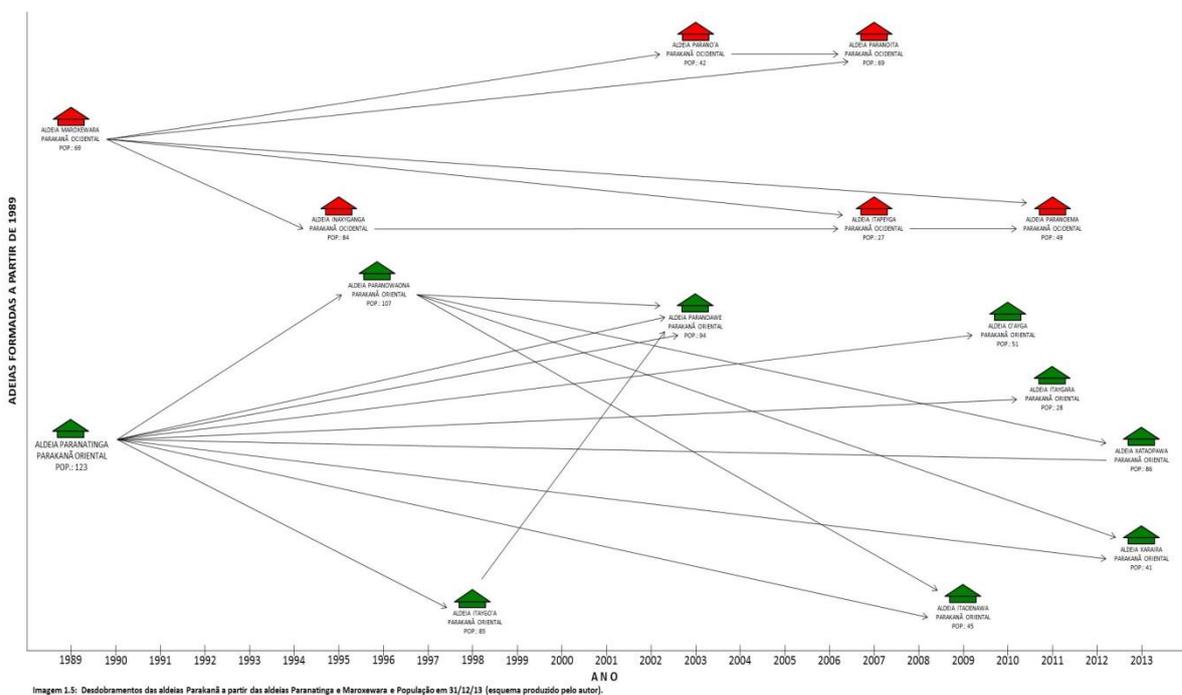


Imagem 1.5: Desdobramentos das aldeias Parakanã a partir das aldeias Paranatinga e Maroxewara e População em 31/12/13 (esquema produzido pelo autor).

Imagem 4.15: Desdobramentos das aldeias Parakanã, a partir das aldeias Paranatinga e Maroxewara, e População em 31/12/13 (esquema produzido pelo autor a partir do registro de fundação das aldeias).

4.4. Mudanças e novas perspectivas do território Parakanã

Atualmente, uma das questões (parece que nem é tão atual assim) mais fortes para as populações indígenas diz respeito à conquista de sua terra. Ou seja, uma definição de terra para que o *toria* fique impedido de entrar e ou utilizar os seus recursos. Sim, porque a demarcação da terra indígena não é para o índio, mas sim para dizer ao *toria* que aquele lugar ele não pode entrar. Mesmo porque os territórios indígenas são muito maiores do que as terras que já estão demarcadas, como é o caso dos Parakanã, pois muito mais da metade de seu território foi engolido pela sociedade *toria*, numa intenção nítida de ocupação e expropriação daquele território pelo Estado brasileiro.

Constatamos, pela história do povo Parakanã, que ele foi confinado em territórios muito menores do que tinha antes do contato, devido à ocupação humana e a grandes projetos desenvolvimentistas implantados especialmente nas décadas de 70 e 80 na região do sudeste do Pará. A Terra Indígena Parakanã, hoje cercada por fazendas, sítios e projetos de assentamentos, não pode conter a população Parakanã que aumenta ano a ano, dobrando de número a cada 14 anos em suas taxas de crescimentos atuais. Esses, por sua vez, não podem ficar circunscritos apenas a sua terra. Dessa forma, novas territorialidades são conquistadas. Eles têm acesso às cidades e passam a reivindicar, junto às prefeituras, uma série de benefícios e de participação na política local.

Segundo Haesbaert (2015, p.14),

As formas de manipulação do espaço, parece claro, não jogam apenas um papel decisivo para a realização das estratégias político-econômicas dominantes. Elas podem corresponder também à base para a formulação de propostas minoritárias de convivência social e a um referencial indispensável para a articulação e/ou preservação de identidades coletivas diferenciadoras.

Podemos dizer que os Parakanã perderam uma parte importante de seu território e temos certeza de que, a cada ano que passa, a sua sobrevivência física e cultural, dependendo unicamente dos recursos naturais daquele ecossistema, fica cada vez mais inviável. Mas, aparentemente, eles estão encontrando novas formas de relacionamento. Isso corrobora com o que nos traz Rogério Haesbaert sobre o mito da desterritorialização. Os Parakanã estavam fadados a desaparecer ou pelo menos a perder os seus sinais diacríticos que os

distinguem como uma cultura única, mas isso não ocorreu. O autor nos diz o seguinte:

Talvez seja esta a grande novidade da nossa experiência espaço-temporal dita pós-moderna, onde controlar o espaço indispensável à nossa reprodução social não significa (apenas) controlar áreas e definir “fronteiras”, mas, sobretudo, viver em redes, onde nossas próprias identificações e referências espaço-simbólicas são feitas não apenas no enraizamento e na (sempre relativa) estabilidade, mas na própria mobilidade – uma parcela expressiva da humanidade identifica-se no e com o espaço em movimento, podemos dizer. Assim territorializar-se significa também, hoje, construir e/ou controlar fluxos/redes e criar referenciais simbólicos num espaço em movimento, no e pelo movimento (HAESBAERT, 2004, p.279-280).

Estariam os Parakanã conquistando outras territorialidades e dessa forma reelaborando a sua cultura? Estariam ampliando a sua rede de relações? Seriam essas as principais mudanças relacionadas a sua realidade atual? Como a escola contribuiu e contribui para isso? Uma das atividades da escola, no ano de 2000, foi justamente propiciar que o encontro entre os Parakanã Ocidentais da TI Parakanã e os Parakanã Ocidentais da TI Apyterewa, já que culturalmente estão muito afastados dos Parakanã Orientais, impossibilitando que haja acordos ou até mesmo casamentos entre eles. Desse encontro, além de aproximar famílias que há décadas não se encontravam, alguns casamentos foram realizados posteriormente. Esse encontro visava também fortalecer o grupo da TI Apyterewa em suas lutas contra fazendeiros e grileiros de terras, segundo relatório de viagem de Santos (2000, p.02).

O grupo visitante foi escolhido entre os elementos da comunidade que mantiam vínculos de parentesco com os Parakanã do rio Xingu. Esse critério foi o mais considerado em função do longo período de separação desse povo. Essa visita foi motivada principalmente devido aos constantes conflitos sociais existentes na Área Indígena Apyterewa em função de invasão por madeireiros, garimpeiros, sem terra, grileiros entre outros, que tem provocado sérios danos a vida do povo Parakanã do rio Xingu.

Santos (2000, p.03) relata como foram a viagem e a alegria desde os primeiros encontros com os parentes que se encontravam em tratamento de saúde na cidade de Altamira:

Em Altamira foi muito importante para os Parakanã do Tocantins, visitar a **Casa do Índio**, local onde os índios da região recebem hospedagem e alimentação quando estão em trânsito autorizado pela cidade [referência ao sistema de saúde cuja sede fica na cidade de Altamira]. Nesta visita foi encontrado e reconhecido

pelos Awaete de Maroxewara parentes que estavam em tratamento na cidade de Altamira. Isto foi motivo de longas conversas e confraternizações, já que há muito tempo os mesmos não se encontravam, em função da separação no passado e da distância atual, que se encontram.

Quando chegaram à aldeia Apyterewa, todos (*Awaete* e *toria*) foram bem recepcionados e alojados. Como a Funai está muito sucateada, não tem mantido os Postos Indígenas nas aldeias e muito menos oferecido infraestrutura. Assim, as aldeias têm sido atendidas pelas prefeituras locais, para o caso da educação, e, em relação à saúde, pelo sistema da Funasa. Assim, em locais em que não existe um apoio do Estado, os *Awaete* precisam buscar apoio junto a pessoas que estão próximos a eles, como madeireiros, garimpeiros e pequenos colonos, que estão interessados em seus recursos naturais.

Após sermos alojados de forma satisfatória, pelo representante da FUNASA na aldeia, já que não havia mais ninguém da FUNAI na área, os Awaete foram levados para serem recepcionados com farta comida pelos parentes, que haviam caçado previamente. A noite foi realizada uma longa conversa com toda a comunidade reunida, onde foram abordados os assuntos diversos da vida da mesma. Os Parakanã da aldeia Apyterewa queriam saber como estavam o trabalho do Programa Parakanã, como se fazia o atendimento as aldeias entre outras coisas. Após longas conversas, os mais velhos manifestaram todo seu atual estado de insatisfação com os mais jovens que estão vendendo madeira, trazendo **toria** para a aldeia, promovendo prostituição, consumo de bebidas alcoólicas, desativação das roças familiares e submissão nítida aos **madeireiros**. Estes são praticamente quem dão as ordens nas duas aldeias de forma ostensiva, o que traz uma nítida agressão para os líderes da aldeia, que não aceitam tal situação. Entretanto, face o avanço da noite, as conversas pararam e foi iniciado um período de cânticos alegres que se estendeu até os primeiros raios de sol do amanhecer (SANTOS, 2000, p.04).

No relatório, apesar do registro muito positivo quanto ao entendimento entre os grupos, Santos se mostra muito preocupado com a situação dos *Awaete* da TI Apyterewa, pois estavam praticamente abandonados pelo Estado naquele momento, muito diferente da situação dos *Awaete* da TI Parakanã.

Pela Natureza da manifestação de amizade e receptividade mantida pelos Parakanã nesta visita, podemos dizer que a viagem valeu a pena restando apenas se buscar opções viáveis e não demoradas porque o **agente devastador** [madeireiros, especialmente] não para em nenhum momento. Se pudermos ajudar a salvar o ainda possível, estaremos contribuindo para que a história de um povo indígena não seja de lamentos e lágrimas no futuro. Mas, de sorrisos e alegria, comportamento típico dessa

nação que sempre viveu em equilíbrio com a natureza, que teimamos insistentemente em destruir (SANTOS, 2000, p.10).

Além de experiências desse tipo, em que os *Awaete* da TI Parakanã puderam ir visitar os *Awaete* da TI Apyterwa e vice-versa, outras redes foram estabelecidas: casamentos de homens Parakanã com mulheres Suruí, Asurini e Apyterewa, em que as mulheres foram morar na TI Parakanã. Mas dois jovens do bloco ocidental casaram com duas mulheres Asurini e se mudaram para a TI Sororó, e um rapaz do bloco ocidental foi passar um tempo na TI Apyterewa, casou com uma segunda esposa e depois trouxe as duas esposas para a aldeia Maroxewara. Assim vão se constituindo as relações interpessoais dos Parakanã. Não se tem ainda registro oficial de casamentos com *toria*, entre os Parakanã da TI Parakanã.

As mudanças estão sendo ainda sentidas em muitos níveis: 1) No corpo, com a mudança do corte de cabelo, a retirada dos enfeites das orelhas e do tembeta no lábio inferior, além das roupas que passaram a usar definitivamente; 2) Nas casas, os seus padrões de construções mudaram drasticamente e só não se alteraram mais porque o PROPKN resistiu em fazer as casas de alvenaria como ainda é o desejo de toda a comunidade Parakanã; 3) No uso do fogo dentro das casas, na maioria não é mais possível devido ao piso de alvenaria (que é o que o PROPKN ainda faz), que passou a ser utilizado nas casas de uso cotidiano, chamadas de cozinha, geralmente, ao lado da casa principal, em grande maioria nos Orientais e menos nos Ocidentais; 4) Na tradição de enterrar os mortos dentro de casa, que não foi mais possível porque essas possuem os pisos de alvenaria; 5) No uso de objetos como aparelhos de rádio e caixas de som, ferramentas como martelos, espingardas, lanternas, machados, motosserras, plantadeiras, enchadas e enxadões; 6) No uso de canoas, barcos a motor, caminhonetes, motos e bicicletas, estas últimas mais entre os Orientais; 7) No uso e na apropriação do poder de compra do dinheiro, conhecido em sua língua como *tamatare*, pois passaram a entender como funciona esse poder e muitos lutam para tê-lo, alterando com isso muitas de suas relações ancestrais.

Para os *Awaete*, as dificuldades para aumentarem suas terras se tornam cada vez maiores. Então, é necessário alcançarem novas territorialidades, manter relações em rede, tentar tomar os direcionamentos das políticas locais, dos

municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, para poderem sobreviver física e culturalmente.

Em 2016, nas eleições para prefeito e vereadores, o *Awaete* Wyraporona Parakanã, líder jovem da aldeia Paranatinga, a mais próxima da cidade de Novo Repartimento, se candidatou para vereador na chapa do prefeito Bersa (Bersajone Moura), do PSB, na referida cidade. Ele não ganhou a eleição, mas muitos *Awaete* tiraram o seu título de eleitor, na tentativa de elegê-lo. A população da TI Parakanã já passa de 1000 pessoas, mas a maioria não possui idade para votar e, no caso das mulheres, que quase não saem da aldeia e devido a não buscaram tirar seus títulos, a porcentagem de eleitores caiu ainda mais. Na imagem 4.17, vemos o candidato em propaganda local. Em entrevista disse que na próxima eleição vai se candidatar novamente. Isso mostra que os *Awaete* estão aumentando a sua influência na região, para além de sua terra indígena, em um movimento de expansão de seu território. O cuidado que se deve ter é com relação a serem manipulados pelos políticos da região, para benefício da população *toria* em detrimento do povo Parakanã. Essas relações ainda devem ser construídas e problematizadas com cuidado. A escola pode ajudar nesse sentido.



Imagem 4.17: Jovem Parakanã, a direita, em propaganda como candidato a vereador.

V. O PROGRAMA PARAKANÃ E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARAKANÃ

Nesta seção, tratamos basicamente do Programa Parakanã e de suas bases para instalação, analisando o que é colocado na literatura sobre ele por antropólogos, Ministério Público, pesquisadores, professores, entre outros e de como foi organizada a escola Parakanã no período compreendido desse estudo. Dividimos a seção em quatro subseções: a primeira subseção trata de forma mais geral do Programa Parakanã e de sua estrutura básica constituinte; a segunda subseção trata do histórico da escolarização Parakanã apreendida a partir dos documentos e relatórios encontrados, durante a pesquisa; a terceira subseção trata das diversas experiências de educação implantadas na escola Parakanã e que foram registradas de alguma forma para que outros professores pudessem utilizar ou ainda tomar como base para desenvolver os seus projetos e; a quarta subseção trata de pensar algumas possibilidades para o futuro, da escola Parakanã. Embora não seja o objetivo principal deste estudo, há de se ter algum compromisso com essa perspectiva.

5.1. O Programa Parakanã (PROPKN)

Para o Programa Parakanã se estabelecer no final da década de 80, não foi muito fácil. Não foi simplesmente realizar o que estava previsto no decreto N° 68913/71, como ação compensatória. Naquele momento, houve uma articulação muito grande por parte de seu coordenador geral, o senhor José Porfírio Fontenele de Carvalho, junto aos técnicos da Eletronorte e junto à própria Funai. Os técnicos da Funai entendiam que a estatal deveria simplesmente repassar o valor em dinheiro para a Funai para que esta comprasse os equipamentos e atendesse os indígenas. Mas, segundo o W.(2) Parakanã, em entrevista concedida, “naquela época o dinheiro que a Eletronorte mandava era dividido com todos os índios da região e não chegava nada para nós” (entrevista em 19/04/17). Como o senhor José F. P. Carvalho já desenvolvia um trabalho junto aos Waimiri Atoari, no Amazonas/Roraima, com duração prevista de 25 anos, foi convidado para tentar desenvolver algo semelhante junto aos Parakanã.

Na época, antes de iniciar o PROPKN, a indenização era na forma de dinheiro, e os líderes Parakanã iam até Marabá e adquiriam uma série de itens industrializados, como roupas, calçados, lanternas, espingardas, munição, entre outros. Não havia um projeto nas áreas de saúde, educação, proteção à terra indígena ou mesmo na produção. Mudar esse paradigma precisou de muita coragem e empenho dos técnicos do PROPKN. O senhor Carvalho ou simplesmente Carvalho, como era conhecido José F. P. Carvalho, me relatou que em reunião com a comunidade da aldeia Maroxewara, que ele fez para dizer como seria o PROPKN e que as ações seriam diferentes da que vinha sendo realizada, alguém fez uma tradução diferente, e um dos mais velhos o pegou pelo pescoço, e naquele momento ou ele desistia do projeto e via a comunidade Parakanã toda se acabar, entrando em uma via de consumismo, com altos índices de malária e alimentação precária ou mantia a sua proposta para tentar reverter alguns processos de dependência que havia se instalado na comunidade. Naquele momento, ou ele desistia de sua proposta ou ele sustentava o que havia dito, e eles entenderiam, com o trabalho no dia a dia, que era necessário construir uma nova forma de relação com os *toria*, para que pudessem continuar existindo enquanto povo. Segundo ele, já estava em seu limite, sendo sufocado pelo *Awaete*, mas resistiu, e ele o soltou e assim ele pôde continuar as explicações, numa tentativa de mostrar a necessidade de se construir novas relações.

E assim ele conseguiu implantar o PROPKN, mas com resistência do lado da Eletronorte, que achava que era muito dinheiro “jogado fora”, da Funai, que via que o dinheiro da estatal não iria mais chegar, e dos próprios *Awaete*, que desconfiavam daqueles *toria* que sempre procuraram lhes causar mal e retirar tudo o que eles tinham. A partir de entrevista concedida a Milanez (2015, p.139-168), temos nas palavras do próprio idealizador do Programa Parakanã em que contexto este se materializou. O seu relato é uma “fotografia” contundente dos últimos 50 anos sobre os desmandos e genocídios praticados pelo Estado, aos índios, especialmente na Amazônia, contado por um ativista e um dos seus maiores defensores, na linha Rondoniana: “morrer se preciso for, matar nunca”. E, em diversos momentos, o entrevistado conta que teve a sua vida ameaçada por defender a vida e as causas indígenas, especialmente com relação à saúde, à terra e contra os megaprojetos que alteraram a vida de vários povos indígenas para sempre. Temos aqui uma parte do relato que está, em vários pontos,

relacionado ao Povo Parakanã. No destaque da fala de Betty Mindlin pode se observar o comprometimento do entrevistado com os povos indígenas e como criador dos Programas Waimiri Atroari e Parakanã que atendem aos dois povos, e como os seus pares o veem:

É uma pessoa fundamental na defesa dos direitos dos índios. Hoje, dirige dois programas indigenistas, que eu considero um exemplo de indigenismo para o Brasil e para o mundo: o Programa Waimiri Atroari e o Programa Parakanã. Carvalho conseguiu reverter o processo de desaparecimento que estava em curso e, de alguma forma, reconstituir a vida desses índios. (Entrevista de Betty Mindlin para MILANEZ, 2015; p.41).

Carvalho descreve como três grandes impactos (estrada BR-174; Empresa de Mineração Paranapanema e UHE de Balbina) quase que concomitantemente acabaram com uma grande população Waimiri Atroari, alterando a vida daquele povo para sempre. E a partir do diálogo estabelecido com os Waimiri surgiu a ideia de um programa de vida de 25 anos. Então, foi construída essa proposta como forma de mitigar os impactos causados pela UHE Balbina. Segundo ele:

A ideia foi de fazer um projeto de vida para eles. Um programa indigenista amplo para a **recuperação do povo**, com ações de saúde, educação, de defesa e **proteção do território, da cultura**, e **dialogando** sempre com eles. E nada foi feito sem conversarmos com eles. E **respeitando** sempre essas organizações internas deles (MILANEZ, 2015, p.158) [grifos nossos].

Carvalho conta que já tinha essa proposta em mente especificamente para os Waimiri Atroari e que tentou em diversos lugares conseguir financiamento, mas que não era atendido. Até que conseguiu com a Eletronorte, que estava sendo bombardeado por todos os lados, especialmente pela comunidade internacional, pelos impactos que causava aos índios Waimiri Atroari e aos Parakanã. O Carvalho se viu em uma situação conflituosa, pois de um lado os indígenas morrendo e de outro ele sendo acusado por seus pares de facilitar a implantação dos empreendimentos. Mas esses empreendimentos eram sem volta, já estavam em pleno funcionamento e não tinha como os barrar, mas ali ele viu uma oportunidade de se fazer algo pelos índios, que até então não havia sido tentado. Um programa de vida de 25 anos. E como resultado dessa ação os Waimiri Atroari que somavam 374 pessoas e com a população diminuindo passaram em 2015 a ser 1.659 pessoas, e de seis para 29 aldeias. A terra indígena foi homologada, e sem invasor. Os índios não foram integrados. Continuam sendo

índios, como era a concepção dos indigenistas da época. E aí Carvalho conta como surgiu o Programa Parakanã:

Desse projeto com os Waimiri Atroari e Balbina, surgiu a ideia de um modelo, que poderia ser também aplicado para a hidrelétrica de Tucuruí, que já tinha sido feita. Ela estava construída, já tinha inundado as terras dos índios, E fizemos uma proposta para estender também aos índios Parakanã, no mesmo modelo da compensação de Balbina.

Eu conheci os Parakanã quando fui transferido para Altamira. E, também nesse caso, a população havia sido reduzida a 247 pessoas. Eles estavam em uma situação tão difícil que estive lá, na Terra Indígena Parakanã, uma equipe do PNUD, da ONU, e que na conclusão do seu relatório de visita havia dado como certo que aquele povo não havia mais capacidade de sobreviver. Eles estavam reduzidos a um acampamento de doentes e de candidatos à morte. Morriam, em média, 20% ao ano. (MILANEZ, 2015, p.158-159).

E foi assim que nasceu o Programa Parakanã, fruto de uma necessidade do empreendimento (UHE de Tucuruí) mostrar para o mundo que estava fazendo algo pelos índios, que encontrou uma pessoa engajada no processo de sobrevivência dos índios, e do consentimento (em parte) destes, que precisavam de uma assistência, em todas as áreas, com urgência. O Carvalho conta que neste momento da criação do Programa Parakanã pôde contar com a ajuda de antropólogos e indigenistas da Funai, mesmo contrariando a política do órgão indigenista:

Conseguimos fazer um projeto junto com a Funai. Desta vez, a Funai participou, alguns indigenistas e antropólogos da Funai me ajudaram, na hora, contrariando, inclusive, a linha de ação da Funai na época. E nós fizemos esse outro programa, que é mais ou menos a mesma linha, segue o mesmo fundamento do Programa Waimiri Atroari. É um processo diferente, no entanto. Foi uma espécie de parceria, de terceirização, para também instalar organizações não governamentais em defesa dos Parakanã e em defesa dos Waimiri Atroari, com parceria da Funai. (MILANEZ, 2015, p.159).

Em seguida, Carvalho fala de como é a organização interna dos Programas e como estes estão vinculados à Funai:

Esses dois projetos, fizemos em parceria com a Funai. Uma pessoa da Funai é nomeada para participar como gerente do programa, dos dois programas. Não há uma exclusão do órgão indigenista, ao qual eu sempre estive ligado, e pelo qual eu recebo a minha aposentadoria, que é do que eu vivo.

Para a gestão, montamos um Conselho Consultivo, formado entre a Eletronorte, a Funai e os índios. No caso Parakanã, os índios não estão participando, ainda. Mas, nos Waimiri Atroari, já estão participando desse conselho. E temos conseguido obter

resultados muito bons. Com relação às terras que é fundamental para a sobrevivência dos índios, a Terra Indígena Parakanã já estava demarcada, mas a Terra Waimiri Atroari ainda não estava demarcada, e nós conseguimos demarcar a área, em 2.585.611 hectares (MILANEZ, 2015, 159).

Nessa entrevista, percebemos um pouco da ação política do PROPKN, que na época de sua implantação era bem diferente da política da Funai, basicamente porque havia uma projeção futura bem definida. Era um projeto de longo prazo, pois se sabia que atividades em curto prazo não fariam as mudanças que eram necessárias para a sobrevivência do povo Parakanã (e Waimiri Atroari) com maior qualidade de vida possível. Nesse âmbito, se discutia a sustentabilidade econômica-política-social dos grupos indígenas. Havia a emergência da saúde que estava muito precária, e, se não houvesse um sistema eficaz e para longo prazo, a vida dos indígenas estava comprometida. Também era preciso defender o território indígena, pois, naquele momento, os índios não tinham número e nem disposição para defender seu território, pois estavam em um estado de doença, impossibilitados de se articularem para uma estratégia de defesa contra as levas de invasores nas frentes pioneiras que avançavam sobre seus territórios e sobre a sua terra demarcada. Na fala do idealizador dos programas, sempre havia a preocupação com o respeito à cultura e às organizações internas dos indígenas. O diálogo era uma ferramenta em busca de entendimentos entre culturas (a indígena e a não indígena), embora com todas as dificuldades que existiam por uma não entender a língua da outra. Então, no início dos programas, a estratégia utilizada era seguir com as ações e no decorrer delas ir mostrando o que se pretendia, pois as explicações anteriores encontravam a barreira da língua.

A Imagem 5.1 mostra como o Programa Parakanã é organizado administrativamente. O Conselho consultivo com representantes da Eletronorte e da Funai é que planeja as atividades que serão desenvolvidas na TI Parakanã. Ligada ao conselho consultivo está a Associação de Apoio ao Programa Parakanã (AAPP), pois, para as ações do Programa se efetivarem, precisa desta Associação para contratar pessoas e serviços. Ligados ao PROPKN, existem os subprogramas de saúde, educação, produção, proteção ambiental, administração, apoio operacional e obras. Cada um desses subprogramas gera uma rubrica para a efetivação das ações na terra indígena, atendendo as 15 aldeias, em 2013.

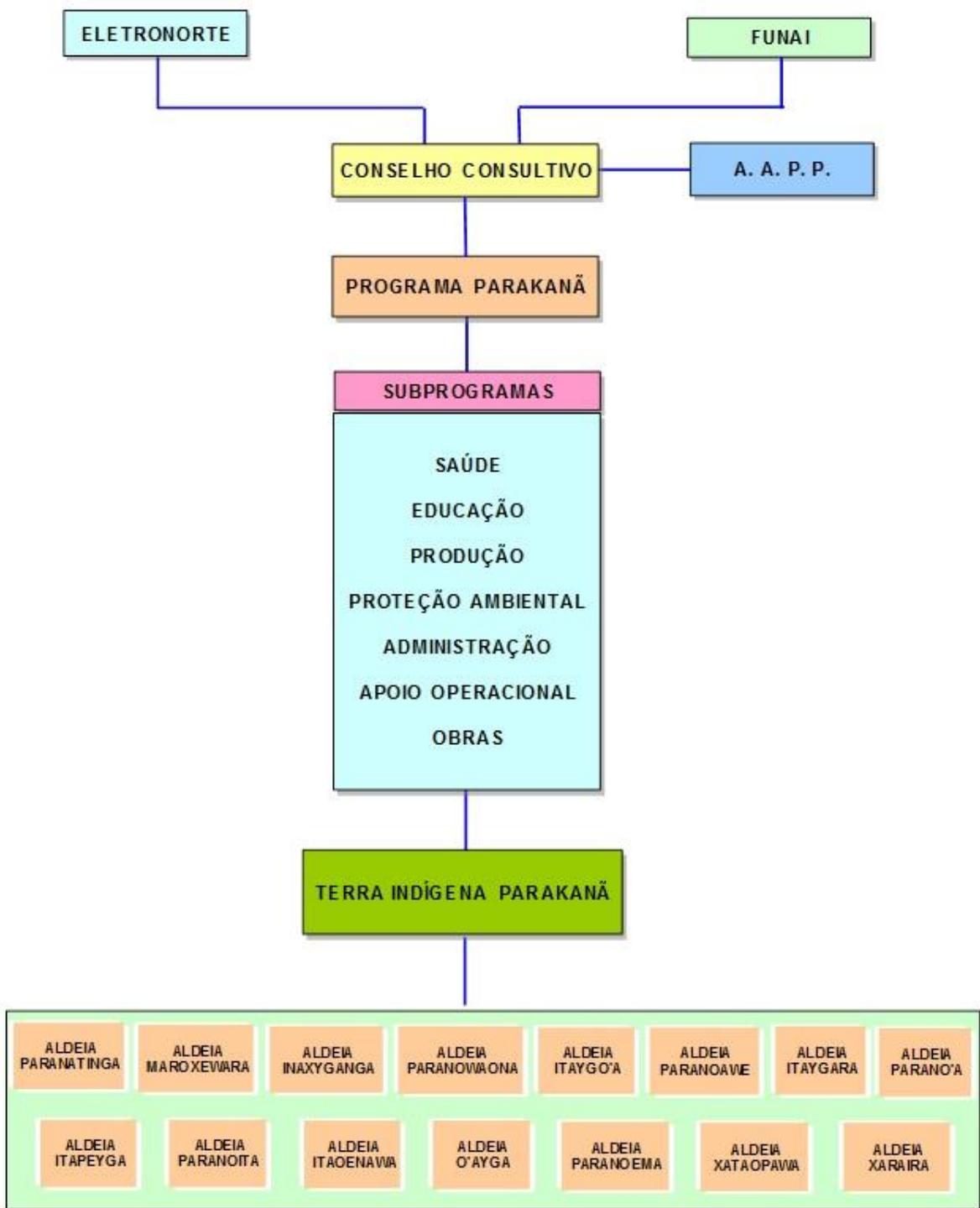


Imagem 5.1: Organograma da estrutura administrativa do Programa Parakanã (Fonte: PROGRAMA PARAKANÃ, 2013, p.13).

Continuando a entrevista a Milanez (2015, p.139-168), Carvalho narra como tem sido a relação dos empreendimentos com os Waimiri Atoari. Mas retoma a fala sobre os custos com cada pessoa por mês, criticando as políticas de Estado que gastam muito mais e não atingem os seus objetivos e também fala

sobre a importância da vida e dos sistemas indígenas de continuarem existindo no mundo.

E não sai caro. Custa R\$ 425,00 *per capita* para fazer tudo isso, por mês. É nada. Dividido por trinta dias, dá pouco mais de R\$ 13, reais por dia. Não é nada, para o que se gasta hoje com os próprios índios em outras atuações, em outras áreas. A questão é saber gerir recursos e ter um viés indigenista no processo. Lá, [Waimiri Atroari e Parakanã] se comemora o nascimento de cada criança. Quando nasce uma criança, é motivo de festa, de alegria. Por que? Porque é importante. **Um ser humano é muito importante.** E espero que esse projeto, que essas atividades que nós desenvolvemos sirvam de modelo ou, se não de modelo, de inspiração a outros para salvar os índios, não só da extinção física, mas da extinção enquanto povo, enquanto etnia. E que continuem orgulhosos de serem donos de um **sistema de vida.** (MILANEZ, 2015, p.160). [grifos nossos]

Carvalho também fala de um princípio fundante dos programas, que é o **respeito:**

O fundamento é simples: o **respeito.** É a palavra que nós usamos como bandeira. **O respeito ao outro, aos índios. Como ele é, como ele deve ser, o território dele, a forma dele ser. Não tentar alterar.** Lá [TI Parakanã e TI Waimiri Atroari] não tem Igreja Católica, não tem Igreja Protestante. Lá, nós não andamos armados. Não temos armas. Não temos motivo nenhum para andar armado. E eu lembro demais que, quando assumimos, que fomos fazer a transição entre o que estava antes estabelecido, o pessoal dizia: “Vai morrer todo mundo de novo. Os índios vão se sentir muito à vontade e vão flechar de novo todo mundo. Vai morrer todo mundo”. Não morreu ninguém. E não tem arma. Não existe arma, não se ameaça ninguém.

O que eu fiz foi o que eu aprendi na Funai, o que eu aprendi com outros indigenistas. Não foi nada que eu criei sozinho. Eu dei prosseguimento ao que aprendi e tive a chance de dar continuidade. (MILANEZ, 2015, p.160). [grifo nosso]

Quando os programas Waimiri Atroari e Parakanã começaram, nos postos indígenas havia os servidores da Funai que portavam armas teoricamente para se defenderem de algum predador como onças e também para caçar para complementar a sua cesta básica. As armas também eram uma forma de dizer que os *toria* tinham um poder de fogo, podiam causar uma intimidação. Eram uma forma de oprimir o povo com o qual aqueles servidores trabalhavam, mesmo que em nome de uma suposta proteção. Nas normas dos programas Parakanã e Waimiri Atroari, os funcionários não podem portar armas e muito menos caçar em terra indígena. O indigenista Carvalho compreendia que qualquer recurso da terra indígena só poderia ser utilizado pelos índios que ali viviam, e esse foi e ainda é

um dos princípios fundantes dos programas (Anexo 10 – Normas do Programa Parakanã para os funcionários e visitantes). Daí todo funcionário ser proibido terminantemente de retirar qualquer bem da terra indígena, mesmo que este seja dado pelos indígenas, pois isso pode vincular outras relações que venham a prejudicar os índios no futuro. Nas normas do PROPKN para os funcionários e visitantes, está relacionada uma série de comportamentos que devemos ter quando em terra indígena. Todos eles com um caráter de respeito à cultura do povo indígena. Esse respeito passa pela não retirada de objetos, pela não introdução de comportamentos como o de fumar e o de ingerir bebidas alcólicas, de respeito à pessoa indígena em seu lugar e à sua cultura e à saúde física e cultural do povo. São princípios do indigenismo que todos deveriam saber para quando vão trabalhar em um contexto indígena. A religião ocidental, que é um item mencionado, deve ser evitada a qualquer custo, pois essa é uma forma histórica de apropriação dos territórios indígenas e pode levar muitas pessoas à desagregação cultural, pois quando esses valores da cultura ocidental entram em uma aldeia indígena causam um choque cultural muito grande.

Podemos dizer que o Carvalho aprendeu tudo com a prática. Foram as inúmeras relações de contato e a sua implicação nos movimentos indígenas de cada povo que conheceu que ele forjou em sua mente uma estrutura de como se relacionar com os povos indígenas. Claro que ele discutia com pares de sua época, como outros indigenistas (Apoena Meireles, Francisco Meireles, Villas-Boas), antropólogos (Mércio Gomes, Betty Mindly), linguistas (Aryon Rodrigues, Ana Suelly), e eu, que o conheci e convivi com ele por mais de 20 anos, atesto [o que é desnecessário] que tudo o que está na entrevista é a mais pura verdade, ele era incansável tanto na defesa do meio ambiente, quanto em defesa dos indígenas, de suas terras, de seus modos de viver, de sua cultura e língua. Ele desejava que os indígenas criassem uma nova relação com a escola que fosse diferente da que o Estado promove, bem na linha do que defende também Paulo Freire, uma escola viva, que se envolva com a cultura do povo e que tenha sentido para os que com ela se relacionam. Penso que um dia ainda farão uma tese sobre ele, o que nos trará bastante aprendizado.

Mas é importante dizer que sua intenção sempre foi a promoção da autonomia indígena, para possibilitar que os índios mantenham ou recuperem a sua autodeterminação e sua alteridade. Sempre respeitou os territórios indígenas

e através de atividades práticas contribuiu para a retirada de invasores em diversas áreas indígenas, além de demarcar, junto com muitos povos, suas terras indígenas. Entre os seus posicionamento fundantes, estava o respeito à cultura, à língua, à forma de ser de cada povo. Sempre buscou dialogar com os povos indígenas, mesmo não conseguindo se fazer entender por motivos de ambos não compreenderem a língua um do outro, em algum momento. Sempre respeitou as instituições indígenas e o tempo indígena. E foi sempre um promotor das escolas indígenas, não para transformar a cultura indígena, mas para que nesse espaço de fronteira a cultura indígena e a cultura não indígena pudessem dialogar para uma entender a outra e nesse diálogo construir relações que pudessem ser benéficas para ambas, mas prioritariamente para as populações indígenas.

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

Em seu documento de definição do Programa Parakanã [Anexo 2 – Proposta do Programa Parakanã – 1987 (2ª Etapa)], aparece o seguinte: “prestar assistência, em diversas áreas de atuação, à comunidade Parakanã afetada pela construção da hidrelétrica de Tucuruí, no estado do Pará”. E apresentava três etapas de atividades a serem realizadas, sendo a terceira com o seguinte item: “aportar recursos para que a comunidade Parakanã possa gerir autonomamente um programa de Desenvolvimento Comunitário, após uma avaliação conjunta das

etapas anteriores”. Vemos que a ideia era de gerar a autonomia, mas na contradição de ser um programa de assistência ficou difícil materializar a autonomia, de forma plena.

Entre os objetivos do Programa, como um todo, estava estabelecido o seguinte: “1. Equilibrar as relações econômicas e culturais entre a comunidade Parakanã e a sociedade nacional”. Esse item foi muito difícil de se estabelecer pois não há uma política de Estado para que isto se realize nas populações indígenas no Pará. As relações culturais dificilmente poderiam melhorar se as relações econômicas não estiverem equilibradas. Apesar de os Parakanã estarem inseridos no mercado local, ainda estão em uma posição de subalternidade. O PROPKN pôde ajudar muito nos processos de entendimento de como funciona a comercialização e apoiado os *Awaete* para que produzissem e participassem da economia local, mas eles não estão entre as pessoas que definem como essa comercialização pode ser estabelecida, quais os preços mínimos etc.

No item 2, temos o seguinte: “2. Garantir o usufruto exclusivo da área demarcada aos índios”. Com as atividades de fiscalização e proteção da terra indígena Parakanã, conseguiu-se, ao longo dos 25 anos de existência do programa, mantê-la sem invasores ou predadores. Sendo esse o primeiro item para que um povo possa estabelecer as demais relações e especialmente a de autonomia e autodeterminação, concluímos que isso não foi pouca coisa. A maioria das terras indígenas do Estado do Pará, a exemplo da terra indígena Apyterewa dos Parakanãs Ocidentais, encontra-se invadida por projetos de colonização e/ou com processos de retirada de seus recursos, como madeiras e minérios. Nesse item, identificamos que a ação do PROPKN foi crucial para garantir que a terra demarcada ficasse unicamente para utilização dos *Awaete*.

Já o item 3 estabelece a seguinte diretriz: “3. Melhorar as condições gerais de vida segundo as aspirações dos próprios índios”. Entre o que foi encontrado na realidade em que viviam os Parakanã, antes do Programa, e o que se estabeleceu posteriormente, com a divisão das aldeias e o aumento populacional, podemos inferir uma grande melhora nas condições gerais de sua vida. Entretanto, para os Parakanã, ainda resta uma pendência desde quando mudaram para a atual terra, que foi a promessa de construir casas de alvenaria (promessa que não foi feita pelos técnicos do PROPKN). Então, segundo a visão dos *Awaete*, as condições de moradia ainda não estão

satisfeitas. Há também as mudanças com relação a sua aspiração de melhoria das condições de vida. A cada patamar que se atinge, novas aspirações podem ser estabelecidas. Ainda há as novas gerações que não passaram pelos problemas de 25 anos atrás e podem ter aspirações completamente diferentes das gerações anteriores.

E, para o quarto objetivo, temos o seguinte: “4. Ampliar a compreensão dos mesmos [dos Awaete] acerca da realidade sócio-política brasileira”. O PROPKN, através de seu sistema de educação escolarizada, conseguiu melhorar a compreensão do Parakanã com relação à realidade sócio-política brasileira. Mas entender essas relações não é tão simples, ao passo que essa realidade muda também, com o passar do tempo. Mas os *Awaete* passaram a entender como funcionam as estruturas de governo dos municípios, vindo a dialogar com os prefeitos e secretários para que alguns de seus direitos sejam atendidos, como melhoria das estradas e pontes, e nos últimos anos procurando estabelecer uma relação para estruturação de escolas via esses municípios.

O PROPKN é materializado através de seus subprogramas. Para a educação, foi criado o Subprograma de Educação, no qual havia os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

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

A divisão em educação escolar informal e formal se refere respectivamente aos cursos como corte e costura, microscopia, formação de motoristas, entre outros, e a educação na escola propriamente dita, com a alfabetização, e demais disciplinas escolares:

Objetivos específicos:

- 1) Capacitar, treinar e reciclar o pessoal envolvido com as atividades educacionais da Escola Parakanã, através de cursos, encontros, seminários e outras formas de treinamento;
- 2) Promover, além do ensino formal específico da escola, modalidades educativas não formais, tais como o artesanato, corte e costura e noções básicas de saúde, higiene e saneamento;
- 3) Elaborar e produzir material didático especializado e característico da cultura Parakanã, incentivando para tanto a participação direta dos alunos;

- 4) Estabelecer um programa de estudos e pesquisas na área de linguística e geografia com suas aplicações voltadas para as atividades educacionais;
- 5) Organizar um corpo técnico e administrativo que garanta a aplicação, acompanhamento, assessoria e avaliação contínua das atividades previstas neste subprograma.

As atividades de educação, apesar de já estarem no escopo do projeto, só foram materializadas a partir de 1991, e sempre houve treinamentos para o corpo técnico que iria trabalhar com os *Awaete*. Dentre as atividades estabelecidas, houve vários cursos de caráter mais prático, e em 2001 iniciou-se a formação dos professores indígenas, com cursos mais específicos para essa formação. Os objetivos específicos de 1 a 3 e o 5 foram todos atingidos em sua quase totalidade até o término do Programa em 2013. Quanto ao objetivo 4, conseguiu-se estabelecer os estudos e pesquisas desejados de forma geral, mas ainda investimentos em linguística se fazem necessários, e a geografia nunca foi desenvolvida plenamente, precisando mais esforço nessa área, além da necessidade de desenvolver mais estudos para as demais disciplinas.

Fausto (2001, p.125) traz alguns dados a respeito do PROPKN e de sua efetividade como programa para produzir autonomia:

Um fenômeno recorrente nos processos de “pacificação” é a reunião de grupos dispersos em um mesmo aldeamento. A política dos agentes coloniais e da sociedade nacional sempre visou à concentração e à fixação dos nativos em poucos locais, por razões econômicas, logísticas e ideológicas. A mobilidade e a dispersão foram percebidas como obstáculos à aculturação dos grupos indígenas e à redução de seu território. Dessa perspectiva, o fato de os orientais não se terem cindido até 1995, não deveria chamar a nossa atenção. Ocorre, porém, que desde o início da década de 1990, os responsáveis pela administração da área sugeriam ser desejável uma divisão. **Era uma política explícita do Programa Parakanã viabilizar o surgimento de novas aldeias dispersas na reserva, de forma a facilitar a vigilância sobre o território, adequar a população aos recursos da área e estimular a autonomia nativa.** Os orientais, porém opunham-se a essa política, assim como os urubus-ka'apor resistem à inversa. [grifo nosso]

Fausto (2001, p.125) também relata como os coordenadores do Programa Parakanã resistiam à construção de casas de alvenaria por pensar que essas, ao serem construídas, corroborariam ainda mais para a dependência dos Parakanã à sociedade *toria*, uma vez que eles não dominavam aquela tecnologia, bem diferente das suas casas tradicionais, das quais eles dominavam toda a tecnologia, tinham todos os materiais necessários para sua construção, e estes

eram todos recursos renováveis, podendo estar a sua disposição por todas as gerações futuras.

Em 1992, quando estive em Paranatinga pela primeira vez, a discussão estava na ordem do dia. Havia uma antiga reivindicação dos índios, que remontava à transferência forçada pela barragem, para que se construíssem casas de alvenaria – uma promessa feita por alguém, em algum momento, e não cumprida. **O Programa Parakanã herdara a dívida, mas se opunha à construção por duas razões: primeiro, porque ela implicaria maior dependência do grupo em relação aos brancos; segundo, porque significaria uma maior fixidez e, portanto, menores chances de mudança de sítio e divisão de aldeia.** Os argumentos dos parakanãs eram igualmente razoáveis: diziam preferir casas mais resistentes e confortáveis, e não estavam interessados em mudar-se dali, nem tampouco em se dividir. Quanto à mudança, não pretendiam afastar-se ainda mais da Transamazônica, via de acesso para o mundo dos brancos; quanto à divisão, afirmavam que, separados, não poderiam mais se reunir na *tekatawa* todas as noites (FAUSTO, 2001, p.125). [grifo nosso].

Entre as razões do PROPKN, também estava o enterro dos mortos, que é feito dentro da casa, e os custos elevados, mas principalmente porque os materiais vindos de fora causariam uma dependência dos *Awaete*, além de sua tecnologia de construção e manutenção ser mais difícil de ser assimilada. No entanto, nem todos viam de forma absolutamente positiva as ações do programa.

Em 1999, a Comissão Mundial de Barragens esteve na TI Parakanã avaliando os trabalhos do PROPKN (ROVERE & MENDES, 2000, p.xvii). De uma forma geral, a comissão achou muitos pontos positivos, mas também havia críticas. Vamos ver quais foram as suas impressões quanto ao trabalho de um modo geral e se este contempla na opinião de seus técnicos, questões como autonomia, preservação do meio ambiente, saúde, educação bilíngue e sustentabilidade, entre outros:

Embora não haja uma política clara da ELN para as questões indígenas na área do médio Tocantins, através de convênio com a FUNAI (1987), desenvolve o “Programa Parakanã”, com resultados satisfatórios nas áreas de saúde, educação bilíngue, apoio à produção e proteção territorial. O objetivo do “Programa Parakanã” de alcançar a **auto-sustentabilidade** das suas atividades (em 25 anos) deve ser relativizado, à medida em que os seus custos são crescentes (sobretudo com recursos humanos). Apesar do incentivo às atividades econômicas voltadas para o mercado local, o *ethos* Parakanã distancia-se da necessidade do “equilíbrio entre a produção e o consumo” (de bens industrializados) (ROVERE & MENDES, 2000, p.xvii).

A comissão avalia que a maioria dos Parakanã ainda permanece monolíngue, o que dificultaria o entendimento por parte dos *Awaete* a respeito das ações impetradas pelo PROPKN, por esses também não terem aprendido a sua língua com suficiência para se fazerem entender utilizando como língua franca o português nas reuniões e discussões, apesar da criação de cinco escolas, na época, que permitiram a alfabetização de cerca de 30% da população Parakanã em *awaete xe'enga* e *toria xe'enga*. A comissão avalia que os técnicos precisariam ter mais conhecimentos sobre as relações sociais do grupo indígena em questão:

Há necessidade de maior conhecimento (dos seus agentes) acerca das peculiaridades do sistema de organização social e de representações dos Parakanã (no qual se inserem as relações com os velhos e os “grupos de trabalho”, por exemplo), a fim de compreender as redes de relações sociais com agentes externos diferenciados e, assim, pautar as estratégias do Programa, cujo desempenho requer avaliações sistemáticas e independentes; Resultados positivos vêm sendo alcançados no campo da saúde (curativa e preventiva, com o controle de tuberculose e de moléstias parasitárias, como a malária, bem como um programa de saúde bucal), que se refletem no crescimento populacional e na expansão territorial havidos (ROVERE & MENDES, 2000, p.xvii).

Uma das maiores críticas ao trabalho dos técnicos do programa estava justamente na questão da participação dos *Awaete* nos processos decisórios do programa, o que, segundo a comissão, comprometia a autossustentabilidade do programa em longo prazo (ROVERE & MENDES, 2000, p.xviii):

A participação dos Parakanã nos processos decisórios relativos à concepção e desempenho das atividades do Programa é pequena, decorridos doze anos de sua operação. Em muitas das atividades desenvolvidas através de um quadro administrativo que apresenta alta rotatividade (42 pessoas em 1998, comprometendo a autossustentabilidade das atividades do Programa a longo prazo), os Parakanã continuam sendo tratados como objetos de ações programadas (patrocinadas pela empresa), e não como sujeitos do processo histórico. Estes aspectos vêm sendo ressaltados por vários estudiosos que se dedicaram à análise das relações engendradas – seja pelo Estado, seja por empresas privadas – através de políticas de “mitigação de impactos” de obras governamentais sobre as sociedades indígenas. (cf. Viveiros de Castro e Andrade, 1988; Vidal, 1991, Ferraz e Ladeira, 1991; Santos, 1991, entre outros).

Em 1998, o Ministério Público também esteve em visita à aldeia Paranatinga e, conhecendo as atividades do PROPKN, emitiu a nota 07/98 sobre

o programa e suas atividades tendo como técnica responsável a antropóloga Elaine Amorim Carreira (CARREIRA, 1998, p.01):

O assunto aqui em pauta diz respeito ao Programa Parakanã, com sede em Tucuruí/PA, idealizado pelo indigenista e sertanista Sr. Porfírio de Carvalho a fim de mitigar os efeitos negativos dos impactos das obras e do reservatório da UHE Tucuruí sobre as terras, a cultura e a vida da comunidade indígena Parakanã, implementado graças aos compromissos assumidos pela ELETRONORTE, empresa responsável pelo empreendimento.

A Nota Técnica traz informações acerca de como o programa é estruturado em suas áreas de atuação, obras e infraestrutura, saúde, educação, apoio à produção, proteção ambiental e vigilância dos limites e apoio. Quanto à educação, destacamos o seguinte:

Foram respeitadas a cultura Parakanã como um todo e as diferenças linguísticas entre os Parakanã orientais e ocidentais. As escolas, uma para cada aldeia, foram instaladas sem um currículo previamente estabelecido e até mesmo sem uso de livros ou cartilhas, sempre tendo como referencial maior a cultura e a história dos Parakanã, contada por eles mesmos. Não há uma divisão linear em séries. Os conteúdos são cíclicos, como cíclico é o tempo Parakanã. O resgate da tecnologia tradicional assim como o uso de seus utensílios integra as disciplinas escolares. O calendário escolar acompanha o calendário das atividades dos índios, variando de acordo com a variação do trabalho cotidiano de subsistência, e da realização de ritos e cerimônias. [grifo nosso].

A educação indígena que ali se desenvolve procura ter como base o saber e a vida nativa, evitando simplesmente importar o esquema educacional branco. Sua proposta é de efetivamente criar um sistema educacional Parakanã, totalmente voltado a seus interesses e não aos interesses da sociedade envolvente. Além do respeito às especificidades próprias dos Parakanã, cada aldeia merece um plano particular. Segundo o Coordenador, as diferenças entre as quatro aldeias são claras, não se adequando satisfatoriamente um plano geral aplicado a todos (CARREIRA, 1998, p.04).

Então, segundo a Nota Técnica, a cultura Parakanã foi respeitada, incluindo as diferenças entre os orientais e os ocidentais e mais ainda as diferenças entre as realidades de cada aldeia, que, na época, eram em número de quatro, e em todas havia escolas. Também foi respeitada a história do grupo, e era essa história que era contada em sala de aula e não simplesmente a história oficial do Brasil. Também se respeitava o calendário tradicional e a ciclicidade do conhecimento *Awaete*. E, sobre algumas questões sobre a autonomia tendo a educação organizada para atingir essa meta, a Nota Técnica traz o seguinte:

Canal privilegiado de construção da autonomia, a educação é base fundamental para o sucesso do Programa. Com efeito, a guisa de ilustração, o Programa, frente a demanda constante de reparação de armas de fogo, de grande importância para as atividades de caça dos Parakanã, decidiu por contratar o trabalhador que as reparava, não como técnico mas como professor de consertar armas, integrando-o ao sistema educacional. Nessa linha, é previsível que haja algumas diferenças curriculares de gênero, pois para uma mulher Parakanã é mais interessante aprender a costurar que a dominar uma matemática complexa, alicada a atividades de compra e venda alheias a suas atribuições femininas (CARREIRA, 1998, p.05).

A Nota Técnica traz ainda algumas questões sobre a valorização da vida e da cultura Parakanã por parte do Programa Parakanã e traz os seguintes pontos principais em sua conclusão: 1) que o Programa pode ser considerado um exemplo de atividade de compensação por um grande impacto socioambiental onde os recursos monetários foram bem empregados e com responsabilidade; 2) que o Programa conseguiu manter os invasores longe da terra indígena com o sistema de proteção implantado; 3) que foram resgatados os meios de subsistência para que o grupo indígena tivesse uma certa independência dos *toria*; 4) que foi realizada a implantação de um sistema eficiente de educação; 5) a importância sobre o fato dos Parakanã da TI Parakanã não comercializarem madeira como os demais grupos indígenas na região; 6) a impressionante taxa de crescimento da população Parakanã (5,88% a.a. em 1998); 7) que as ações implementadas foram de muita responsabilidade, sempre no sentido de resgatar a autonomia e a dignidade Parakanã; 8) que a existência de uma política indigenista clara, bem orientada e em acordos com os *Awaete* foi implantada no sentido de estabelecer a autonomia social e cultural; 9) que houve a promoção de trocas de experiências entre as sociedades *toria* e *Awaete* sempre intermediadas pelo Programa Parakanã, para evitar uma relação hierarquizada de dominação e dependência; 10) que houve uma política de valorização “do pensamento, sentimento, valores e modo de vida Parakanã”, pelos próprios Parakanã, para que sejam sempre valorizados e respeitados pela sociedade não indígena (CARREIRA, 1998, p.05), que são pré-requisitos para a manutenção da identidade e alteridade indígenas.

O relatório de Garcia & Senra (2012, p.22-24), sobre um levantamento etnoambiental realizado na terra indígena, para fins de mitigação dos impactos causados com o asfaltamento da rodovia Transamazônica, e que eu acompanhei

em campo toda a coleta de dados e sua construção, apresenta algumas posições que são corroboradas com a Nota Técnica do Ministério Público Federal e outras que não são:

É imperioso salientar também que a existência e a notável excelência do Programa Parakanã fruto de um convênio entre Eletronorte e Funai, firmado como contrapartida mitigatória aos impactos causados pela UHE Tucuruí faz toda diferença na tarefa de prover a integridade desses indígenas enquanto grupo étnico. Faz diferença também para os pesquisadores, que puderam lançar mão de uma série de dados e informações ambientais, econômicas e censitárias bastante valiosas e minuciosamente organizadas, contribuindo, assim, na composição de um diagnóstico mais fiel à realidade sociocultural e ambiental da Terra Indígena Parakanã.

Entre as atividades exitosas do programa, o relatório salienta o seguinte: 1) oferecimento de infraestrutura, como Postos de Serviços com alojamentos, escolas e enfermarias, em todas as aldeias que foram aparecendo; 2) energia elétrica a partir de sistemas solares implantados com sistemas de captação de água em poços amazônicos; 3) um sistema de educação adaptado à vida dos Parakanã e integrado com todos os subprogramas do PROPKN; 4) um sistema de saúde eficiente com atendimento primário na aldeia e secundário e terciário em cidades próximas, como Tucuruí, Marabá e Belém, São Paulo, Brasília e outras que se fizerem necessárias, além do sistema de saúde bucal, com profissional qualificado nas aldeias; 5) proteção integral da terra indígena com o apoio dos *Awaete*, considerando essa de uso apenas para os Parakanã; 6) proporcionar uma melhor segurança alimentar com apoio a diversificação das roças, sistemas agroflorestal e quintais de frutíferas; 7) retirada dos cachorros que causavam muitas doenças principalmente às crianças, entre elas uma doença endêmica pouco conhecida na região que foi a idatidose (*Equinococcus*); 8) a inserção dos *Awaete* nos mercados da região através do acompanhamento à venda da produção de roças e de produtos do extrativismo, para que as famílias tivessem uma renda própria e independente. Mas, com relação às dificuldades do programa, são destacados os seguintes pontos:

Por outro lado, pudemos observar que o Programa também encontra gargalos e desafios para sua atuação. Situam-se principalmente na pressão que os *awaete* exercem para terem acesso aos bens e práticas do mundo dos *toria*. Nesse sentido, é comum questionarem o fato de morarem em casas de madeira e cobertas por palha de babaçu, de maneira que outros grupos indígenas e até colonos recebem casas de alvenaria; de não

terem acesso ao Programa Bolsa-Família; de não frequentarem educação escolarizada, assim como a implantada por municípios junto a outras etnias da região; de não terem acesso à energia elétrica mais potente e, com isso, poderem instalar eletrodomésticos como televisão, máquina de lavar e geladeira, etc.

Paralelamente a isto, há a dificuldade de se conseguir atrair quadros profissionais que tenham o perfil exigido, que inclui a disposição em passar longos períodos em área (pelo menos três meses, como é o caso das Técnicas em Enfermagem e as professoras) e com poucos canais de comunicação, visto que as regras para uso dos aparelhos de rádio e os dois únicos de comunicação via satélite são bastante restritivas devido ao volume de demanda sobre estes depositada (GARCIA & SENRA, 2012, p.72).

No relatório, são apresentadas as demandas dos *Awaete* especialmente com respeito à construção de casa de alvenaria, que é uma reivindicação desde quando se mudaram com o enchimento do lago da UHE Tucuruí, e quanto a serem atendidos com as bolsas implementadas pelo governo. Os coordenadores do PROPKN eram contra a entrada de bolsas do governo na TI Parakanã devido às alterações econômicas e as relações de poder interno que se modificariam, pois o dinheiro entrou neste grupo há menos de 30 anos, e isso poderia desestabilizar suas relações sociais se não fossem bem conduzidas. Mas, atualmente, eles recebem os benefícios por idade e por doenças graves, e as mulheres, maiores de idade, recebem benefícios quando dão à luz. Garcia & Senra (2012, p.72) também tratam da educação e do quadro reduzido de professores do programa, devido o fato de as suas ações estarem sendo finalizadas e os aportes de financiamento estarem ficando cada vez mais escassos.

Outro fator, é a pouca oferta de profissionais qualificados para atuarem na área de educação, provavelmente a mais debilitada entre todas as ações do PROPKAN. A extinção do curso técnico de magistério, ocorrida há alguns anos, é sensivelmente perceptível por lá. Enquanto estivemos em campo, haviam profissionais de educação somente em quatro das 11 aldeias dotadas de escolas. Este quadro municia os *awaete* em tentar buscar alternativas. Ito'ia líder de Itapeyga questionou da possibilidade de trazerem uma professora do município de Itupiranga e tentar, de alguma forma, implantar educação seriada na aldeia, visto que se encontra insatisfeito com a atuação da profissional que lá se encontra. Em Inaxyganga, o líder Tywyga propõe suprir esta carência tentando contratar uma professora guajajara que mora na Aldeia Guajaraíra, vizinha à T.I. Em Maroxewara, o jovem Takotiwera Parakanã assumiu a escola e,

ao seu modo, lá estava dando aulas para os *konomia* (GARCIA & SENRA, 2012, p.72).

Naquele momento (2012-2013), a educação não estava em uma de suas melhores performances, pois não se conseguia contratar pessoas qualificadas e que se dispusessem a ficar trabalhando na área por longos períodos. Além disso, com o anúncio do término do convênio do programa, os *Awaete* se viam sem ter a quem recorrer para permanecer com as atividades implantadas. E, também, porque muitos líderes queriam uma educação que fosse totalmente em língua portuguesa e com o sistema de seriação como os do *toria* nas cidades e vilas próximas às aldeias.

Para sobreviver com maior independência, o Programa Parakanã incentivou os *Awaete* a produzirem roças maiores para se inserirem no comércio local. No ano de 2013, segundo Relatório Parakanã (2013, p.235), a área total de roças foi na ordem de 133,93 ha. É claro que nem todas as aldeias produzem sempre as mesmas quantidades e nem sempre produzem o máximo de seu potencial. Em 2013, houve aldeia que produziu, por exemplo, 1,84 ha (aldeia Itapeyga) e aldeia que produziu 17,04 ha (aldeia Paranoawe). Entre os produtos agrícolas, estão a farinha, o milho e outros, como abóboras e coco da praia, que é produzido nos quintais agroflorestais. Também passaram a vender seus produtos de extrativismos, como cupuaçu, castanha-do-pará e açaí principalmente, além de vassouras feitas a partir de cipós encontrados em algumas regiões da terra indígena para conseguirem dinheiro para obter os bens da sociedade industrializada que antes não possuíam e não necessitavam, mas que hoje já não podem ficar sem. Segundo relatório do Programa Parakanã (2013, p.255),

No ano de 2013 houve um equilíbrio entre os produtos da produção agrícola (R\$ 138.134,80) e da produção extrativista (R\$ 138.958,00), com valores muito próximos, não incluído venda de sementes. Com relação aos produtos extrativistas são apenas quatro (açaí, castanha, vassoura, cupuaçu) e dentre eles apenas o cupuaçu não são conseguidos valores maiores. A venda de todas as aldeias somou apenas R\$ 587,00. Já entre os produtos agrícolas somam o dobro – oito – (coco, milho, gado, farinha, galinha, pupunha, banana e ovino), com destaque em valores para o milho (R\$ 11.084,12) e para farinha (R\$ 116.167,65) a grande responsável por aproximar o valor total com a venda dos produtos agrícolas ao valor total da venda dos produtos extrativistas.

Nesse texto, diz que não se inclui ainda nesses valores a venda de sementes florestais. Devido a um projeto desenvolvido com o apoio de técnicos

da Embrapa e da Eletronorte, desde 2000, o Programa vem treinando os *Awaete* para coleta de sementes para venda especialmente do mogno. No ano de 2013, foram vendidas sementes de mogno e paricá. Como depende muito das relações estabelecidas com o mercado externo de oferta e procura, esse projeto ainda não se consolidou como uma fonte de renda segura e autossustentável. Tem sido incubado pelo Programa Parakanã e muitas vezes causa um prejuízo grande aos recursos financeiros do Programa.

Com relação à produção de sua arte tradicional para venda, pude observar que algumas pessoas começaram a aprimorar os utensílios de adornos tradicionais, como colares e pulseiras, para a venda, para, de certo modo, atender ao mercado. Alguns substituíram as sementes por miçanga, para que os objetos passassem a durar mais. Outros se esmeraram em produzir pequenos animais de madeira com uma qualidade impecável para a venda.

Quando o povo de uma determinada cultura precisa entrar no mercado para que os seus fazeres/saberes possam continuar existindo, podemos perceber mudanças significativas em sua vida. Significa, e no caso do Parakanã é verdadeiro, que os seus objetos de uso tradicional, seja para o puro uso doméstico, seja para sua ornamentação, ou seja, para os seus rituais, diminuam muito a sua importância. As mulheres não fazem as panelas de barro porque trocaram pelas de alumínio, mais duráveis. Os homens não usam os cestos de palhas porque possuem sacolas plásticas impermeáveis. E as crianças não brincam mais com os bichos de madeira porque existe uma série de brinquedos industriais mais “interessantes”.

Aparentemente, existe um maior valor dado pelos Parakanã para os utensílios/objetos *toria* do que aos fabricados por eles, além de sua simples utilidade prática. Isso pode ter sido resultado de um processo de negação do que é autóctone, pelos não índios ou pelo simples resultado do contato quando os *Awaete* puderam experimentar o novos objetos e perceber o que eram mais práticos para o seu uso diário. Há também a possibilidade de usarem os objetos da sociedade não indígena para poderem se aproximar mais dos *toria*, em um certo sentido, fazer as coisas como os *toria* fazem. O fato que podemos constatar é que houve a substituição. Foi nesse contexto que o PROPKN tentou, através da loja que vende seus produtos em Tucuruí, dinamizar, dentro das aldeias, uma produção de objetos, na perspectiva da arte Parakanã mais aprimorada. Isso

porque as pessoas querem sempre o que foi muito bem feito, embora isso seja também cultural e subjetivo. Quando nos deparamos com dois colares iguais, por exemplo, vamos escolher aquele que aparentemente tem um acabamento melhor, claro que a partir de uma estética *toria*. Mas é bem verdade que nem todos fazem as coisas iguais, e nem uma pessoa produz os objetos de arte como que saídos de uma fábrica, em série. Mas, por outro lado, há pessoas que são mais habilidosas que outras.

Enfim, no processo de resgate desses fazeres/saberes, que estavam desaparecendo da comunidade, procurou-se ter aquele que fazia os objetos dentro de uma lógica do “bom acabamento dos objetos numa perspectiva de comercialização mais fácil”, e a partir dos objetos que mais tinha saída iam-se promovendo esses objetos e os seus fabricantes. Por exemplo, os jabutis de madeira feitos pelo Motiapewa e sua família, da aldeia Paranovaona, saem assim que chegam à loja. Então esses são sempre mais valorizados e requisitados. Mas as professoras nas aldeias que eram as primeiras a receber os artefatos Parakanã iam ajudando aqueles que não faziam com o acabamento tão bom para a venda, dizendo onde podiam melhorar as peças, para que houvesse a possibilidade de o máximo de pessoas estar recebendo pela sua produção.

O fato é que, apesar de se tentar beneficiar o máximo de pessoas possível da comunidade indígena, apesar de se tentar aprimorar a construção dos objetos de arte Parakanã para uma lógica de maior uniformização para a venda na loja não consegue se manter sustentável. Segundo a pessoa responsável, a loja quase sempre dá prejuízo, uma vez que precisa de uma pessoa na cidade para a venda desses objetos e precisa-se pagar salários e encargos, os resultados quase sempre são que as despesas são maiores que a receita. A loja só não fechou porque o PROPKN financiava o que faltava para zerar as contas ao final do ano para que a loja pudesse continuar a existir. O objetivo do PROPKN era de manter o fluxo de comercialização mesmo que os estoques de flechas, colares e outros objetos acumulassem da loja. Isto para que a demanda suscitasse a necessidade de os *Awaete* produzirem esses objetos na aldeia, para que, ao longo da existência do PROPKN, os jovens pudessem aprender essa arte e estética Parakanã também. Na nossa opinião, achamos muito louvável essa proposta do PROPKN, pois de outra forma muitos desses saberes/fazeres já se teriam perdido,

mas isso precisa ser problematizado na escola junto aos *Awaete*, para as perspectivas futuras.

Os professores *toria* na escola são os maiores incentivadores da construção de objetos, sendo os responsáveis pelas remessas enviadas desses objetos para a loja e para que todos os *Awaete* que produziram recebam pelos objetos enviados. É importante dizer que os *Awaete* recebem por cada peça assim que entregam. Eles não têm os problemas com o transporte, com os custos de manutenção da loja e nem de retornar com a mercadoria que já foi previamente selecionada na aldeia. Mas por outro lado não percebem ainda as dificuldades para que essa comercialização se mantenha, haja vista que o mercado regional não consegue consumir o que produzem em sua totalidade. Seria preciso alcançar outros mercados, mas para isso a escola teria que imprimir mais informações e gerar atividades para dinamizar essa produção em vários níveis: melhorar a produção (isso sempre com muito cuidado, para não se criar outra coisa que não seja e não se trata da cultura material Parakanã); discutir as possibilidades de custos (receitas e despesas) para os Parakanã, o que ainda é muito difícil de ser entendido; buscar um mercado que seja mais entendido do que é a arte indígena e de como essa se constitui em novos tempos; e uma busca por valorização da arte feminina, para que as mulheres tenham também uma fonte de renda própria (o que pode causar uma revolução nas relações internas entre gêneros, mas que não pode deixar de ser problematizada).

Aqui estamos discutindo economia a partir da produção material Parakanã, que está profundamente imbricada com as relações de contato. Foram as relações de contato que produziram a substituição e são essas relações (agora a econômica e de mercado) que estão ditando novas regras para a materialização dessa cultura, o que nos dá um campo enorme de discussão e de possibilidades.

Observemos, na Imagem 5.2, a seguir, alguns objetos da cultura material Parakanã que foram resgatados a partir da loja de comercialização dos produtos produzidos pelos *Awaete*:



Imagem 5.2: Painel de Fotografias da Arte Parakanã em diversas peças e materiais (o fato de queimar as peças para pintar de preto é recente, conforme foi relatado por uns dos líderes e grande artesão de peças em madeiras) (Fonte: Claudio E. Silva).

Na sociedade Parakanã, o dinheiro apareceu recentemente (menos de 30 anos). Mas o dinheiro não é apenas mais um objeto. Ele traz uma nova forma de relação. A relação com o *toria* muda uma vez que agora o *toria* que antes arrumava ferramentas, utensílios e roupas agora precisa lhes arrumar o *tamataré*, que é o dinheiro em sua língua. É incrível que tenha um nome específico para algo tão de fora de sua cultura, mas que se tornou extremamente importante.

O PROPKN trabalha no sentido de tornar o povo Parakanã da TI Parakanã independente, mas na contramão desse desejo existe a necessidade desenvolvida, nesses anos de contato, de uma série de produtos que os *Awaete* não fabricam. Então, seria a independência uma utopia? Como ficar dependente com relação ao *tamataré* que é da sociedade não indígena e ainda manter autonomia e alteridade? Essas perguntas precisam ser problematizadas. O dinheiro que recebem do PROPKN é referente a um Fundo de Participação que foi criado logo que o PROPKN assumiu as atividades de assistência no lugar da Funai, que vem diminuindo desde que começou o programa, porque os mais velhos não podiam trabalhar para obter o dinheiro para comprar coisas de que necessitavam, como sandálias, roupas, lanternas e cartuchos para espingardas. O fundo então, que atualmente não passa de dois salários por aldeia, é para atender essa faixa da população.

Com o passar do tempo e a exigência dos *Awaete* de aposentarem os mais velhos (antes não tinham os velhos na idade de aposentar, pois a população havia sido reduzida a quase a metade com os primeiros contatos, atingindo bastante essa faixa etária), nos 25 anos de Programa, alguns velhos foram se aposentando, e essa foi uma forma de aparecer mais dinheiro nessa sociedade. Com a ajuda do PROPKN, todo o dinheiro dos aposentados chega às mãos dos mais velhos. No entanto, nas aldeias, esse recurso acaba sendo redistribuído para os mais jovens (filhos e netos). O Quadro 5.1 mostra o número de aposentados por aldeia.

Tabela 5.1: Número de aposentados, por aldeia, no período de 2009 a 2013 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.240).

Nº	ALDEIA	Nº DE APOSENTADOS				
		2009	2010	2011	2012	2013
01	Itaygo'a	04	05	06	03	03
02	Paranatinga	12	10	10	10	10
03	Paranowaona	02	02	02	02	02
04	Maroxewara	01	01	02	02	03
05	Inaxyganga	02	04	04	05	06
06	Paranoawe	03	03	04	07	07
07	Parano'a	00	00	00	00	02
08	Itapeyga	01	01	01	01	02
09	Paranoita	00	00	00	00	01
10	O'ayga	00	01	01	01	01
11	Itaoenawa	00	00	01	01	01
12	Itaygara	00	01	01	01	01
13	Paranoema	00	00	00	00	00
14	Xaraira	00	00	00	00	00
15	Xataopawa	00	00	00	00	00
TOTAL		25	28	32	33	39

Podemos ver que as aposentadorias começaram efetivamente em 2009. E o número de aposentados vem crescendo a cada ano, pois mais pessoas vão entrando na idade de se aposentarem. Eles se aposentam pelas mesmas condicionantes do trabalhador e da trabalhadora rural. Em 2013, já havia 39 aposentados. Se considerarmos uma faixa de R\$ 700,00 por pessoa, teremos R\$ 27.300,00 por mês e por ano são R\$ 354.900,00 que entram na Terra Indígena Parakanã. O programa tenta agora deixar de pagar o Fundo de Participação, por entender que os mais velhos já têm a sua própria fonte de renda e não precisam desse dinheiro. Mas os *Awaete* acreditam que esse é um direito adquirido e não abrem mão desse valor. Como agora os mais velhos possuem a fonte de renda da aposentadoria, o dinheiro do Fundo de Participação vai para as lideranças, e estas fazem a distribuição através de produtos de uso geral, como cartuchos, espingardas, chinelos etc. Os que têm idade de aposentadoria estão distribuídos em treze aldeias, pois nas aldeias Paranoema, Xaraira e Xataopawa não há pessoas aposentados. A aldeia Paranatinga é a que tem mais aposentados, com 10 pessoas. Antes da aposentadoria, eu observava que os velhos não eram tão prestigiados. Eram mesmo, em alguns casos, relegados ao ostracismo. Mas, após a aposentadoria, eles ganharam um notório poder e passaram a ter prioridade, por exemplo, nos carros que os levam de uma aldeia para outra com maior frequência, isso especialmente entre os Parakanã Orientais. Entre os Parakanã

Ocidentais, os velhos sempre tiveram uma posição de maior destaque, talvez por serem poucos (em menor número que os ocidentais) ou por serem os pais de toda uma aldeia. Por exemplo, os dois mais velhos da aldeia Maroxewara eram os pais de quase todos os adultos da aldeia. Quando as aldeias se dividiram, um ficou em Maroxewara, e outro seguiu para Parano'a, mas a relação com os mais velhos continuou a mesma. Outra forma de entrada de dinheiro foi com os aposentados por invalidez, que, apesar de não serem muitos, alguns recebem esse benefício, e os salários maternidade, que são para as mulheres com idade acima de 16 anos e 10 meses quando têm o bebê para poder receber quatro salários mínimos. Se ela der entrada depois de cinco meses, recebe tudo de uma vez.

Essas novas relações que envolvem especialmente a entrada de uma moeda que antes não havia produzem outras configurações de poder que antes não existiam, estabelecendo novas relações internas e externas. Quem consegue produzir mais farinha, por exemplo, para conseguir vender e ter mais dinheiro pode não ser necessariamente o líder da aldeia. Nesse sentido, novas configurações de poder interno vão se estabelecendo. Assim, o capitalismo vai adentrando na comunidade que pode ficar presa a ele. E a escola, como trabalha essas relações?

Uma coisa ficou bem clara. Apesar das dificuldades por que passam, os *Awaete* conseguem uma boa renda da sua terra, com a sua produção agrícola e extrativa, e ainda mantêm a sua floresta em pé, mostrando que o modelo de ocupação do entorno fez um empobrecimento total da região ao retirar toda a floresta. Era necessário que outras formas de utilização da floresta fossem empregados naquela região para não chegarmos ao que temos hoje: regiões imensas devastadas. Com certeza, o PROPKN e a educação tiveram uma grande contribuição para manter aquela floresta em pé e os *Awaete* com um poder de compra e de venda de seus produtos.

Como a escola se insere neste processo? Embora aparentemente esta escola tenha se construído em bases de aspectos de valorização da cultura, ela por si só não dá conta das urgências a que estão submetidos os *Awaete*. A escola os habilita na matemática, pois com ela podem realizar suas comercializações, calcular suas arrecadações, não serem enganados no troco pelos *toria* comerciantes próximos às aldeias. A escola capacita no português falado e

escrito, para que entendam outros códigos de que antes não precisavam. Também procura capacitar na forma escrita da língua materna, e passam a ter mais uma ferramenta em suas mãos. Podem escrever cartas aos parentes, mandar encomendas, fazer pedidos etc. Na escola, se tenta mostrar outros modelos de ocupação que não o que os *Awaete* veem no entorno. Mesmo assim, em algumas aldeias, por exemplo, alguns líderes procuram os projetos de gado para terem fontes de renda igual à dos colonos. Ou seja, há sempre um ir e vir, há acordos e desacordos, há avanços e retrocessos. Vamos ver o que diz Miller (2013, p.276), na conclusão do relatório final da produção de 2013:

De modo geral, podemos considerar que o incentivo e o apoio que o Programa Parakanã tem dado às atividades produtivas tem exercido um papel fundamental na manutenção e equilíbrio social da comunidade. O momento que a comunidade Parakanã passa hoje é um ponto crítico na evolução de suas relações com a sociedade envolvente, ao ingressar na economia monetária, sem necessariamente possuir os mecanismos sociais para lidar com essa realidade. Ao incentivar e apoiar a comercialização dos produtos extrativos e agrícolas, **e acompanhando o processo na escola**, o Programa Parakanã tem dado oportunidade para todos os membros da comunidade participarem, evitando que esse momento na história dos Parakanã seja tão desastroso para eles como tem sido para outras comunidades indígenas, onde o interesse de agentes externos por recursos naturais das terras indígenas tem levado a situações de aliciamento, esbulho e perda de sustentabilidade ecológica e social. [grifo nosso]

Miller (2013, p.276) faz uma referência aos modos de vida indígenas na Amazônia, destacando que em suas terras estão uma parcela importante dos ecossistemas preservados da região Amazônica, e que por isso sofrem uma imensa pressão para dispor desses recursos, como a madeira, por exemplo. No entanto, onde as terras indígenas estão, protegem grandes cursos de água, nascentes e produzem serviços ambientais inestimáveis para o planeta, como a produção de água na atmosfera, fixação de gás carbônico, manutenção do clima mais ameno, riqueza de biodiversidade, entre outros. Quanto aos Parakanã, com o apoio que recebem do PROPKN, conseguem ter um modelo menos predatório dos seus recursos naturais, bem diferente do que é bem comum naquela região e em toda a região amazônica.

Apesar das pressões de madeireiros da região, é fato marcante que os Parakanã hoje baseiam sua economia numa mescla de produtos agrícolas e florestais não madeireiros. Isso só foi possível devido à atuação do Programa Parakanã que tem apoiado as atividades econômicas dos Parakanã. Dentro desse

apoio, conta-se com ideias simples, tais como a implantação de uma loja de artesanatos na sede do Programa em Tucuruí e a busca de preços melhores para a produção (MILLER, 2013, p.276).

Cabe relatar aqui, conforme observado *in loco*, que o Programa Parakanã oferece todos os instrumentos para o estabelecimento de roças, como motosserras, machados, facões, limas, combustível, além de propágulos quando necessário, seja de milho, seja de rama de mandioca e outras sementes que os Parakanã solicitam. Também é responsável, sem custos para os *Awaete*, pela aquisição de alevinos para os projetos de piscicultura, de ovinos e caprinos e gado em pequena escala, para que os *Awaete* possam aprender a lidar com esses tipos de projetos e no futuro conseguirem uma maior independência.

Mas na questão da venda de seus produtos a atuação da escola foi fundamental, pois, antes do PROPKN, a Funai fazia todos os procedimentos de venda e compra, restando aos Parakanã apenas a coleta de produtos florestais, sendo na época a castanha o mais importante. Com o incentivo do PROPKN e o apoio a produção, passaram a ter produtos excedentes da roça, dos Sistemas Agroflorestais (SAFs) e dos Quintais de Frutíferas. Também com acesso melhor a estradas e vicinais eles passaram a vender muito mais produtos, sendo o açaí, a castanha e a farinha os mais valorizados. A venda de açaí e castanha, em alguns momentos, acontece na própria terra indígena, nas margens da estrada Transamazônica.

Logo quando cheguei para trabalhar na TI Parakanã, em 1995, as professoras acompanhavam os *Awaete* na venda da produção, atividade que também acompanhei. Na hora de vender os seus produtos, os *Awaete* tinham muita insegurança na comercialização. Então propus para as professoras que trabalhássemos todas as operações envolvendo a venda dos produtos, e dessa forma fomos incentivando-os a terem mais segurança na comercialização. Na verdade, eles faziam muito bem as contas em sala de aula, mas diante dos compradores se intimidavam e deixavam as professoras fazerem as operações.

Assim, depois de um tempo de treino em sala de aula e depois de uma pesquisa que envolvia as operações da venda do açaí, fomos para a prática. Para entender como são as etapas da coleta e dinâmica da organização dos *Awaete* para a comercialização do açaí, fizemos uma pesquisa prática com eles no período da venda: os *Awaete* coletam individualmente o açaí ou em associações

de irmãos, pai e filho ou amigos (que podem ser primos ou não). Geralmente, é uma atividade em que a maioria dos coletores é composta por homens, mas há exceções. Mas, na hora de organizar o que foi coletado, isso se dá de forma individual. Caso uma dupla tenha se organizado para coletar, divide-se em partes iguais ou não para entregar para o comprador. Assim, cada indivíduo produz quantidades diferentes de açaí. O comprador, por sua vez, não tem condição de pagar individualmente cada pessoa. Ele tem uma medida, que se chama “lata”, e o valor total de latas obtidas é multiplicado pelo valor de uma lata, que ele pagava para a professora, que ficava responsável em produzir uma lista com o nome de cada pessoa que coletava o açaí, trocar o dinheiro e fazer a distribuição. Nem sempre o que se coletava dava exatamente uma lata inteira. Então tinha a fração de meia lata, mas não menos ou mais. Quando não dava meia lata, a quantidade que sobrava era deixada de lado para completar uma meia lata de outra pessoa ou mesmo uma lata completa, ou ainda a pessoa levava para casa o que sobrava, para fazer o vinho do açaí para tomar.

Dessa forma, refizemos em sala de aula todas as operações envolvidas, mas dentro dessa lógica da venda de açaí, naquele contexto, o que é muito diferente de se trabalhar simplesmente as quatro operações isoladamente. Assim, montávamos listas de quantidade de açaí coletado para cada pessoa trabalhar a soma. Depois fazíamos os alunos trabalharem a multiplicação dessa lista pelo valor da lata na época. Do montante que se poderia receber, fazíamos a divisão do dinheiro entre as pessoas da lista. E assim as operações matemáticas iam ganhando sentido para essa relação de venda do açaí.

Depois desse período em sala de aula, os professores acompanhavam os *Awaete* na venda do açaí, mas agora com eles fazendo as operações. Era escolhido entre eles quem iria fazer as anotações, e o professor ficava ao lado, apenas para passar segurança. Após umas três operações dessas, já havia vários *Awaete* com domínio nas operações para comercializarem o açaí por sua conta. Os professores se mantinham por perto para tirar alguma dúvida, até que atualmente os *Awaete* fazem todas essas operações sem nenhum *toria* por perto. Nesse sentido, a escola ajudou no processo de autonomia, pois os *Awaete* eram completamente dependentes dos *toria* para esse tipo de comercialização e agora eles é que ensinam uns aos outros.

Para a venda da castanha, era mais fácil o processo, pois esta era vendida em sacos. Os *Awaete* completavam os sacos para a venda nos acampamentos. Quando estes eram transportados para a beira da estrada para ser entregues para o comprador, já estavam com os nomes etiquetados. Era só produzir a lista com as quantidades de sacos, de cada pessoa, somar, receber do comprador e fazer a distribuição para quem coletou. Tentamos demonstrar aqui como a prática e a teoria estão articuladas na escola Parakanã para solucionar os problemas que os *Awaete* possuem especialmente nos últimos vinte anos. Essa articulação entre a teoria e a prática tem sido o grande eixo da escola Parakanã para a efetivação de suas atividades e das escolhas dos conteúdos escolares.

A Imagem 5.3, a seguir, mostra alguns momentos do processo de coleta e comercialização do açaí.



Imagem 5.3: Painele de Fotografias das etapas de comercialização do açai, que é realizado nas margens da estrada Transamazônica e no Posto Indígena Taxaokokwera (Fonte: Acervo do PROGRAMA PARAKANÃ).

Podemos observar na Imagem 5.3 os *Awaete* debulhando os cachos de açaí, na primeira linha de fotografias, com o veículo para transportar para o Posto Indigenista Taxaokokwera. Depois, já no Posto, segunda e terceira fileiras de fotografias, estão medindo e colocando nas caixas plásticas para carregagar o caminhão do comprador. E, na última linha de fotografias, os *Awaete* fazendo as anotações das quantidades e cálculos para o recebimento dos valores em dinheiro. No processo de escolarização, também foi introduzido o uso da calculadora para que realizassem as conferências com mais rapidez e precisão. Esse empoderamento não foi conseguido da noite para o dia. Foi um longo processo de escolarização, dentro da aldeia, com atividades práticas e teóricas e nas quais tive o privilégio de ter esses *Awaete* como alunos. A escola, nesse quesito (da matemática útil), serviu ao propósito definido pelo grupo. Mas muitas outras áreas ainda precisam ser problematizadas, e discutidas as suas significações e potencialidades para a autonomia e a independência Parakanã, em longo prazo.

Em seu estudo, Gonçalves (2010, 245-247) discute, utilizando alguns indicadores, como as políticas do Estado são ineficazes para as populações indígenas especificamente na questão da autonomia e sustentabilidade desses povos. Apresentamos, no Quadro 5.1, construído a partir de seu texto, como relacionamos suas informações ao caso Parakanã.

Quadro 5.1: Indicadores de efetividade das políticas públicas para indígenas no Estado do Pará (GONÇALVES, 2010, p.245-247).

INDICADORES	REALIDADE INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ	REALIDADE PARAKANÃ
Proteção Territorial e Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - É um dos maiores problemas na atualidade no Estado do Pará, para os povos indígenas; - Entreve para a construção da autonomia e da sustentabilidade dos povos indígenas do Estado do Pará; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os Parakanã já possuem uma terra demarcada e homologada; - A TI Parakanã conta com um sistema de proteção que é uma parceria entre os <i>Awaete</i> e o PROPKN; <p>(nessas condições, segundo Gonçalves (2010, p.245), há possibilidades de o povo viver e se desenvolver com dignidade);</p>
Desenvolvimento Social e Econômico	<ul style="list-style-type: none"> - É um item essencial para os povos indígenas; - Falta de conheci- 	<ul style="list-style-type: none"> - Atualmente, os Parakanã são detentores de grandes fontes de rendas alternando suas receitas via o extrativismo (açaí, castanha, sementes florestais, cipós, cupuaçu) e a

	<p>mento e experiência na introdução de projetos de subsistência e de geração de renda;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em contrapartida, os indígenas ainda solicitam projetos assistencialistas; - Muitos projetos já foram implantados, mas não conseguiram se manter 	<p>agricultura (arroz, milho, coco, pupunha, banana e farinha);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com o apoio do PROPKN, as pessoas com idade suficiente são aposentadas, e procura-se orientar para que o dinheiro realmente chegue aos velhos; <p>(No entanto há uma dependência com relações aos custos de produção como sementes, implementos agrícolas – motosserras, machados, foices, enxadas, facões, sacos, alevinos, matrizes de carneiro e gado, pintos, entre outros – e de transporte que ainda não foram repassados aos <i>Awaete</i>)</p>
Educação Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Os serviços públicos ainda não conseguem atingir a totalidade das populações indígenas do Estado e nem onde tem educação escolar essa é da qualidade desejada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Albatização em Língua materna; - Educação Bilingue; - Valorização da cultura Parakanã; <p>(deve ser dada continuidade à formação dos professores <i>Awaete</i> já iniciada, mas parada com o término do PROPKN em 2013; as escolas precisam passar por uma reestruturação para se adequar às leis e orientações atuais e aumentar a participação <i>Awaete</i> no ensino das crianças; é preciso ser ofertados todos os níveis de ensino, o que ainda não acontece);</p>
Saúde e Saneamento Básico	<ul style="list-style-type: none"> - Os serviços de saúde e saneamento básico são de péssima qualidade na maioria dos povos indígenas no Estado do Pará 	<ul style="list-style-type: none"> - Os serviços de saúde para os parakanã são de boa qualidade com técnicos de enfermagem em todas as aldeias, 24 horas por dia durante todos os dias do ano; - Existe uma casa de saúde em Novo Repartimento com enfermeira de prontidão e em Tucuruí com enfermeiras e médico; e em Belém existe uma casa de apoio para as consultas mais complexas com uma técnica de enfermagem acompanhando os <i>Awaete</i>; - Existe energia elétrica nas casas dos <i>Awaete</i> em todas as aldeias e nos postos de saúde com possibilidade de se usar nebulizadores para as crianças com problemas respiratórios; - O medicamento básico não falta nos Postos de Saúde das aldeias; - A água é via poço amazônico, com torneiras tipo chafariz para as mulheres terem acesso mais fácil à água; - Existem campanhas de limpeza de filtros, das casas, das roupas, de combate à escabiose e à pediculose, além da verminose, que é desenvolvido junto com a educação; <p>(é preciso que os <i>Awaete</i> comecem a ter seus representantes na saúde e que pessoas da comunidade sejam treinadas para assumir os cuidados básicos com a saúde)</p>
Participação e Controle Social	<ul style="list-style-type: none"> - São condições essenciais, segundo a autora, para a efetivação da au- 	<ul style="list-style-type: none"> - Os Parakanã pouco participam das esferas de decisão de políticas públicas do Estado do Pará; - Tão pouco participam das esferas de decisão das políticas públicas dos municípios de Novo

	<p>tonomia indígena, que vem aumentando nas esferas de decisão e implementação de políticas públicas do Estado;</p>	<p>Repartimento e Itupiranga. - Os Parakanã não possuem associações ou qualquer órgão que os represente, a não ser quando delegam isso ao PROPKN, geralmente frente à Eletronorte ou à própria Funai; (A participação Parakanã ainda é limitada mesmo nas esferas de decisão do Programa Parakanã, o que precisa ser ampliando futuramente; Na última eleição, um <i>Awaete</i> concorreu para ser vereador, o que indica o começo de uma articulação no nível do município e também estão se aproximando do MPF para ter as suas reivindicações atendidas).</p>
--	---	--

Segundo Gonçalves (2010; p. 247), as realidades indígenas estudadas por ela (Tembé, Gavião e Asurini) se mostram muito tímidas com relação à participação nas esferas de poder do Estado e nas decisões de construção e implementação de políticas públicas para os indígenas. E é assim com a maioria dos povos indígenas na Amazônia. O ideal do desenvolvimento autônomo e sustentável para os povos indígenas do Estado do Pará ainda é um sonho a ser alcançado, tanto na visão dos próprios indígenas quando na visão dos indigenistas que desenvolvem trabalhos com eles. Nas experiências do PROPKN, notamos que temos um ponto a favor, devido ao tempo de uma mesma política implantada e, claro, com o financiamento constante da estatal Eletronorte, por conta dos impactos causados. Fonte de financiamento mais um trabalho de longo tempo e com responsabilidade contábel e fiscal pode ser o caminho. Mas é necessário agregar a isso a participação e o compromisso dos povos indígenas, pois é esta a justa medida que poderá fazer o diferencial e tombar a balança para a **autonomia indígena** ou para a **sempre dependência**, dependendo de como essa participação se constituirá. O caminho ainda precisa ser trilhado.

5.2. História do processo de escolarização na TI Parakanã, a partir de documentos e relatórios

Quanto à organização das escolas, estas se encontram da seguinte forma: existem onze escolas em onze aldeias, sendo que, nas quatro aldeias mais recentes, não haviam sido construídas escolas até 2013. Além das escolas, existe um Centro de Formação que funciona no Posto Indígena Taxaokokwera, localizado na terra indígena bem próximo da Tranzamazônica, entre a entrada

para a aldeia Paranatinga e o rio Pucuruí, que serve para as comunidades se reunirem para discutir seus problemas internos, para reuniões com os *toria* (Funai, PROPKN, DNIT, MPF, entre outros) e para cursos sobre diversas temáticas (meio ambiente, informática, língua portuguesa, matemática, microscopia para a identificação dos protozoários da malária, com laboratório montado).

As unidades escolares da TI Parakanã são tratadas, neste estudo, em um primeiro momento, como uma única escola, conforme a sua organização observada *in loco* e nos relatórios anuais. O que nos leva a essa concepção é a presença de um coordenador geral que funciona como o diretor; todos os relatórios da escola e diários são enviados para a sede do PROPKN, onde ficam a secretaria geral do Subprograma de Educação e a biblioteca; todas as decisões mais gerais e orientações ficam sob o comando da coordenação do Subprograma de Educação etc.

A primeira referência ao estabelecimento de uma educação escolarizada para os Parakanã foi encontrada no Primeiro Projeto Parakanã. Não se trata do Programa Parakanã que está sendo discutido neste estudo. Trata-se de um primeiro projeto estabelecido para atender aquela comunidade, mas que não teve resultados registrados dos trabalhos executados, para alguma análise – se é que chegou a sair do papel, pois parece que houve a proposta, mas, por alguma razão, esta não se efetivou, tendo sido elaborado em dezembro de 1977. O “Projeto Parakanã” traz como subtítulo: “transferência das comunidades do posto indígena pucuruí e reserva Parakanã” (Veja Quadro 2.2). Pelo subtítulo do projeto parecia se tratar basicamente da transferência dos indígenas para a atual área, mas que, por alguma razão, o projeto não se materializou, pois as transferências se deram de forma diversa a esse projeto. Mas no escopo do projeto entendemos que não se tratava apenas da transferência dos indígenas. Inclusive havia uma parte sobre o setor de educação.

Inicialmente podemos afirmar que todos os trabalhos a serem desenvolvidos terão um caráter educativo, onde **o homem não deve ser visto como objeto de ação educativa, mas o próprio sujeito, o agente. Através de um processo de decodificação da própria realidade deve-se chegar a um nível crítico de conhecimento da mesma** (SANTOS, 1977, p.06). [grifo nosso]

E, no tópico que fala da infraestrutura e dos recursos humanos, se trata sobre a necessidade de se implantar um sistema de educação na área porque não havia nenhuma ação nesse sentido.

Atualmente não há nas áreas Parakanã nenhuma preocupação que se refira ao setor educacional. Entretanto, para um trabalho como a que se destina o Projeto em pauta, a necessidade da introdução desta atividade é premente, pois que junto à orientação antropológica caberá a este setor proporcionar o apoio adequado à transferência.

Todavia o processo educativo não deve se enquadrar aos moldes formais de uma escola alienígena e alienante (SANTOS, 1977, p.15).

E, no item b) do projeto, o autor ainda complementa com mais detalhes de como deve ser essa educação:

O projeto Parakanã se desenvolve em caracteres próprios do contexto em que se oriente. Não só por isso, mas basicamente por este fator é que a comunidade Parakanã requer um processo educativo onde o **educando não seja simples “paciente”**. O setor educacional deverá estar engajado a uma proposta mais abrangente do todo social, visando com isto a mudanças, àquelas que se relacionam ao contato interétnico e buscando com a comunidade soluções para, o enfrentamento do período de transição que ora vive. Portanto, jamais poderá o setor educacional se fechar em uma alienação típica da escola tradicional.

Assim, é preciso que o processo educacional se insira numa **interação professor-educando dentro da perspectiva indígena**, deixando de lado, definitivamente, a visão de uma escola imposta; é mister que **a educação brote de dentro para fora**.

Além disso, o processo educativo dentro da realidade Parakanã requer de seu responsável uma atuação também ao nível da linguística, já que este grupo indígena não usa de comunicação na língua portuguesa. Portanto, haverá inicialmente um trabalho de aprendizado deste dialeto Tupi e através de suas palavras-chave a introdução de correspondentes da língua portuguesa. Por tal fato não se pode pensar ainda num **ensino bilíngue** com o grupo Parakanã. Está claro, pois, a necessidade da orientação de um linguista junto a este setor.

Assim, o papel do setor de educação juntamente com o trabalho antropológico, desenvolvido pelo coordenador, será o de coordenar as demais atividades, principalmente àquelas que se relacionam a um nível mais amplo (SANTOS, 1977, p.21-22).
[grifo nosso]

Esse primeiro projeto, embora não tenha se materializado objetivamente, já apontava algumas direções de como deveria ser a educação escolarizada para o povo *Awaete*. Mesmo que ainda faltassem muitos elementos, deve ser ressaltada a preocupação do antropólogo para que a educação não seguisse o mesmo

princípio que a educação oferecida para os não índios e também para os indígenas, como ocorria em algumas realidades, naquela época. Ele indica que **o sujeito não deveria ser simples objeto da ação educativa, mas agente; o educando não deveria ser simples paciente**; a necessidade da **crítica à realidade**; e da criação de uma **escola fora dos moldes formais; educação de dentro para fora**, entre outros. Esses termos indicam uma leitura, mesmo que superficial, de pensadores críticos da educação, com especial atenção a Paulo Freire. Outro dado importante ressaltado no projeto foi a referência à questão da atuação de um linguista e a decodificação da língua Parakanã para o processo de tradução e formulação da língua nativa na modalidade escrita e a necessidade de se aprender a língua indígena para trabalhar na educação nessa dinâmica, tendo na língua indígena a principal língua de comunicação na escola.

Após a construção desse projeto e de sua não efetivação, os Orientais mudaram por conta própria, e os Ocidentais foram retirados de helicóptero. E depois de reivindicações dos próprios *Awaete*, volta-se a ter notícias de uma professora em área no ano de 1982. Mas, antes de falar sobre essa experiência, vamos conhecer como era a política de educação, através da portaria Nº. 779/18, que trata da normatização da Educação Escolar Indígena ministrada pela Funai sob o título “Fixa normas regimentais da administração escolar nos estabelecimentos de ensino da Funai”. Acompanhando a portaria, encontramos o memorando interno Nº. 15/De-DGO/82-CIRCULAR, que diz que, devido à falta de conhecimento no País sobre as questões da educação escolar indígena, está-se criando um guia norteador para tal e que fica aberto para novas considerações a partir da realidade local em cada situação de escolarização indígena.

Isso não é bem verdade, pois em 1975 já havia o livro de Silvio Coelho dos Santos, *Educação e sociedades tribais*, em que ele já cita outras experiências de educação no Brasil e faz considerações sobre como deveriam ser a educação indígena e o processo de alfabetização e como se deveria lidar com a situação de contato. Em 1979, Bartolomeu Meliá publica o livro *Educação Indígena e Alfabetização*, que é outro referencial da época para se trabalhar a educação escolarizada nas aldeias indígenas.

O documento normatiza como deve ser o comportamento de professores e alunos na escola indígena. Mas mostra basicamente que a estrutura da escola é uma imposição do Estado, ou seja, é organizada de cima para baixa. Possui

regras difíceis de serem cumpridas especialmente pelos alunos, por não fazer parte da sua forma de viver. Pouco considera a sua cultura. A escola trabalha com um sistema de aplicações de sanções caso as normas não sejam seguidas. O objetivo da educação é “ter sempre como meta a formação integral do índio, conduzindo-o à formação de hábitos e a capacidade de **pensar**” [grifo nosso]. Ou seja, nessa visão o “índio não sabe pensar e deve aprender na escola”. Uma das responsabilidades do professor é “receber condignamente as autoridades”. No documento, existe a figura do(a) professor(a) e do monitor bilíngue.

O documento deixa claro que o Estado tem uma intenção e que necessariamente pode não ser a que o indígena deseja, mas é vedada ao professor qualquer intervenção na ordem estabelecida pelo Estado. A palavra **aculturação** aparece mais de três vezes no documento, o que caracteriza o pensamento da época sobre a situação de contato: “os índios são aculturados e precisam de uma cultura”. “Eles não têm cultura e precisam da cultura brasileira”.

Nesse contexto de negação é que aparece a primeira experiência de educação escolar na aldeia Paranatinga em 1983 e vai até 1988. São apresentados oito relatórios ou fragmentos, que nos dão uma ideia do que acontecia naquele contexto (Documentos relacionados no Quadro 2.2). A escola, em seus primeiros cinco anos, era mantida apenas com a Auxiliar de Ensino (professora) Maria da Conceição de Moraes Cardoso, que, segundo relatórios, sempre solicitava uma ajudante. A escola funcionava apenas para os orientais na aldeia Paranatinga. Em 1983, as aulas eram para as crianças de 07 a 14 anos de ambos os sexos e apenas para 10 adultos (14 a 30 anos) do sexo masculino e ainda alfabetização para os adultos (14 a 60) ainda apenas do sexo masculino. Em 1984, a escola já tem um nome: Escola Indígena Urubuwa. E o relatório de 1984 sobre as atividades do primeiro e segundo semestre indica que ainda a escola não oferece condições adequadas de funcionamento. No relatório de 1985, a professora constata que o trabalho não avança porque ela não consegue se comunicar na língua materna, e os *Awaete* ainda têm dificuldades de entendê-la. O ensino é basicamente em português, o que dificulta qualquer possibilidade de compreensão por parte dos alunos. Em 1986, a professora alega que não conseguirá atender os objetivos de alfabetizar, pelo menos uma das turmas de crianças, porque a comunidade pediu para que eles tivessem uma turma de adultos para serem alfabetizados. E, uma vez que havia duas turmas de crianças

– uma dos mais adiantados e outra dos menos adiantados –, o tempo para cada turma ficou muito reduzido. Lembrando que as atividades começaram em 1983 (há quatro anos).

Os relatórios trazem poucas informações sobre as questões da cultura indígena para ser trabalhadas em sala de aula. Apenas na disciplina estudos sociais era trabalhada a FAMÍLIA, mas sem dizer a que tipos de famílias a professora ressaltava como modelo, o TRABALHO DO HOMEM E DA MULHER, mas também não há detalhes de como é a perspectiva do que é discutido, e RECREAÇÃO INDÍGENA, que também não nos é possível saber do que trata esse assunto. Nas atividades de ciências, são trabalhadas as noções básicas de higiene, o que não deixa de ser interessante, uma vez que a população é acometida de muitas doenças na época, provenientes das roupas e redes de algodão que não tinham o hábito de usar e que precisava se fazer as higienizações adequadas para o uso diário. Segundo a professora, “face a esses resultados negativos”, se referindo a não poder estabelecer um calendário anual para o próximo ano (1997) porque os *Awaete* não programam as suas festas tradicionais com antecedência e nem as expedições de caças, utilizando os acampamentos satélites por longos períodos. E ainda porque a busca por castanha, que começa em dezembro ou janeiro, não tem prazo definido para acabar, dependendo da safra de cada ano. A professora começa a se referir que os conteúdos que são produzidos fora da cultura indígena, estão agora sofrendo tradução para ser utilizados na escola. A professora fala da impossibilidade de alcançar os objetivos se não for contratada outra professora para auxiliá-la ficando com as turmas de adultos. Nessa época, já era referenciado que as turmas tinham mais afinidade com a matemática e menos com a língua portuguesa. So nos relatórios 7º (abril a dezembro de 1987) e 8º (março a julho de 1988), a professora diz que começou a ter resultados positivos e constata que estes se devem ao interesse e à aplicação dos alunos.

Este foi o primeiro trabalho de educação escolar de forma sistematizada e seguindo alguma programação, proveniente da Funai. A professora desenvolveu suas atividades de março de 1983 a julho de 1988, com uma duração de 5 anos e meio. Acompanhando o quadro de aulas ministradas no ano, podemos dizer que houve uma uniformidade materializada com a presença da professora na Escola Indígena Urubuwa. Devemos salientar que ainda não havia nada para os *Awaete*

da aldeia Maroxewara. A experiência foi marcada por um longo período havendo a mesma professora de referência. Para os *Awaete*, isso deve ter sido um aspecto positivo, pois, apesar de a professora sempre se referir que não havia progresso, esse fato permitiu aos Parakanã sentirem segurança em como lidar com a escola que era um elemento muito novo e que eles ainda não compreendiam como podiam se beneficiar daquela instituição, mas já previam algo, pois os mais velhos solicitaram estudar também. Eles perceberam com o tempo que naquele espaço eles teriam certa liberdade para tentar entender o *toria* e sua sociedade, que se colocava cada vez mais presente em sua realidade.

Sendo a única professora, por tanto tempo ela passou a conhecer a rotina da aldeia, seus períodos de ausência e quando os *Awaete* poderiam estar presentes. Assim, ela ia se programando para aproveitar o máximo de tempo dos alunos na escola. Infelizmente, com a falta de apoio, como cursos de formação e outra pessoa em sala de aula para que ela pudesse se planejar melhor, não foi possível desenvolver um trabalho com melhores resultados.

Não há informações sobre a formação da professora para que ela pudesse apreender os referenciais teóricos, ou formas de lidar com uma população indígena de recente contato, como os que trazem Santos (1975), Meliá (1979), Halfpap (1965; 1966) *Apud* Santos (1975). Em seu trabalho, Santos (1975, p.64) fala sobre um programa desenvolvido pela missionária Ursula Wiesemann, que, a partir de longo período de experiência com os Kaingang e a partir das recomendações do 4º Congresso Indigenista Interamericano, realizado na Guatemala, em 1959, faz um programa para o ensino bilíngue nos postos indígenas do sul do Brasil e que poderia se adequar muito bem à realidade Parakanã ou pelo menos serem aproveitadas algumas de suas propostas. Mas o que ocorria era um trabalho extremamente isolado da professora com aqueles alunos, tentando alfabetizar em outra língua uma comunidade que não entendiam direito essa língua e nem tinha referências para o que era mostrado no processo de alfabetização.

Sobre essa situação, o *Awaete* W.(2) Parakanã, hoje líder e motorista da aldeia Itaoenawa, nos relata o seguinte:

Eu comecei a estudar na aldeia que ficava no rio Andorinha. Eu não lembro o nome da aldeia. Acho que era Paranatinga mesmo. A minha primeira professora foi a professora Conceição, na época da Funai. Foi com ela que nós aprendemos a falar... a falar

português. Com o tempo ela foi aprendendo a nossa língua e então foi ficando mais fácil para a gente entender ela. Na escola tinha uma enxada tipo um sinal que a professora batia para chamar os alunos da aldeia. O Sidney era o coordenador do Posto (de Serviços) e era o marido dela. Eu lembro de tudo dessa época. Ela ficou seis anos com a gente. Eu não sei não porque ela saiu. Eu gostava muito dela e aprendi muito com ela. A escola era de madeira, a gente tinha cadeira e carteira para sentar. Eu gostava de ir para aula. Nesse tempo tinha merenda por isso a gente não falta, eu gostava... ela passava a prova para a gente. Mas a gente não saía do primeiro ano foi mais de três anos a gente só no primeiro ano. O nome da escola ela fazia assim no quadro... Escola Indígena Orowo'a. Esse era o nome do pai do Xa'eoma, um dos mais velhos que já tinha morrido, mas era uma pessoa muito importante na comunidade. Naquele tempo com a Conceição todo mundo estudava. Tanto fazia ser criança como jovem como os mais velhos. (Entrevista concedida em abril de 2017 em Belém, na casa de saúde, quando acompanhava o seu pai em tratamento).

Segundo o entrevistado, todos os *Awaete* gostavam muito da professora, e ela cumpria bem a sua função. Como sempre acontecia nos Postos Indígenas da Funai, a mulher do chefe do posto era “aproveitada” para ser professora, assim também evitava problemas de relacionamentos, uma vez que as pessoas passavam muito tempo em área. Na minha experiência do Programa Parakanã, muitos casamentos foram feitos e outros desfeitos, nesta situação de trabalho longe de casa. Daí o porquê, provavelmente, de ela não usar o título de professora e sim de “auxiliar de ensino”, por não ser formada no magistério (2º grau), o que era comum à época.

Outro fato que chama a atenção é o nome da escola no relatório (Urubuwa) e o nome correto pronunciado pelo *Awaete* W.(2) Parakanã é Orowo'a. Na língua deles não há o som b que na verdade é um som entre o “v” e o “b”, grafado com “w”. Também não há o som “u” sendo grafado “o”, no caso do **orowo'a** ou o som glotal, na gargante, representando a vogal “y”. Como a professora não tinha conhecimentos linguísticos e nem foi treinada para isto, fazia como ela entendia.

Segundo o W.(2) Parakanã, a merenda era um bom atrativo para todos virem para a escola. Ele conta que se aproximou muito da professora e que aprendeu muito, o que é totalmente possível devido ao tempo em que ela permaneceu lecionando, pois, como ela mesma disse, os mais adiantados eram os que se interessavam mais. E, no caso, eu que já dei aula para o W.(2) Parakanã comprovo que ele sempre foi um dos alunos mais adiantados, fluente

em português e *Awaete xe'enga*, escrito e falado. Em seguida, W.(2) Parakanã conta como foi a experiência com as professoras missionárias da missão JOCUM:

Depois da Conceição teve umas professoras da igreja que começaram a dar aulas para a agente, mas eles queriam ensinar só coisa de religião de *toria*... ai a gente não gostou. Eu era Konomia, mas os mais velhos não gostaram. E falaram para eles irem embora... não gostaram e mandaram eles embora. Acho que as lideranças falaram na Funai que não queriam eles não. (Entrevista concedida em abril de 2017 em Belém, na casa de saúde, quando acompanhava o seu pai em tratamento).

Segundo o Programa Parakanã (2014, p.80), foram estabelecidas outras linhas de ensino antes da instalação do PROPKN. A Funai implantou uma escola na linha da escola rural na aldeia Paranatinga para alfabetizar os *Awaete* na língua portuguesa. A experiência durou seis anos, não obtendo, segundo o relatório, resultados satisfatórios. Outra tentativa de implantação de escola, logo em seguida, foi com a missão JOCUM, em 1990, na linha da escola missionária, e só durou três meses, circunscrita apenas à aldeia Paranatinga. Já havia a aldeia Maroxewara, mas não se tinha experiências escolares naquela aldeia. Ainda segundo o relatório,

O PROPKN iniciou em 1987, com objetivos delineados e uma política própria com relação às atividades indigenistas. **O Subprograma de Educação do Programa Parakanã iniciou nova fase da Educação Escolarizada Parakanã em dezembro de 1990.** Naquele mês foram iniciados os estudos linguísticos que deram a base para uma ação educacional verdadeiramente Parakanã. Começou-se por uma troca de experiência linguística na escola da aldeia Paranatinga, que possibilitou avaliar o nível de informação dos *Awaete*, a herança das escolas anteriores e a perspectiva e entendimento da comunidade sobre a questão da educação. Após os estudos linguísticos realizados em 1991 foi contratado um educador com experiência comprovada em outras áreas indígenas e uma equipe de Agentes Técnicos de Educação para implantação do Subprograma de Educação (SPE). O educador em questão era linguista e fez levantamentos etnográficos e linguísticos para estruturar a Educação Escolarizada Parakanã, respeitando profundamente a cultura do povo Parakanã. [grifo nosso]

Nesse registro, percebe-se que o Subprograma de Educação do PROPKN não inicia conjuntamente com o programa, somente após quatro anos é que as ações começam a ganhar corpo. Isso porque, segundo o Gerente do Programa, em entrevista durante a pesquisa, havia muita resistência por parte da Funai para

que o programa se instalasse. Havia uma resistência a outros agentes que cuidassem das ações de assistência aos indígenas. Ainda mais uma ação que envolveria uma grande soma de indenização a um grupo indígena pela Estatal Eletronorte devido ao inundamento das terras dos Parakanã. Tamanha era a resistência que, segundo o Gerente, as condições para o PROPKN funcionar se deram da seguinte forma: o programa funcionaria durante cinco anos. Caso não desse certo, todo o valor financiado pela Eletronorte durante esses cinco anos seria repassado em igual quantia corrigida para a Funai, para que esta voltasse a tomar conta das atividades de assistência. Como o PROPKN funcionava inicialmente na Funai de Marabá, os técnicos daquela instituição faziam de tudo para que as ações não dessem certo.

Dessa forma, era impossível mesmo que as ações funcionassem minimamente. O gerente do programa conta que o dinheiro repassado para a Funai, para as ações do PROPKN, era desviado para outros povos indígenas da região e, ainda, muitas vezes, quando chegava o dinheiro para desenvolver os trabalhos durante seis meses, eles gastavam de uma vez só, inviabilizando que as atividades dessem certo de alguma forma. O programa teve de mudar para Tucuruí para poder se desvincular da Funai e conseguir se estabelecer. Essa foi uma das razões para que o Subprograma de Educação só conseguisse se estabelecer tempos depois.

Segundo Programa Parakanã (2013, p.89-90), desde a instalação do Subprograma de Educação, a escola tem sido oferecida a toda a população. No entanto, devido às divisões intensas das aldeias nos últimos anos, ainda existem aldeias sem escolas. O Subprograma de Educação do PROPKN procura trabalhar de forma integrada com os demais subprogramas (Saúde, Produção e Proteção Ambiental).

Na primeira fase da instalação do Subprograma de Educação, foi contratado o linguista “João das Letras”, que foi o primeiro coordenador do Subprograma de Educação. Ele fez levantamento linguístico e resgatou o que havia das outras experiências antes da instalação do PROPKN. Também formou equipes de professores para atuarem nas duas aldeias existentes, Maroxewara e Paranatinga. Naquele momento (1991), iniciaram as atividades de alfabetização em língua materna (mesmo sem um método muito claro), ajudados pelos *Awaete* com proficiência em português oral (L2). Além dessas atividades, o coordenador

promoveu seminários, encontros e cursos para discussão das atividades que estavam sendo desenvolvidas na terra indígena, além de iniciar uma sistematização do conhecimento sobre a cultura do povo Parakanã.

Através dos dados coletados nas aldeias Paranatinga e Maroxewara foram desenvolvidas atividades de alfabetização na língua Parakanã (L1) com material didático elaborado pela própria equipe de educação, ajudada pelos *Awaete* com proficiência em português oral (L2). Também foram realizados seminários, encontros e cursos para discussão de propostas curriculares, sistematização do conhecimento sobre a cultura Parakanã e avaliação do processo (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.90).

Quando cheguei à TI Parakanã, em 1995, o “João das Letras” já havia falecido, assassinado em Breu Branco, cidade em que exerceu a função de secretário de educação, mas já não fazia mais parte do quadro do PROPKN. As professoras que atuavam nas duas aldeias e haviam sido formadas por ele mantiveram as linhas de orientação recebidas para o trabalho com a alfabetização, na postura e no relacionamento com os *Awaete*. Em 1995, período em que cheguei ao PROPKN, o programa estava passando por uma reformulação com a troca de gerente. A gerente que era servidora da Funai estava deixando o cargo porque os *Awaete* não a queriam mais no PROPKN. Segundo os professores, ela entrou em divergências com algumas lideranças, que pediram para que ela saísse. Ela também atuava como coordenadora do Subprograma de Educação, mas com grandes limitações por não ter formação específica na área de educação e já estar sobrecarregada com as atividades administrativas do PROPKN.

Depois do trabalho iniciado pelo “João das Letras”, outras pessoas ficaram responsáveis por coordenar a educação, mas sempre seguindo as orientações iniciais estabelecidas, com muito respeito à cultura e à língua *Awaete* e partindo de suas necessidades. Paralelamente às atividades em sala de aula, outros cursos foram sendo implementados, como curso de corte e costura, culinária, noções de saúde, higiene pessoal, higiene doméstica, fabricação de canoas, entre outros. Para a alfabetização, foi contratada uma pessoa especificamente para pesquisar e construir um material adequado àquela realidade:

Outro avanço obtido foi com relação à criação de um material didático específico para a alfabetização em língua materna (L1). Embora houvesse todo um material pesquisado e orientações para a alfabetização ser realizada em L1, os professores necessitavam de um material elaborado para este fim,

principalmente os professores recém-contratados. Em dezembro de 1997 a professora mestre em letras Rita de Cássia Almeida Silva foi contratada pelo PROPKN e iniciou a pesquisa e a elaboração do material didático em Língua Materna Parakanã, com a finalidade de facilitar o trabalho do professor em sala de aula, no que diz respeito à alfabetização, e para ampliar e acelerar o processo educacional. Estabeleceu-se na aldeia Maroxewara uma escola-laboratório onde o material de alfabetização foi construído com a colaboração da comunidade, ao mesmo tempo em que era utilizado com as crianças em fase de alfabetização, para que se pudesse observar e analisar os resultados. Depois de todo o material montado e testado foi oferecido um curso, em maio de 1999, a todos os professores não índios, onde foram repassadas as experiências vivenciadas em Maroxewara. A partir desta data a professora responsável pelo projeto estabeleceu-se na aldeia Paranatinga para realizar as modificações necessárias a fim de atender as especificidades dos dois grupos (os Parakanã originários da aldeia Maroxewara e os Parakanã originários da aldeia Paranatinga) (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.90).

Após a construção do material didático para a alfabetização em L1, em julho de 1999, deu-se início à implantação do método de alfabetização com o correspondente material didático nas demais aldeias existentes (5 aldeias), com cursos que objetivavam treinar os professores *toria* a utilizar o material de forma adequada e criativa e acompanhamento técnico. O material contemplou as diferenças dialetais do grupo dos orientais e do grupo dos ocidentais.

Atualmente, os jovens Parakanã desejam aprender mais sobre os conceitos da cultura do *toria* que são ensinados nas escolas de cidades e vilas vizinhas. Esse desejo vai de encontro ao seu modo de vida. Para estudar nas escolas urbanas ou da zona rural, os *Awaete* precisariam sair de suas aldeias por longos períodos. A maioria desses jovens é casada e possui filhos. Sua família necessita de alimento que, em grande parte, é provido pelo jovem com a caça e com a implantação de roças de subsistência. Mas por outro lado, para se ter em cada escola um professor para cada matéria se tornaria inviável o PROPKN manter atualmente, devido aos altos custos e ao baixo número de alunos por aldeia. Ainda há que se pensar nas situações de risco a que estariam expostos no ambiente urbano, como violência, drogas, prostituição, que são os fatores que mais preocupam os líderes indígenas Parakanã.

Como alternativa, o PROPKN tem optado pelo ensino modular, a exemplo do que é realizado pelo sistema de educação das pequenas cidades que trabalham com educação indígena e rural, onde um grupo de professores das

disciplinas da base curricular é contratado e permanece de quinze a vinte dias em cada aldeia, fazendo o rodízio pelas escolas. Já houve cursos desta forma para o ensino de Matemática e de Português, nas aldeias/escolas. Também o Centro de Formação no PI Taxaokokwera é um local com estrutura adequada para que ocorram vários cursos e encontros em que representantes das aldeias estudam durante um período. Já houve cursos de português, matemática, ciências e meio ambiente, formação de motorista e microscopia. Nesse local, não é possível atender toda a população. Assim, os cursos de forma modular nas aldeias é o que abrange a maior quantidade de pessoas. Conciliar os dois formatos – cursos modulares nas aldeias e cursos com representantes de cada aldeia no Centro de Formação – é uma alternativa da qual o PROPKN tem lançado mão para atender a educação escolarizada dos Parakanã. Segundo uma das professoras *toria*,

A escola Parakanã funciona de acordo com a realidade local sendo realizado um trabalho conjunto entre professores não índios e *Awaete* na produção da escrita e leitura na língua Parakanã. Todos os professores recebem orientações para que tudo o que for ensinado seja de forma positiva, enfatizando que a cultura deles é tão importante para eles quanto a nossa é para nós. Desta forma, entendem o quanto é importante valorizar os seus costumes, danças, língua, hábitos, sua forma de ser, bem como sua forma de compreender o mundo que os cerca (Entrevista Gracilen Borges do Nascimento, 2014).

Utilizando o relatório referente a 2013 do Programa Parakanã, no tópico específico sobre o Subprograma de Educação, encontramos informações importantes sobre o sistema de educação implantado (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.88-89). Os professores que atuam na educação escolarizada possuem a formação em nível de magistério ou com graduação em qualquer área do conhecimento, desde que tenha a licenciatura. Os professores atuam nas escolas das aldeias e são coordenados por um coordenador e por assessores externos. Os professores fazem um rodízio pelas aldeias para trocarem experiências e poderem se adaptar mais facilmente, quando precisam atuar em aldeias diferentes e também para que todos as aldeias/escolas possam contar com as múltiplas formações dos professores.

Devido a uma indenização do DNIT por ter derrubado espécies importantes de árvores da terra indígena os Parakanã, foram adquiridos veículos do tipo cominhonete com tração, e, por conta disso, os *Awaete* solicitaram ao PROPKN cursos nesta área para poderem dirigir os seus veículos. Segundo o Programa

Parakanã (2014, p.88-89), em 2004, se iniciou a formação dos motoristas *Awaete* que aconteceu da seguinte forma:

Em 2004, foi iniciada a **Formação de Condutores Awaete**. Esta formação está dividida em 06 fases, e todas foram executadas em 2006 e 2007, a saber: Leitura e entendimento dos textos de legislação e condução de veículos (fase 1); Estudo para formação de condutores (fase 2); I Curso para formação de condutores *Awaete* (fase 3); Curso para formação de condutores em uma autoescola (legislação) (fase 4); Curso de direção em uma autoescola (fase 5). Após realizar a 5ª fase dois *Awaete* conseguiram adquirir a carteira de motorista em 2006 e dois em 2007. A fase 6 consiste em treinamento acompanhado de direção nas estradas próximo as aldeias, o que vem sendo promovido pelo PROPKN. Devido à demanda dos jovens Parakanã para aquisição da habilitação, novos cursos foram aplicados em 2010 com a formação de mais condutores.

Ainda segundo Programa Parakanã (2014, p.93),

As crianças começam a estudar a partir dos seis anos, embora muitas vezes em algumas escolas as crianças menores, influenciadas pelos irmãos mais velhos, já iniciam o treino motor para a escrita, dependendo, também, da disponibilidade dos professores. As turmas de crianças são mistas e a partir da adolescência são separados por sexo. Este procedimento obedece à cultura do grupo em questão, uma vez que na adolescência os papéis sexuais ficam cada vez mais definidos.

No relatório, aparecem algumas informações sobre a definição para contabilização dos alunos por classes etárias divididas em “**crianças** os indivíduos com idade igual ou inferior a até 12 anos; **jovens** os que tiverem idade entre 13 anos e igual ou inferior a 18 anos e **adultos** os que tiverem idade superior a 18 anos” (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.93). E, para o nível de alfabetização, também tem uma classificação arbitrária de desenvolvimento escolar:

Os **Pré-alfabetizados (ALFA 3)** são os participantes que estão na fase de coordenação motora, geralmente as crianças e os velhos. Os classificados como **Alfabetizados (ALFA 2)** já conseguem copiar do quadro e reconhecem as letras e pequenas palavras em L1. Os **alfabetizados (ALFA 1)**, no sentido estrito, são os que já leem e escrevem, pelo menos na língua Parakanã (L1), produzindo textos (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.97).

Quanto ao funcionamento das escolas em 2013, segundo o Programa Parakanã (2014, p.91), todas as escolas existentes na TI tiveram professores a disposição das turmas praticamente o ano todo. As unidades escolares são 11 das aldeias: Paranatinga, Paranovaona, Itaygo'a, Paranoawe, Maroxewara,

Parano'a, Inaxyganga, Paranoita, Itapeyga, Itaoenawa e O'ayga. Na tabela 5.2, a seguir, podem ser verificados dados a respeito do número de turmas por aldeia, número de participantes da educação escolarizada na TI Parakanã e a população respectiva de cada aldeia. Em 2013, houveram 549 pessoas frequentando a escola, o que representa 54,9% da população Parakanã na escola. A escola não é obrigatória. Os *Awaete* participam dos processos escolares à medida que essa atividade seja interessante para eles. Mesmo os pais que não frequentam a escola incentivam seus filhos a participar das aulas.

Tabela 5.2: Número de participantes da educação escolarizada na TI Parakanã, em 2013 (Fonte: PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, p.91).

Nº	UNIDADES ESCOLARES	Nº DE TURMAS	Nº DE PARTICIPANTES	Nº PESSOAS POR ALDEIA
01	PARANATINGA	06	96	123
02	MAROXEWARA	05	56	69
03	INAXYGANGA	05	57	84
04	PARANOWAONA	05	57	107
05	ITAYGO'A	04	49	85
06	PARANOAWE	05	59	94
07	PARANO'A	04	29	42
08	ITAPEYGA	04	22	27
09	PARANOITA	05	62	69
10	ITAOENAWA	04	30	45
11	O'AYGA	05	32	51
12	PARANOEMA	-	-	49
13	ITAYGARA	-	-	28
14	XATAOPAWA	-	-	86
15	XARAIRA	-	-	41
TOTAL		52	549	1.000

Na tabela, podemos observar a população de 1000 *Awaete* que residem na TI Parakanã, onde, desses, 549, um pouco mais da metade, estão na escola, sendo que em quatro aldeias não há escola ainda. As turmas por escola variam de seis a quatro, propiciando um período menor de atividade escolar por turma, uma vez que só tem um professor por aldeia. Mas, dessa forma, também se evita a multisérie. O menor tempo de aula também está relacionado com a disponibilidade dos alunos para estar na escola, pois precisam passar a maior parte do tempo em suas atividades tradicionais, especialmente os jovens casados. A aldeia com mais alunos é Paranatinga, e a com menos alunos é Itapeyga. Os números estão relacionados com o número da população. Nas aldeias em que existem escolas, sempre a maior parte da população frequenta

essa escola. Podemos inferir que a escola é um espaço muito desejado. O Anexo 11 – Relação dos *Awaete* que participaram da educação escolarizada Parakanã, por aldeia, em 2013, e seu estágio de alfabetização, mostra como estão distribuídas as turmas por aldeia/escola com suas idades e grau de alfabetização. A alfabetização é considerada em três categorias: 1) os **pré-alfabetizandos** (ALFA 3) são os participantes da escola que estão na fase de coordenação motora, geralmente as crianças e os mais velhos (atualmente, os mais velhos não têm participado da escola, em sala de aula, pois devem entender que esta não seja imprescindíveis para eles); 2) os **alfabetizandos** (ALFA 2) já conseguem copiar do quadro e reconhecem as letras e pequenas palavras em L1 (língua materna); 3) os **alfabetizados** (ALFA 1), relacionados ao sentido estrito, são os que já leem e escrevem, pelo menos em L1 (língua materna Parakanã), qualquer palavra, frase ou texto (RELATÓRIO ANUAL, 2013, p.97). A tentativa de caracterizar desta forma os participantes é devida às dificuldades que se tem em categorizar as pessoas em processo de alfabetização e de definir o que é estar alfabetizado. No sentido da teoria de Paulo Freire (1970; 1991) e outros alfabetizadores dessa linha, como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a alfabetização plena é um processo que se leva a vida inteira para adquirir. Daí a necessidade de se falar de modo estrito e de modo amplo. No modo estrito, temos a apreensão do código escrito apenas, e no sentido amplo temos o letramento, em que essa alfabetização, mediada pelo mundo, condiciona o educando a ter consciência crítica do mundo em que vive e poder transformá-lo, se assim o desejar. Os termos utilizados nos relatórios do Programa Parakanã estão mais associados a uma descrição do **processo** e não de um **estado pontual**. O termo **aluno** foi substituído pelo termo **participante**, numa clara ideia de contrapor a educação bancária em que o aluno é apenas recebedor de algum conhecimento. Na dimensão participante, este é compreendido como fazendo parte, com possibilidade de aprender e de ensinar e, para além disso, de dar o direcionamento para a escola que se deseja.

5.3. Experiências diversas na Educação Escolar Parakanã

É importante relatar algumas experiências observadas e registradas na Educação Escolar Parakanã para podermos nos aproximar mais dessa Educação

no período compreendido para este estudo. Inicialmente, vamos tratar de como são e por que foram definidas daquela forma as estruturas físicas das escolas e do Centro de Formação *Awaete*, no Posto Indígena Taxaokokwera, e em seguida falamos das muitas experiências realizadas pelos professores que lá estiveram trabalhando, desde quando foram iniciadas as atividades de educação.

– Estrutura física das escolas das aldeias e Posto Indígena Taxaokokwera

As escolas das aldeias obedecem a algumas normas de construção definidas pelo Programa Parakanã. Depois de um longo período funcionando nos Postos indígenas da Funai, os coordenadores perceberam que essa não era uma estratégia ideal para que os *Awaete* se apropriassem cada vez mais da escola. Então, essas passaram a ser construídas em locais definidos por eles sem conexão com outras construções. Em cada prédio escolar, funciona apenas a escola.

Para que a escola não destoasse das casas dos *Awaete*, nela são utilizados materiais semelhantes às de suas casas, como madeiras e palhas. Para que as escolas e demais construções dos Postos de Serviços, que são de competência de construção do PROPKN, não competissem na retirada dos materiais para as casa dos *Awaete*, os técnicos do PROPKN optaram por adquirir madeira serrada para a estrutura do prédio, palhas de babaçu retiradas fora da terra indígena, compradas de colonos, e piso de cimento. Em uma tentativa de se buscar uma arquitetura mais orgânica e com o modo de vida dos *Awaete*, tem-se procurado experimentar vários formatos de casas, sendo estas mais circulares, ou semicirculares, para que os *Awaete* possam perceber que existem muitas possibilidades além das que os colonos da região constroem.

Na imagem 5.4, podemos observar que a escola de aldeia Maroxewara é circular circundada de tábuas serradas, com varandas e toda fechada. A da aldeia Paranatinga é circular cercada em meia parede de mutamba (planta das capoeiras locais que se regenera muito rápido, leve e de fácil manuseio). Essa estrutura deixa a sala com uma temperatura bem confortável, mesmo nas horas de calor muito intenso à tarde. Na aldeia Inaxyganga, há uma escola, em formato semicircular com duas salas de aula, e ainda uma sala central onde funcionam a biblioteca e a sala para guardar materiais. Acreditamos ser essa uma das escolas mais bonitas e funcionais. Ela é toda fechada de mutamba, com estrutura de

madeira serrada e coberta de palha de babçu. A escola da aldeia Itaoenawa foi construída também com mutambas, madeira serrada para a estrutura e coberta de palha de babaçu. Em levantamento realizado em 2013 e 2014, foi observado que todas as escolas foram construídas em locais definidos pelos *Awaete*, de acordo com critérios, tais como: que atendessem a todos os grupos locais, que estivesse longe de possíveis inundações, que não estivesse muito próximo de Postos de Saúde e de sala de rádio para não desviar a atenção das crianças e que estivesse em locais onde pudessem receber sombra nas horas mais quentes do dia, se possível. Nem sempre todos esses critérios eram atendidos, mas procurava-se tê-los o máximo possível.

O Posto Indígena Taxaokokwera, que também é um Posto de Fiscalização, nasceu da necessidade se ter um local de apoio para a fiscalização da Terra Indígena Parakanã, que é uma das responsabilidades do PROPKN. Da Transamazônica, os *toria* têm acessado os recursos da Terra Indígena, em busca de açaí, castanha e até mesmo de caça. Os recursos são de uso exclusivo dos Parakanã, mas, devido à devastação causada em décadas de ações predatórias na região, restam apenas na terra indígena os recursos acima mencionados. Desse local, os funcionários do PROPKN mantêm constante a fiscalização na Transamazônica e quando há indícios de invasão acionam os *Awaete* das aldeias próximas para que estes providenciem as ações devidas. O local também funciona como entreposto para as aldeias mais distantes, onde os *Awaete* e funcionários do PROPKN podem dormir com segurança e se alimentar para seguir viagem, especialmente no inverno, quando as estradas estão muito ruins, podendo haver problemas como atoleiros e veículos quebrados na estrada.

Com a criação do Posto Indígena Taxaokokwera e com a autorização dos *Awaete*, foi estabelecido no local o Centro de Formação *Awaete* para se ter um espaço neutro (com relação aos grupos Orientais e Ocidentais e mesmo em relação às aldeias) para cursos e discussões políticas, pois, nos últimos anos, ficou difícil a execução de cursos nas aldeias devido às disputas políticas locais entre aldeias e entre os Orientais e os Ocidentais.



Imagem 5.4: Painel de fotografias de alguns prédios escolares das aldeias: escola da aldeia Maroxewara, Paranatinga, Inaxyganga e Itaoenawa (Fonte: Claudio Emidio Silva, 2014).



Imagem 5.5: Painel de Fotografias mostrando o Posto Indígena Taxaokokwera onde funciona o Centro de Formação Awaete. Área externa e uma das reuniões políticas dos Awaete com a Funai em 2014. (Fonte: Claudio E. Silva, 2014).

Na imagem 5.5, vemos em vista geral o local de reunião do Posto Indígena Taxaokokwera, onde funciona o Centro de Formação *Awaete*. No local, há um alojamento para os *Awaete* e para os *toria*, uma casa onde funcionam uma cozinha industrial e salão de refeição, garagem, depósito, usina de captação de energia solar, poço amazônico com captação de água por energia solar, caixa d'água e banheiros. Vemos na fotografia uma reunião realizada com técnicos do Programa e da Funai em 05 de novembro de 2014, quando se estavam definindo os novos caminhos para o PROPKN juntamente com os *Awaete*. Na oportunidade, um dos jovens *Awaete*, M. Parakanã, estava discursando para todos sobre as reivindicações que a comunidade solicitava.

– A música como elemento de curiosidade e admiração para a produção de textos

Muitas foram as experiências de educação na TI Parakanã com o apoio do Programa Parakanã. A primeira delas, que já foi comentada na subseção anterior, trata da própria instalação de educação pelo PROPKN que trouxe um linguista que, após pesquisa da língua, pôde definir como a escola funcionaria. Em seguida, houve um trabalho muito interessante utilizando a música para a produção do interesse na escrita pelos *Awaete* com muita produção de texto neste período, na língua materna.

No ano de 1991, o professor Sérgio Vieira foi convidado a participar do projeto de educação que estava sendo montado e foi trabalhar com a professora Alice (não descobrimos o seu sobrenome), e na época eles gravaram um vídeo que atualmente está disponível na internet¹⁸. Nas palavras da professora Alice, temos o seguinte:

Estou trabalhando aqui eu e o professor Sérgio com oito turmas. Eu trabalho com mulheres e crianças. Esta turma é uma das turmas que tem mostrado menos desenvolvimento. Talvez por ser formada só por mulheres, na faixa etária de 20 a 40 anos e que aqui nessa cultura são sobrecarregadas com os trabalhos pesados. Talvez advém disso o pouco rendimento em sala de aula. Elas ainda não falam o português. Eu, ainda estou se fazendo entender por palavras. Não tenho ainda o domínio completo da língua. Então, há muita dificuldade no processo por isso. Porque nós mesmos é que estamos aqui pesquisando, com dificuldades até, a língua e estamos caminhando no processo lentamente, pelo fato de ser um **trabalho bilíngue** e haver pouco entendimento de ambas as partes, na troca de informações. Isto aqui é a pintura corporal que elas fazem, feito pela Omariwara que é uma das índias que pinta melhor na aldeia. Você vê que aqui tem vários nomes. Essa daqui, por exemplo, é *oekwaxywanga*, essa daqui é *imopinimpinim*, essa daqui *xywangaete*. Esta aqui, esses pinguinhos, é *imopinimpinim*. Inclusive daqui que é derivado todos os nomes relativos a escrita. Aqui é o trabalho artesanal feito por elas. É barro queimado. Esta vasilha aqui: *xa'e*. Essa daqui é *xa'emepia* (Vídeo Publicado em 17 de fev de 2013). [grifo nosso].

A professora conta que o seu trabalho é muito difícil, mas que procura aprender a língua Parakanã e através da pintura corporal e das pinturas nos utensílios tenta trabalhar a escrita com as mulheres. O vídeo mostra as mulheres escrevendo o nome de suas pinturas nos desenhos de sua cultura produzidos por

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=YOK4e2Bkyw>

elas. A professora conta que as mulheres não estavam mais fazendo as panelas de barro, mas com incentivo da escola e da loja em Tucuruí elas começaram a fazer novamente, com possibilidade de conseguirem ganhar algum dinheiro. Em seguida, o professor Sérgio Vieira da Cunha fala de seu trabalho com a musicalização na escola Parakanã. Com a chegada dele, os *Awaete* ainda tinham tido poucas experiências de escolarização, e a música do *toria* causou um grande interesse nas duas aldeias existentes na época (Maroxewara e Paranatinga):

A partir de uma experiência inédita de musicalização de poemas no dialeto Parakanã escritos espontaneamente pelos índios, os Parakanã foram retomando aos poucos a alegria de viver, e passaram a escrever na escola da aldeia, textos e histórias tradicionais, transformando a sala de aula em uma espécie de fórum permanente onde eram discutidos didaticamente ou não todos os assuntos relevantes do dia adia. Ao mesmo tempo voltaram a praticar os seus rituais e a valorizar novamente a sua língua e a sua cultura, o que representou, na verdade, a salvação do povo Parakanã, que pôde, enfim, **voltar a caminhar com as suas próprias pernas após um longo período de incertezas quanto a sua sobrevivência** (Vídeo Publicado em 17 de fev de 2013). [grifo nosso].

Uma das marcas observadas na construção dos textos para musicalização foi a presença do cotidiano da aldeia, da cultura e da alteridade do povo Parakanã, conforme podemos observar na letra abaixo e em sua versão para o português:

MORAHAITAWA

Axemoonta taporahaine penope / tapeexang oreporahaitawa /
pexexeope tepeporahai orepyri / tapekwaham orepyri
oreporahaitawa / oroporahaita porahai Tokoroipe / toexang toria
oreporahaitawa / a'e pota toriawe oporahai / toroexangne
iporahaitawa / oreno mara'pari toria iporahai aka / toriakangare
oroporahaita / toriakangare torokwaham ne morahaitawa
(Autor: Awaete'a Parakanã)¹⁹.

Segundo a música, os *Awaete* vão se pintar para os *toria* verem a sua pintura e a sua dança. É para os *toria* verem a festa. Eles precisam de plateia, porém, mais do que isso, eles precisam que o outro, os *toria*, os vejam, como eles são no cerne de sua cultura. Na alteridade, é possível eu me ver no outro, que realmente está me vendo. Mas o olhar que se recebe do outro é de admiração, de

¹⁹ FESTA

Eu vou me pintar para dançar para vocês / Para vocês verem a nossa dança / Vamos dançar para vocês e para nós / Nós sabemos bem a nossa festa / Nós vamos fazer festa em Tucuruí / Para olharem a nossa festa / Nós vamos ver a festa do branco / Para nós vermos a dança deles / Nós vamos ver como o branco dança / No rádio a nossa festa / No rádio, para nós sabermos a festa deles (Autor: Awaete'a Parakanã).

perplexidade, porque o outro está vendo como realmente ele é. Para nós, isso é pura alteridade. Esse é sempre o posicionamento dos *Awaete* quando estão se preparando para as festas.

O professor Sergio Vieira da Cunha, em um segundo vídeo que está disponível também na internet²⁰, conta para uma repórter a importância e a necessidade de o professor entender e se aproximar ao máximo do povo indígena com que vai se trabalhar para se ter resultados realmente positivos e, no caso, utilizando como recurso a música:

Porque para a gente conseguir realizar um trabalho frutífero é interessante e importante que a gente pudesse conhecer bastante aquela cultura e... no caso a música foi o elo, né, porque acho que todo mundo gosta muito de música. (Vídeo Publicado em 28 de jun de 2015).

Durante o seu trabalho, o professor conta que os *Awaete* queriam muito que ele musicasse os seus textos, produzidos em língua materna. Os Parakanã dão muito valor ao cantor e ao dançarino. A pessoa que doa cantos e danças para uma festa é uma pessoa importante em sua sociedade. Quando eles viram a possibilidade de sua língua estar sendo cantada por outros e com sons diferentes, foi uma revolução na aldeia Paranatinga e depois na aldeia Maroxewara. O professor até conseguiu gravar algumas músicas com a concordância dos autores das letras. Ele conta o grande interesse dos *Awaete* em terem a sua língua sendo cantada no rádio, mesmo que com a música do *toria*. Aliás, o interesse era que fosse com as músicas que os *toria* apreciavam:

Depois eu fiquei sabendo que eles não queriam a música deles, eles queriam unir a língua deles, a família Tupi-Guarani, com os nossos gêneros musicais. Exatamente para poder tocar até no rádio, quem sabe. Eles tinham e tem ainda... Essa ... Como forma de divulgar e de preservar também a língua (Vídeo Publicado em 28 de jun de 2015).

O professor conta que até música de protesto saiu por terem perdido suas bananas porque o carro do PROPKN não veio buscar.

E aí eles começaram a escrever sobre várias coisas. Essa é uma letra assim um pouco mais lírica. Mas depois eles escreveram ... Fizeram, inclusive, letras de protesto (Vídeo Publicado em 28 de jun de 2015).

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=pZV46OvLdiU>

Observamos que nem tudo saía de acordo com o que os coordenadores do Programa queriam. A agência indígena estava sempre em movimento. Quando não concordavam com algo, se colocavam a discutir e a cobrar o assunto que estava pendente. A música na língua Parakanã ilustra bem isso:

ORE XATÁ OKOIPAMTE

Orexata okoipamte opa wyra opam tehereka / torixa'e ymamo iapypamteramo / opa torixa'e ymamo iapypamte wyra / topam tehereka oropyhyngta / iite oreope aenom orerorywete / araka einonamo orerorywete aka / oxepapyhyngtare potari oroxaa'a / a'e pane oroaro pane araka ma'e / omon oreope oromonta iite / oreope itemonete oreope. (Autor: Kwatinema Parakanã)²¹

Esse depoimento do professor Sérgio Vieira nos dá uma dimensão das dificuldades da educação e de como os professores utilizavam de muita criatividade para trabalhar as questões de alfabetização e de letramento nas aldeias. Mas, acima de tudo, denota um trabalho de muito respeito, paciência e compreensão do outro e de seu mundo.

– A cultura como chave para produção da escrita

No início do programa, não havia cartilhas, e poucos eram os materiais escritos. Então, os professores se valeram do material que tinham à sua disposição, que era a cultura material Parakanã, para motivarem a escrita entre os Parakanã, em sua própria língua. As imagens 5.6 e 5.7 mostram os *Awaete* com as suas pinturas corporais. Essas pinturas foram utilizadas para motivar a escrita entre as mulheres, em um primeiro momento, como podemos observar na Imagem 5.8. Encontrar um sentido para a escrita em língua indígena por um povo que é ágrafo não é tarefa fácil. Leva tempo, há momentos de bons resultados, outros de retrocesso. Porque, além de aprender o código escrito, o que já não é fácil, pois eles não possuem outras fontes de estímulos de escrita em seu dia a dia como nas sociedades ocidentais grafas, ainda se tem de discutir para que serve essa língua escrita. Se seus autores não encontrarem sentidos para ela, esta dificilmente se manterá ativa. E, entre os Parakanã, sempre houve o

²¹NOSSA BANANA ESTÁ MADURA

Nossa banana quando está caindo, madura / Passarinho come tudo, o dono não vai ver / Quando o carro não está aqui / Ela fica madura no pé, o carro não está aqui / Passarinho come tudo / quando está madura / Falam que vão vir pegar, enganam a gente / Eu escuto, fico alegre todo tempo / Quando vão fazer as compras ficamos alegres / Quando não compramos nada, ficamos tristes / Eles fazem compras, não mandam nada pra nós / Enganam a gente, mentem pra nós. (Autor: Kwatinema Parakanã).

questionamento com relação a aprenderem sua língua na forma escrita. Eles sempre dizem que já sabem o *Awaete xe'enga* (língua materna Parakanã), que precisam é aprender o *toria xe'enga* (língua portuguesa).



Imagem 5.6: Painel de Fotografias dos homens preparados para a festa tradicional (Fonte: Acervo do PROGRAMA PARAKANÃ).



Imagem 5.7: Pannel de Fotografias registrando momentos diferentes do preparo para festas ou para proteção nas crianças na primeira linha (Fonte: Acervo do PROGRAMA PARAKANÃ).



Imagem 5.8: Painel com as produções dos alunos antes de 1995 – Atividades que eram desenvolvidas pelas koxoa (turma de mulheres que frequentavam a escola e que reproduziam tanto a pintura corporal quanto os utensílios de barro, anotando o seus respectivos nomes e das pintura que executavam com uma letra muito bem feita) (Fonte: Escola da aldeia Paranatinga).

Na imagem 5.8, são mostrados os resultados das atividades em sala de aula, apresentando essencialmente como funcionava, no início da escola Parakanã, o trabalho com as mulheres. Através dos objetos que conheciam, iam fazendo a nomenclatura escrita desses objetos em sua língua materna. Nesse ponto, as mulheres estavam alfabetizadas no formato estrito, ou seja, dominavam o código da escrita, decodificavam o código. Mas, provavelmente, ainda não faziam textos maiores. A pintura corporal era tema recorrente nas atividades de alfabetização com as mulheres, especialmente mostrada nestes trabalhos encontrados na aldeia Paranatinga. Logo quando cheguei, havia muitos desses materiais nos arquivos da escola, os quais foram levados para a coordenação no PROPKN, para arquivo.

– O processo de alfabetização em língua materna

A partir de 2000, foi consolidado o novo método de alfabetização desenvolvido para atender as cinco unidades escolares da Terra Indígena Parakanã existentes nas cinco aldeias implantadas pelos *Awaete*: Maroxewara Inaxyganga, Paranatinga, Paranowoana e Itaygo'a. Todos os professores foram treinados no novo método, e à medida que novos professores chegavam eram incorporados ao sistema. Vamos verificar alguns desses momentos e ver como funcionavam. O método era bastante lúdico, e as cores, que eram um atrativo para as crianças, estavam sempre na ordem do dia das atividades propostas. Vejamos na Imagem 5.9 o nome das cores em *Awaete xe'enga*. A cor *ixokyra* é também definida para a cor laranja, além do amarelo. Mas alguns dos mais velhos a nominam com outro nome. Esse é um processo sempre em construção que vai se aprimorando na medida em que a pesquisa avança.



Imagem 5.9: Painel das Cores que é trabalhado na alfabetização, na língua materna (Fonte: A partir do registro em diário de campo do autor, 2014).



Imagem 5.10: Painel de Fotografias com as crianças em atividades de alfabetização em língua materna em sala de aula, realizadas por professoras *toria*.

Na imagem 5.10, nas três primeiras fotografias, vemos as crianças muito à vontade em sala de aula com os materiais que têm a sua disposição, todos contruídos em sala, e para as aulas são realizadas diversas atividades de escrita e leitura ou de preparação para tal. Em seguida, vemos a professora distribuindo atividades e uma criança Parakanã olhando a sala e vários homens olhando as crianças estudando. A escola é em Paranowaona, e os homens estão esperando as crianças terminarem a aula para realizarem uma reunião (*tekatawa*). A escola também é um espaço de reunião de *tekatawa*. Nela, são discutidos os problemas da comunidade, as solitações de pendências aos coordenadores do PROPKN, ou simplesmente para se falar de como as crianças estão se desenvolvendo na escola. Embora a escola Parakanã não tenha uma obrigatoriedade de presença, ou seja, o número de faltas não reprova os alunos, quando estes faltam muito, os pais são chamados para que os professores possam falar o porquê de a criança não estar se desenvolvido como os demais. Como os pais exigem resultados dos professores para que seus filhos aprendam a ler rápido, os professores precisam participar aos pais o que acontece, para que eles possam conversar com a criança e incentivá-la a ir para a escola.

Na última linha de fotografias, vemos as crianças dançando e cantando como em suas festas tradicionais. Esse momento é sempre repetido em sala de aula, especialmente logo após as festas, pois as crianças ficam muito motivadas. Mesmo que a professora não utilize desses momentos no processo de alfabetização em si, ter esses momentos é importante para as crianças se aproximarem mais da escola, de forma que esta possa ser também uma extensão da aldeia, da festa, da possibilidade dos *konomia* serem *Awaete* na escola. Essa dimensão da escola não pode ser perdida. A escola não pode ser vista apenas como o espaço *toria* na aldeia. Ela é também o espaço *Awaete* na aldeia.

E na última fotografia no canto inferior direito a professora ministrando aula, fazendo leitura de cartaz na língua materna sobre o fogo (*tata*), um dos elementos mais importantes da cultura Parakanã, inclusive com um mito específico sobre ele. Todos esses elementos apontados aqui são possibilidades de uma escola que se preocupa com a cultura do povo Parakanã, mas que ainda precisa superar algumas de suas contradições.



Imagem 5.11: Painel de Fotografias da professora *toria* no momento da alfabetização em língua materna em sala de aula utilizando o método de alfabetização na escola da aldeia Maroxewara (Fonte: Claudio E. Silva).

As fotografias da Imagem 5.11 foram feitas no momento em que a professora estava realizando a sua prática de alfabetização em sala de aula. Ela se veste de forma simples, o que evita chamar muita atenção para sua pessoa. Nas aldeias Parakanã, qualquer *toria* é motivo de admiração e observação. Essa postura da professora ajuda muito a evitar que os alunos se distraiam com sua aparência, não prestando atenção à aula. Como a professora não é falante plena da língua, ela utiliza um ajudante, e há uma escala de segunda a sexta-feira, em que, em cada dia, um *Awaete* deve estar em sala para auxiliá-la na comunicação e para chamar a atenção das crianças ou dar os comandos básicos para os exercícios da grafia na língua materna.

A professora está apontando e provavelmente comentando sobre a produção de pintura dos alunos em folha mimeografada, numa clara valorização das atividades que são desenvolvidas em sala de aula. No quadro, está um cabeçalho com a palavra *Awyra*, que significa Aldeia. A data nos quadros sempre é dada na língua materna em cada aldeia. Embaixo, existe um cartaz móvel que aponta como o dia está em língua materna de cima para baixa: dia com sol ou ensolarado; depois dia com nuvens ou nublado; e finalmente dia com chuva. No chão, existem duas caixas em que está escrito *ytyga*, que quer dizer lixo. Nas aldeias, o lixo inorgânico é separado do orgânico, para um destino mais adequado, e isso se verifica também na escola. A professora utiliza a letra bastão para o processo de alfabetização em língua materna e faz a leitura das letras (fonemas) em Parakanã.

O método de alfabetização em língua materna Parakanã foi desenvolvido pela professora Rita de Cássia Almeida Silva com a participação dos *Awaete*, das aldeias Maroxewara e Paranatinga, especialmente, a partir do “Sistema interativo Bleecker-Scotti de alfabetização” (SCOTTI, 1997). A professora em questão realizou um curso de linguística para os professores *toria* para que todos pudessem ter as noções básicas para ajudar na coleta de materiais que seriam utilizados na construção do método de alfabetização a partir de janeiro de 1998. Depois iniciou, na aldeia Maroxewara, pesquisa para a construção do método de alfabetização Parakanã. O método foi escolhido porque atendia as seguintes necessidades:

- 1) Facil adaptação, podendo ser aplicado à crianças , jovens e adultos;

- 2) Trabalhar com temas geradores e palavras-chaves, tiradas da realidade em que o aluno está inserido, fazendo com que este possa repensar a sua realidade;
- 3) É viável, financeiramente, por não se utilizar material didático específico, além de caderno, lápis, lápis de cor, stencil e folhas sulfite para os desenhos, giz branco e colorido e cartolinas para fazer cartazes (ALMEIDA-SILVA, 2000, p.02).

Segundo Almeida-Silva (2000, p.02) o método implantado leva contribuições de Freire (1970; 1991) e de Ferreira & Teberosky (1985). A seguir a professora Rita de C. A. Silva relata como foi a participação da comunidade no processo.

A implantação de qualquer método educacional em comunidades indígenas sempre corre o risco de causar interferência. Neste caso, houve o cuidado de se partilhar, na medida do possível, a elaboração do material com os educandos. Desde a escolha dos objetos à criação dos desenhos, todos os passos foram apresentados a eles, que expressavam opiniões, favoráveis ou não, que eram acatadas e avaliadas.

Muitos desenhos foram feitos tendo como modelo objetos trazidos ou confeccionados por eles, como no caso do *xaotia* (jabuti), que foi trazido de uma caçada, a *ygara* (canoa), que foi desenhada quando eles estavam em processo de construção de canoas para a comunidade, ou a *peyra* (remanchin [mochila de palha tradicional]) que foi desenhada a partir das produzidas por eles. (ALMEIDA-SILVA, 2000, p.02).

Na imagem 5.12 podemos observar algumas partes do material didático que foi confeccionado na terra indígena e que é utilizado para a alfabetização na língua materna Parakanã. O material é dividido em quatro fases, onde a primeira é trabalhado o cartaz dos fonemas. São quinze fonemas, representados por quinze letras (a, e, g, h, i, k, m, n, o, p, r, t, w, x, y) um encontro consonantal (kw) e uma glotal (') que é uma parada entre sílabas. Para cada fonema há o seu respectivo objeto concreto e palavra, onde foi também criada uma história e uma cantiga, de forma que todo o trabalho é desenvolvido de forma lúdica com a criança. Após essa fase passa-se para a segunda fase onde são apresentados vários cartazes como o da segunda figura. Nesta fase são apresentadas palavras concretas para a criança ler, sem trabalhar a silabação. As palavras são coloridas conforma as sílabas a que pertençam evitando-se quebrar a palavra em sílabas desconexas que não significam nada. A criança relaciona cada palavra com a sua figura correspondente, o que produz uma leitura mais natural, sem quebras ou paradas nas sílabas, quando se utiliza o método da silabação. Na terceira fase são apresentadas frases do dia a dia da comunidade. As crianças leem as frases

em cartazes e também são estimuladas a criarem suas próprias frases. Na quarta fase os participantes estão lendo e construindo textos em Parakanã.

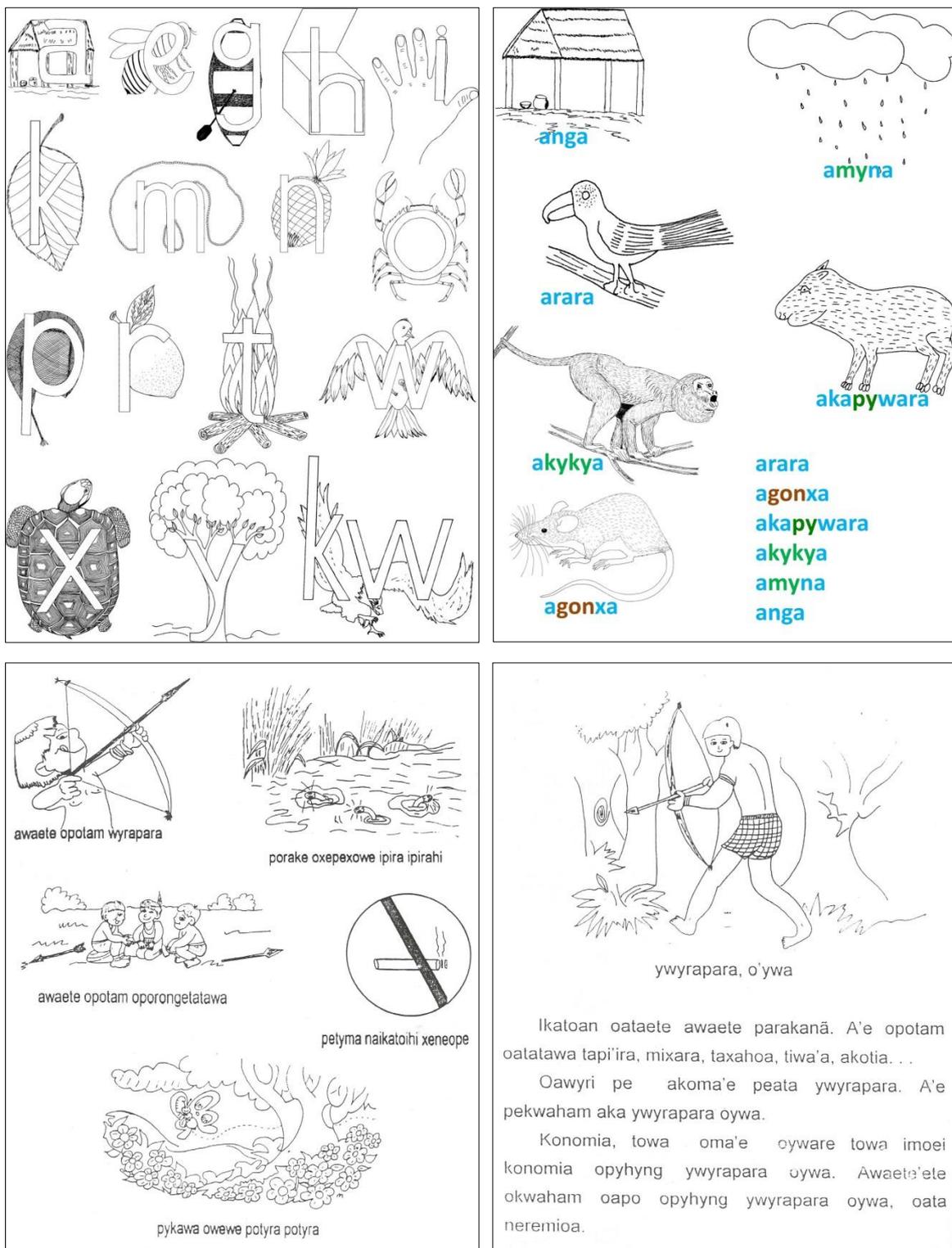


Imagem 5.12: Painel mostrando partes do material didático construído para a alfabetização em língua materna Parakanã. A 1ª fase constituída de um cartaz com os fonemas utilizados para grafar a língua; a 2ª fase onde são apresentadas palavras concretas com objetos da realidade Parakanã; 3ª fase onde são apresentadas frases que fazem parte do cotidiano dos Awaete e a; 4ª fase onde são construídos textos de histórias vivenciadas pelos Awaete no seu dia a dia.

Neste momento começa o aprendizado formal da língua portuguesa como uma segunda língua. Embora se fale muitas coisas em português este só começa a ser ensinado de forma mais formal para os jovens a partir do momento que este já aprendeu o código escrito de sua língua. Neste momento para aprender o português como uma segunda língua se torna mais fácil, tanto para o aluno que já aprendeu como o sistema da escrita funciona como para o professor, que conta com elementos aprendidos pelo aluno para prosseguir no ensino da outra língua.

A professora Ana Marcia Pereira Silva em seu trabalho de conclusão de curso em licenciatura em pedagogia, defendida em 2013, conta sua experiência com a alfabetização das crianças na aldeia Itaygo'a.

Em novembro de 2012 comecei minhas atividades educacionais na aldeia Itaygo'a, já pensando no meu trabalho de Conclusão de Curso. Como obtive bastante experiência com a questão da alfabetização das crianças Parakanã, optei por abordar um pouco sobre como essas crianças aprendem/passam pelo processo de alfabetização em língua materna (SILVA, 2013, p.05).

A professora conta que aprendeu o método de alfabetização desenvolvido para ser trabalhado com as crianças Parakanã, atuando em várias outras aldeias da terra indígena, quando então passou a desenvolver as atividades na aldeia Itaygo'a para fins de verificar o desenvolvimento das crianças em sua sala de aula a partir do registro desse desenvolvimento. Segundo Silva (2013, p.07), o método é muito simples possui passos a serem seguidos, mas, de acordo com ela, deixa o professor livre para criar atividades e outros materiais didáticos dependendo do seu interesse/nessidade, podendo sempre contribuir para melhorá-lo. E conclui:

As possibilidades para melhorar a alfabetização são inúmeras. O Método utilizado é de extrema importância, pois prevê uma série de situações que o professor em sala de aula precisa desenvolver com os seus alunos, mesmo não conhecendo em profundidade a língua materna Parakanã. As melhorias se devem fazer com relação aos exercícios que devem ser intensificados especialmente para aqueles alunos que apresentam mais dificuldade na aquisição da língua escrita Parakanã. (SILVA 2013, p.10).

O método funciona, é barato, do ponto de vista dos materiais necessários ao seu desenvolvimento, é lúdico, pois envolve canto, dança, brincadeiras, chama a atenção das crianças, obedece a individualidade de cada criança no seu desenvolvimento rumo a aquisição da escrita e ainda possibilita que mesmo não se conhecendo em profundidade a língua materna Parakanã o professor tem

condições, se assimilado o método com estudo e dedicação, em desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

Na Imagem 5.13, vemos fotografias da aldeia Itaygo'a, sua escola, a professora Ana Marcia Pereira Silva em sala de aula com seus alunos e o método de alfabetização. Podemos observar que o método está distribuído em suas fases, em cartazes pela sala de forma que as crianças sempre podem visualizá-los. Dessa forma elas tiram dúvidas, ensinam uns aos outros e vão experimentando o processo da alfabetização.



Imagem 5.13. Painel de fotografias da aldeia Itaygo'a, atividades de alfabetização na escola e cartazes com o método de alfabetização parakanã (Fonte: SILVA, 2013).

– A matemática e o mercadinho experimental das aldeias

A matemática foi sempre uma exigência dos *Awaete*. Eles querem dominar as contas para não serem enganados pelos *toria* e para comercializar em pé de igualdade. Essa experiência começou com a professora Gracilene Borges do Nascimento, (NASCIMENTO, 2015) com a simulação de um mercadinho em sala de aula, para que os *Awaete* compreendessem como funcionavam as relações de compra e venda de mercadorias. Ela narra essa atividade em seu Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2015, em seu curso em licenciatura em Pedagogia:

No início de 1993 fui chamada pelo conselheiro José Porfírio de Carvalho para fazer parte de sua equipe de trabalho no Programa Parakanã. Em 1994 fui designada para realizar o projeto “**Sistema Monetário Nacional e Comercialização Básica para os Awaete**”, pois os *Awaete* queriam aprender sobre o dinheiro para comercializar os produtos existentes em suas terras, para não serem enganados pelo “branco”. Foi um trabalho bastante gratificante poder ajudá-los para que tornassem independentes, neste assunto. Sei que tive uma boa contribuição neste processo. Atualmente eles vêm à cidade e eles mesmos negociam as suas vendas com o branco como: a banana, o coco, o açaí a castanha, a farinha e outros (NASCIMENTO, 2015, p.07).

A professora conta que em 1994 foi a primeira experiência nesse sentido e houve a colaboração do coordenador de área José Pedro Santos na montagem do projeto em sala de aula. O projeto consistia em montar, a partir dos objetos que os *Awaete* compravam na cidade, um mercadinho na sala de aula onde eram realizadas simulações de compra e venda com operações de matemática, troco e nota de recibo. Neste espaço também se trabalhava a língua portuguesa oral. A professora conta que realizou pesquisa de preços, fez fichas com os nomes das mercadorias em *Awaete xe'enga* e *toria xe'enga*, guardando as embalagens dos produtos das cestas básicas dos funcionários do Posto de Serviço. Para a comercialização, utilizando o dinheiro da época, a professora tirou fotocópias das cédulas e produziu recibos. Também foram feitas fichas com os nomes das seções de mercadorias como é encontrado nos mercados da cidade. A professora relata como se deram as atividades em sala de aula:

Montei uma caixa com todas as cédulas e dividi a turma em grupos para ficar no caixa e para realizarem compras. As aulas realizadas eram sempre sobre o dinheiro, seus valores e troco, pois a maior dificuldades deles era o troco. E assim era realizada as atividades na prática em sala de aula para os *Awaete* na escola da aldeia Paranatinga. (NASCIMENTO, 2015, p.09).

No Relatório Anual de 2012 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2012), é relatado como foi a experiência com o mercadinho. O PROPKN implantou mercadinhos nas aldeias, sob a observação e o apoio da escola para que os *Awaete* pudessem ter acesso à comercialização de forma segura nas aldeias, além do benefício de não precisar sair com tanta frequência para as vilas para realizarem essas compras, com gastos de combustíveis. Os próprios *Awaete* eram responsáveis em realizar as compras e fazer a comercialização.

Em 2006, como experiência, foi montado na aldeia Parano'a um mercadinho com as principais mercadorias que os *Awaete* costumam comprar nas vilas próximas. Em 2007 esta experiência se estendeu para a aldeia Paranowaona, onde também foi implantado um mercadinho na aldeia. Desta forma, esta atividade que começou na escola agora adquire um caráter mais prático e com um retorno imediato a comunidade. Em 2009 foi concluída a experiência em Maroxewara e implantado um mercadinho na aldeia Itapeyga, que está em pleno funcionamento. Em 2010 houve um acompanhamento intenso, prático e teórico, das atividades dos mercadinhos, especialmente nas aldeias Maroxewara e Inaxyganga. Além disso, houve aulas teóricas sobre as atividades de comercialização em todas as escolas da TI Parakanã. Em 2011 e 2012 as atividades do mercadinho diminuíram um pouco, pois a responsabilidade foi passada totalmente para os *Awaete*. Essa experiência possibilita que vejam todas as dificuldades que existem na comercialização. (PROGRAMA PARAKANÃ, 2012, p.91-9).

A ideia dos mercadinhos foi muito interessante e deu muito trabalho a sua montagem nas aldeias e para o seu funcionamento. Os *Awaete* escolhiam um local para a sua construção e inicialmente a professora realizava as vendas sempre acompanhada por um *Awaete* ou mais de um, conforme a escolha e decisão da comunidade. Com o tempo as atividades eram realizadas pelo *Awaete* com o acompanhamento da professora e nos anos finais do projeto 2011 e 2012 essas passaram a ser realizadas apenas pelos *Awaete*. Ao final de dia era realizada uma prestação de contas, de forma contábel e também ao final do mês, quando era feita uma reposição das mercadorias. A primeira compra era financiada pelo PROPKN e depois o mercadinho deveria se manter por sua própria conta. Não havia um lucro apenas uma pequena correção de valores, pois as mercadorias sempre aumentavam de preços e isso precisava ser repassado aos *Awaete*.

Nos anos finais, 2011 e 2012, com a diminuição do quadro de professores nas aldeias, as dificuldades com o término do PROPKN, os *Awaete* não

conseguiram manter a experiência. Havia algumas contradições, pois como em algumas pessoas havia o desejo de saírem para as vilas e cidades, tendo como motivo a compra, esta passando a ser realizada na aldeia, não precisavam se deslocar com tanta frequência para esses locais. Então havia a pressão, por parte de alguns, para o mercadinho não funcionar nas aldeias. Mas a maioria achava a idéia boa e aderiram com entusiasmo.

Outro fator interessante foi na questão do empoderamento das mulheres, que sempre ficavam a mercê dos homens na realização de suas compras, uma vez que dificilmente realizam viagens para este fim. Elas passaram a escolher o que desejavam, como a cor da sandália, o tipo de bolacha e etc. E também não ficavam mais a mercê das viagens para as vilas e cidades para comprarem o que desejavam, pois era só esperar o *Awaete* abrir a loja no final da tarde e ir lá comprar. Alguns cuidados tiveram que ser tomados para não falir o mercadinho. Era proibida a venda fiado, pois quando isso acontecia acabava havendo um grande volume de fiados e quando chegava ao fim do mês não havia como repor as mercadorias e isso ficou definido pelo próprio responsável, uma vez que se faltasse dinheiro ele deveria repor para fazer a próxima compra. Outro ponto é que o mercadinho começava com uma compra básica, mas que ia se adequando ao que a comunidade mais comprava ou desejava. No final, (2010 e 2011) em alguns mercadinhos estava havendo a compra de itens que os *Awaete* produziam como farinha, castanha e vassouras, para serem comercializados nas cidades próximas. Assim concentravam as viagens em um dia da semana não necessitando ir sempre à cidade. Também com isso era gerado crédito para a pessoa que vendia que poderia gastar na própria loja, havendo uma circulação interna do dinheiro.

– O currículo em questão

Uma das formas de entender o currículo da escola Parakanã é através da produção dos alunos e dos professores, como os materiais mostrados no Anexo 8 – Materiais didáticos construídos pelos professores e alunos, tais como: livro para trabalhar a língua portuguesa nas escolas; material sobre a fauna construído pelos monitores, na língua materna e em português, durante curso de formação de professores; jornal bilíngue da aldeia Maroxewara (em português e na língua

materna Parakanã) e orientações para o professor trabalhar na alfabetização com exercícios diversos.

Desde o início do PROPKN havia as orientações gerais, mas não havia a intenção de cristalizar a educação escolarizada em cartilhas e livros especialmente sendo estes do *toria*. Optou-se por tentar realizar um diálogo com a cultura Parakanã para se ter em sala de aula materiais que fizessem sentido para os alunos. Mas, no processo, algumas atividades foram sendo sistematizadas.

As disciplinas atendiam as necessidades até o sétimo e oitavo ano para algumas pessoas em algumas aldeias. No entanto, como não havia uma seriação do ensino os alunos não eram transferidos para salas específicas do sétimo e oitavo ano. Os mais adiantados e escolhidos pela comunidade participavam das aulas com professores *toria* e ajudavam a ministrar aulas para a alfabetização das crianças.

A disciplina mais requisitada era a matemática seguida depois da língua portuguesa (Comunicação e expressão – L2). Na matemática se trabalhava a matemática básica e comercial. Quanto a etnomatemática havia a intenção de se trabalhar nesta perspectiva, mas durante a minha participação na educação escolarizada Parakanã não foi possível desenvolver essa área. A língua portuguesa era trabalhada em todas as suas formas: escrita e falada, redação, leitura de histórias diversas, interpretação, ortografia, ditados, diálogos e gramática. Também se utilizava muito os dicionários escolares em português como apoio para as palavras que os *Awaete* não sabiam o que significavam. No decorrer do processo foi criado um glossário Parakanã-Português com mais de mil palavras que também era utilizado em sala de aula.

A língua Parakanã era basicamente trabalhada com as crianças no processo de alfabetização. Para as turmas mais avançadas ficava a criação ou tradução de textos em *Awaete xe'enga*, para se trabalhar com as crianças. Procurava-se sempre textos que fizessem sentido para os *Awaete*, a partir de sua realidade. Em ciências se trabalhava as quatro grandes áreas como a saúde, a ecologia, a biologia e as tecnologias. Nesse último item, procurava-se trabalhar tanto sobre as tecnologias da comunidade como as de fora, mas preferencialmente as que os *Awaete* estavam utilizando. Conforme pode ser

observado na imagem 5.14, havia uma organização geral das disciplinas que poderiam ser trabalhadas em sala de aula:

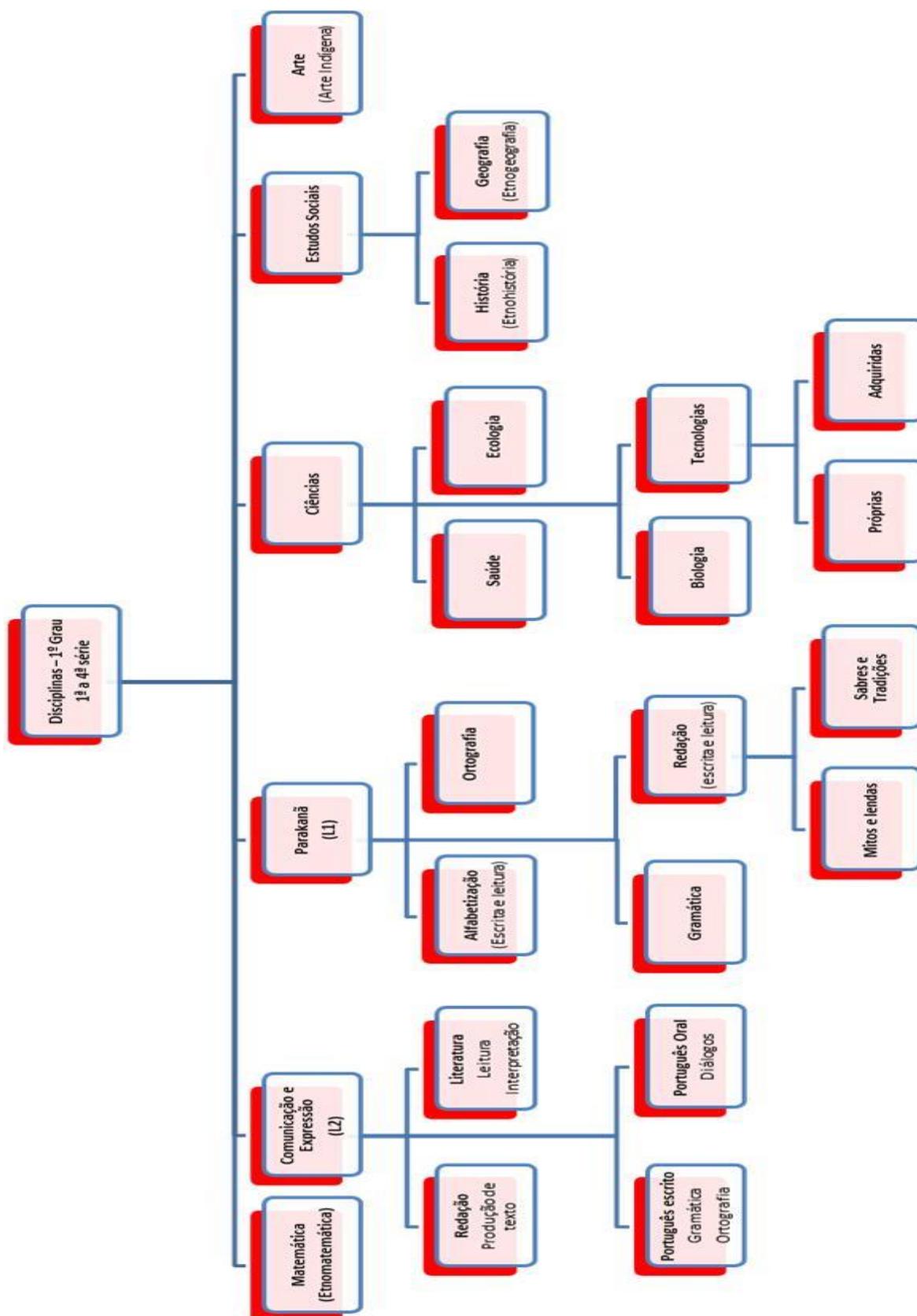


Imagem 5.14: Organograma das disciplinas que são trabalhadas na Educação Escolar Indígena Parakanã (Fonte: Modificado a partir de CARREIRA, 1998).

Na disciplina “artes”, era trabalhado basicamente a produção dos desenhos dos *Awaete* e de forma interdisciplinar nas demais disciplinas. A educação física embora prevista para se trabalhar não aparece atividades nos registros e a história e geografia eram trabalhadas alguns pontos da geografia e da história do povo Parakanã.

É importante registrar os demais cursos para os professores e técnicos que trabalhavam na terra indígena, para os professores *Awaete* em formação e os cursos de caráter mais prático para os *Awaete*, que podem ser visualizado no Quadro 5.2 a seguir:

Quadro 5.2: Cursos e treinamentos registrados nos relatórios anuais do PROPKN (PROGRAMA PARAKANÃ, 2014, 2013; 2012; 2011; 2010; 2009; 2008; 2007; 2006; 2005; 2004; 2003; 2002; 2001; 2000; 1999; 1998; 1997; 1996).

ANO	CURSOS E TREINAMENTOS	PUBLICO ALVO	MINISTRANTES
2013	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores <i>toria</i> e estagiários	professores do PROPKN; nas aldeias e sede;
2012	-Curso para construção de canoas	<i>Awaete akoma'e</i>	Senhor Bianor
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Gracilene B. do Nascimento
	-Treinamento para diagnóstico laboratorial de malária	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Benedito Meireles
	-Treinamento de estagiários para o subprograma de apoio a produção	<i>Toria</i>	Técnicos agrícolas do PROPKN
	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores <i>toria</i> e estagiários	Professores do PROPKN; nas aldeias e sede;
	-II curso modular de língua portuguesa	Participantes: <i>Awaete Inaxyganga</i>	Prof. Ocimar Mendonça
	-Curso modular de ciências para os <i>Awaete</i> Parakanã	Participantes <i>Awaete</i>	Profa. Marisângela Ribeiro
	-Formação de professores indígenas: discussão sobre currículo e alfabetização em língua materna Parakanã	Professores e estagiários <i>toria</i>	Prof. Claudio Emidio Silva
2011	-II curso de matemática básica para a comunidade Parakanã	Jovens <i>Awaete</i>	Prof. Janiel P. Tavares
	-Curso de coleta de sementes florestais na TI Parakanã em 2011	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Afonso Tiago
	-Curso para construção de canoas	<i>Awaete akoma'e</i>	Senhor Bianor
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Profa. Gracilene B. do Nascimento
	-Treinamento de estagiários para o subprograma de apoio a produção	<i>Toria</i>	Técnicos agrícolas do PROPKN
	-Curso para formação de usuários de computador	Jovens <i>Awaete</i> da aldeia Parano'a	Téc. em informática Heliomar Pinto

	-Curso de montagem e manutenção de sistema solar	Jovens <i>Awaete</i> e <i>toria</i>	João Silva
	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores <i>toria</i> estagiários	Professores do PROPKN; nas aldeias e sede;
2010	-Curso para construção de canoas	<i>Awaete akoma'e</i>	Senhor Bianor
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Profa. Gracilene B. do Nascimento
	-Treinamento para diagnóstico laboratorial de malária	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Téc. Enfermagem Benedito Meireles
	-Formação de condutores <i>Awaete</i>	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Profa de auto escola Tucuruí
	-Treinamento de estagiários para o subprograma de apoio a produção	<i>Toria</i>	Téc. agrícolas do propkn
	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores <i>toria</i> estagiários	Professores do PROPKN; nas aldeias e sede
	-II curso modular da língua portuguesa	<i>Awaete</i>	Profa. Soylli Barroso
	-Educação ambiental e introdução ao manejo sustentável dos recursos naturais da TI Parakanã	<i>Awaete</i>	Prof. Claudio Emidio Silva
2009	-Curso para construção de canoas	<i>Awaete akoma'e</i>	Senhor Bianor
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Profa. Gracilene B. do Nascimento
	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores <i>toria</i> estagiários	Professores do PROPKN; nas aldeias e sede
	-Curso para formação de usuários de computador	<i>Awaete</i>	Téc. em Informática Heliomar Pinto
2008	-I curso de matemática básica para a comunidade Parakanã	<i>Awaete</i>	Prof. Janiel Pereira Tavares
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Profa. Gracilene B. do Nascimento
	-Treinamento de estagiários para o subprograma de apoio a produção	<i>Toria</i>	Téc. agrícolas do propkn
	-I encontro de educação e saúde na terra indígena Parakanã	Pofessores e monitores <i>Awaete</i>	Vários técnicos da saúde e professores
2007	-I curso de matemática básica para a comunidade Parakanã	<i>Awaete</i>	Prof. Janiel Pereira Tavares
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Profa. Gracilene B. do Nascimento
	-IV treinamento para diagnóstico laboratorial de malária	<i>Awaete</i>	Téc. em Enf. Silma Soares Ferreira
	-Formação de condutores <i>Awaete</i>	<i>Awaete</i>	Sr. Reizino Lima
	-Treinamento de estagiários para o subprograma de apoio a produção	<i>Toria</i>	Téc. agrícolas do propkn
	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores <i>toria</i> estagiários	Professores do PROPKN; nas aldeias e sede

2006	-Treinamento de escalada em árvores	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Téc. da Embrapa
	-III e IV Curso de corte e costura	Mulheres <i>Awaete (koxoa)</i>	Profa. contratada
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Profa. Gracilene B. do Nascimento
	-IV treinamento para diagnóstico laboratorial de malária	<i>Awaete e toria</i>	Téc. Em Enf. Silma Soares Ferreira
	-Formação de condutores <i>Awaete</i>	<i>Awaete</i>	Profa. auto-escola de Tucuruí
	-Treinamento de estagiários para o subprograma de apoio a produção	<i>Toria</i>	Téc. agrícolas do PROPKN
	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores estagiários <i>toria</i>	Professores do PROPKN; nas aldeias e sede
	-Curso para formação de usuários de computador	<i>Awaete</i>	Téc. em Informática Heliomar Pinto
2005	-Treinamento de escalada em árvores	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Téc. da embrapa
	-Curso para construção de canoas	<i>Awaete akoma'e</i>	Senhor Bianor
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Profa. Gracilene B. do Nascimento
	-Formação de condutores <i>Awaete</i>	<i>Awaete</i>	Profa. auto-escola de Tucuruí
	-Treinamento de estagiários para o subprograma de apoio a produção	<i>Toria</i>	Téc. agrícolas do PROPKN
	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores estagiários <i>toria</i>	Professores do PROPKN; nas aldeias e sede
2004	II curso de ciências e educação ambiental	<i>Awaete</i>	Prof. Caudio Emidio Silva
	-Treinamento de escalada em árvores	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Téc. da embrapa
	-III curso de corte e costura	Mulheres <i>Awaete (koxoa)</i>	Profa. contratada
	-Curso para construção de canoas	<i>Awaete akoma'e</i>	Senhor Bianor
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Prof. Gracilene B. do Nascimento
	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores estagiários <i>toria</i>	Professores do PROPKN; nas aldeias e sede
2003	-I curso sobre o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica	Monitores <i>Awaete (koxoa e akoma'e)</i>	Profa. Yumi Gosso
	-Treinamento de escalada em árvores	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Téc. da embrapa
	-II curso de corte e costura	Mulheres <i>Awaete (koxoa)</i>	Profa. contratada
	-Treinamento prático para extração do azeite de babaçu	Mulheres <i>Awaete (koxoa)</i>	Profa. contratada
	-Treinamento prático para a produção de café	Mulheres <i>Awaete (koxoa)</i>	Profa. contratada

	-II treinamento para diagnóstico laboratorial de malária	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Téc. em Enf. Benedito Meireles
	-Curso rápido de matemática para professores e estagiários	Professores e estagiários <i>toria</i>	Prof. Claudio Emidio Silva
	-Treinamento sobre o método de alfabetização na língua materna Parakanã	Professores e estagiários <i>toria</i>	Professores do PROPKN; nas aldeias e sede
2002	-Formação de professores bilíngues na TI Parakanã	<i>Awaete akoma'e</i> e <i>koxoa</i>	Profa. Rita de C. A. Silva
	-I Curso de ciências e educação ambiental	<i>Awaete akoma'e</i> e <i>koxoa</i>	Prof. Claudio Emidio Silva
	-Treinamento de escalada em árvores	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Téc. da embrapa
	-II curso de corte e costura	Mulheres <i>Awaete (koxoa)</i>	Profa. contratada
	-Treinamento prático e teórico sobre o sistema monetário nacional e comercialização	<i>Awaete</i>	Prof. Gracilene B. do Nascimento
	-Treinamento prático para extração do azeite de babaçu	Mulheres <i>Awaete (koxoa)</i>	Profa. contratada
	-II treinamento para diagnóstico laboratorial de malária	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Téc. em Enf. Benedito Meireles
	-Curso rápido de matemática para professores da TI Parakanã	Professores e estagiários <i>toria</i>	Prof. Claudio Emidio Silva
	-Curso de metodologia do ensino da língua português (L2)	Professores e estagiários <i>toria</i>	Proa. Rita de C. A. Silva
2001	-Capacitação de professores não índios para o exercício do magistério na TI Parakanã: noções de antropologia, lingüística e metodologia aplicadas à melhoria da qualidade de ensino.	Professores e estagiários <i>toria</i>	Profa. Rita de C. A. Silva
	-Formação de professores bilíngues na TI Parakanã	<i>Awaete (akoma'e e koxoa)</i>	Prof. Rita de C. A. Silva
	-Treinamento de escalada em árvores	Jovens <i>Awaete akoma'e</i>	Téc. da embrapa
	-Curso de corte e costura	Mulheres <i>Awaete (koxoa)</i>	Profa. contratada
2000	-Currículo de ciências para a Educação Escolarizada Parakanã	Professores <i>toria</i>	Prof. Claudio Emidio Silva
	-Proposta de alfabetização em língua materna Parakanã	Professores <i>toria</i>	Prof. Rita de C. A. Silva
	-Colheita de sementes e produção de mudas de espécies arbóreas na Terra Indígena Parakanã	Técnicos e Professores <i>toria</i>	Téc. da embrapa
	-Construção de canoas	<i>Awaete Akoma'e</i>	Práticos da região
	-Curso de confecção de tarrafas e redes de pesca	<i>Awaete Akoma'e</i>	Prático da região
	-Curso de microscopia	<i>Awaete</i>	Técnico da FNS
1999	-Noções básicas de ecologia	Professores <i>toria</i> e professores Asuriní	Prof. Claudio Emidio Silva
	-Alfabetização em língua materna: integrando conhecimentos linguísticos e a cultura indígena Parakanã	Professores <i>toria</i> e professores Asuriní	Prof. Rita de C. A. Silva

	-A dialética da predação e familiarização entre os Parakanã da Amazônia Oriental: por uma teoria da guerra ameríndia.	Professores <i>toria</i>	Dr. Carlos Fausto
1998	-Noções básicas de linguística e sua aplicação na alfabetização	Professores <i>toria</i>	Profa. Rita de C. A. Silva
	-Noções básicas de corte e costura	Professores <i>toria</i>	Profa. contratada
	-Procedimentos de alfabetização: a associação da proposta da Paulo Freire com a análise comportamental	Professores <i>toria</i>	Profas. Yumi Gosso e Lúcia Cristina Cavalcante
1997	-As bases comportamentais do processo de alfabetização	Professores <i>toria</i>	Profas. Celina M. C. Magalhães e Lúcia C. Cavalcante
1996	-Brincadeiras e jogos no desenvolvimento e na formação da criança	Professores <i>toria</i>	Profa. Celina M. C. Magalhães

Os cursos evidenciados na Tabela 5.1 foram relacionados de 1996 a 2013, isso devido às atividades do Programa Parakanã passarem a ser melhor descritas e sistematizadas a partir desta data. Antes havia relatórios, mas de forma mais individual, e esporádica, a partir da experiência do professor em determinada aldeia, que desejava registrar as suas atividades desenvolvidas junto aos *Awaete*.

Percebemos que de 1996 a 1999 (e mesmo antes de 1996) os cursos eram voltados exclusivamente para os professores *toria*. Havia a necessidade de melhorar a formação dos professores para que eles pudessem entender a cultura Parakanã e desenvolver melhor as suas atividades. No entanto até 1999 os *Awaete* tinham a sua participação muito restrita a escola como alunos, em um papel que precisava sofrer mudanças. A partir de 2000 começa uma nova fase onde são aplicados cursos para os *Awaete*, mas são cursos de carácter mais práticos, não estando vinculados necessariamente ao prédio da escola ou a educação escolarizada, como os cursos de construção de canoas, colheita de sementes, produção de mudas e escalada em árvores, confecção de tarrafas, microscopia, entre outros. Procurou-se nesse momento contemplar as mulheres também com atividades que elas já vinham reivindicando, como o curso de corte e costura, produção de óleo de babaçu e produção de café.

Mas foi apenas em 2001, com o trabalho de pesquisa da professora Rita de Cássia Almeida Silva que foi ofertado um curso para a formação de professores *Awaete*, específico, com metodologia própria, a esse público. Procurou-se contemplar tanto mulheres como homens, para que todos tivessem a chance de participação e consolidar uma educação mais heterogênia, uma vez que os

homens são sempre mais contemplados nas políticas de atividades do PROPKN. Mas essa nova atividade para os *Awaete* só poderia dar certo se os professores do PROPKN também fossem treinados para ajudar nesse processo. Daí a necessidade também, em 2001, de oferecer um curso para esse público, para que os objetivos do projeto fossem atingidos. Assim foi ofertado o curso de “Capacitação de professores não índios para o exercício do magistério na T.I. Parakanã: noções de antropologia, lingüística e metodologia aplicadas à melhoria da qualidade de ensino” (PROGRAMA PARAKANÃ, 2001, p.16). O curso tinha o objetivo de preparar os professores estagiários para trabalhar na Educação Escolarizada Parakanã e também continuar com a formação dos professores que já atuavam nas escolas Parakanã. Havia a necessidade de se mudar o paradigma da educação, onde os *Awaete* eram apenas alunos (participantes) para que eles pudessem ser também professores. Além de quebrar a resistência dos professores *toria*, era necessário que se tivesse a ajuda deles para que o projeto desse certo, pois havia muitas escolas e aldeias, o que dificultava a execução do projeto se não houvesse apoio de todos. Foi nessa concepção que o curso foi ministrado.

Dentro dos parâmetros desta proposta este curso, com duração de 06 dias, foi o momento de trabalhar com os professores não índios os seguintes temas: a) textos teóricos sobre educação de forma geral; b) educação indígena e alguns tópicos do RCE indígena (MEC/SEF 1998); c) antropologia e história; d) metodologia da pesquisa voltada para a elaboração de aulas mais expressivas no que se refere às necessidades da comunidade; e) noções básicas de lingüística aplicadas à alfabetização. Todos os textos foram discutidos para que houvesse uma mediação entre a linguagem técnica e o nível de conhecimentos dos participantes. Com esta base teórica os professores foram capazes de: a) ajudar no trabalho de alfabetização e incentivo à leitura na língua materna; b) auxiliar na formação de alfabetizadores *Awaete* que vem sendo desenvolvida na comunidade Parakanã. (PROGRAMA PARAKANÃ, 2001, p.16).

Desse momento, em 2001, em diante, o PROPKN passou a investir mais nos cursos para os *Awaete* seja os de caráter mais prático, seja os de formação mais escolar, com o objetivo de formar alfabetizadores *Awaete*, para a escola Parakanã. Em 1998 já havia sido publicado o “*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*” o que ajudou a discutir as disciplinas de forma mais objetiva e com um bom referenciamento. Os cursos para repassar o método de alfabetização em língua materna para os professores *toria* não pararam, sendo

realizado em todos os anos, especialmente para os novos professores contratados. O curso de matemática básica e comercial foi realizado de forma modular em todas as aldeias a partir de 2002. A partir da reivindicação dos Awaete foram propostos cursos modulares para serem ministrados nas escolas das aldeias. Como exemplo podemos citar o de português registrado no Relatório de Atividades de 2010 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2010, p.152):

Após o diagnóstico, cabe ao professor realizar um atendimento individualizado, não forçando o aluno a fazer as lições quando estiver nervoso, mostrando ao Awaete que está ali para ajudá-lo sempre que precisar não expondo-o perante a turma e nem ignorando-o em sua dificuldade. A relação professor-aluno é um ponto crucial da resolução das dificuldades de aprendizagem. Ressaltando ainda que os mesmos possuem uma criatividade muito relevante, podendo ser melhor aproveitada com a prática da leitura possibilitando o despertar para o mundo da imaginação e criatividade só possíveis e plenas no ato de ler e conseqüentemente no ato de escrever. Segundo VYGOSTKY (1989, p.10), o aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produz.

A grande mudança com relação a educação escolar Parakanã foi de “olhar” para a formação dos Awaete, prioritariamente, em todos os níveis sendo uma orientação que deve continuar a aumentar em frequência e diversidade de cursos. O envolvimento das mulheres nos cursos é um objetivo que precisa ser ainda atingido, para além dos cursos práticos como os de corte e costura, pois devido ao maior engajamento escolar dos homens, as mulheres acabam ficando de lado nas ações escolares desenvolvidas.

– A formação dos professores Awaete

Como já foi dito, a formação dos professores indígenas foi uma atividade iniciada pela professora Rita de Cássia Almeida Silva, que foi muito bem recebida pela comunidade. No entanto, os professores em formação queriam ser pagos para atuarem na escola, o que não é mais que justo. No entanto, o PROPKN não podia contratá-los, pois essa ação feria a sua constituição que visava à independência dos Awaete em relação aos *toria*. Nesse impasse, os Awaete diminuíram o interesse em participar das formações e, atualmente, apenas em duas escolas os Awaete atuam como alfabetizadores, sem remuneração. No entanto, em novas negociações, a partir de 2014, os Awaete estão dialogando

com a SEDUC e as SEMED's de Novo Repartimento e Itupiranga para resolver essa situação.

A ideia é aos poucos a educação ser de responsabilidade dos municípios (SEMED'S) e do Estado (SEDUC), para a orientação em serie como desejam os *Awaete* até o nível médio. E posteriormente o nível superior. Mas, paralelamente, o PROPKN pode ainda continuar com os cursos práticos conforme o desejo da comunidade. Contemplar essas duas formas seria o ideal para a Educação Escolarizada Parakanã.

Na Imagem 5.15, temos um Painel de Fotografias dos professores *Awaete* em formação, durante cursos e nas atividades escolares do dia a dia. Na sua maioria, são homens, pois as mulheres possuem já uma carga de trabalho muito intensa, tendo dificuldades em assumir esse trabalho. Os jovens são casados, mas ainda possuem poucos filhos. Nos últimos anos do PROPKN essa participação diminuiu bastante nas aldeias, mas é uma possibilidade que já deu certo e que pode ser retomada, levando uma participação mais intensa dos *Awaete* na educação escolarizada.



Imagem 5.15: Painel de Fotografias dos professores Awaete em formação (Fonte: Acervo do PROGRAMA PARAKANÃ).

– O ensino de ciências e meio ambiente

Para o ensino de ciências e meio ambiente, é importante saber como este dialoga com os saberes/fazeres dos *Awaete* no dia a dia. As crianças têm uma centralidade nesta cultura porque não só elas são a grande maioria (como observado nos **Dados demográficos sobre a população Parakanã** neste estudo), mas porque elas aprendem desde muito cedo a sobreviver naquele ambiente e se envolvem em quase todas as atividades dos adultos. Por exemplo, podemos observar na Imagem 5.16, uma criança na trilha me ensinando sobre a urtiga, que é uma planta que dá uma coceira muito intensa. Coça tanto que a gente precisa tomar banho para diminuir a coceira. Esse pequeno já conhece o perigo e já protege outros menores ensinando-lhes para evitar o seu toque.



Imagem 5.16. Painel de Fotografia de criança indicando o perigo de um pé de urtiga na trilha indo para o roçado (Fonte: Claudio E. Silva, 2014).

Na Imagem 5.17, vemos algumas crianças em diferentes aldeias de ambos os grupos de Parakanã (ocidental e oriental), com os resultados de suas pescarias. Essas crianças demonstram uma habilidade incrível, pois, além do ato de pescar, que em si só já é algo notório, elas precisam conhecer os perigos que envolvem essa atividade, como picadas de arraia, picadas dos peixes com espinhos, como os bagres, mordidas de traíras e piranhas, entre outros inúmeros perigos que os cercam. Alguns já trazem não só alimento para si como para toda a sua família.



Imagem 5.17: Pannel de Fotografias de crianças em atividades de pescaria, em aldeias diferentes e em períodos diferentes. (Fonte: Programa Parakanã).



Imagem 5.18: Pannel de Fotografias de crianças em atividades tradicionais. Meninos batendo timbó para pescar em igarapé e meninas indo buscar lenhas para suas mães. (Fonte: Programa Parakanã).

Na Imagem 5.18, podemos observar meninos e meninas em atividades bem específicas. Os meninos, acima estão batendo o cipó timbó em igarapé para pescar os peixes que ficam atordados. Podemos notar que esses meninos possuem um conhecimento já muito amplo, pois entender todo o processo de bater o timbó para captura de peixes não é tão simples. Precisam barrar o igarapé, evitar os perigos, como cobras e poraquês e ainda tomar o cuidado de não ingerir a água que está envenenada. As meninas estão se preparando para sair da aldeia para buscar lenham em suas mochilas de palha. Elas estão levando machados o que denota que elas não só sabem onde a lenha se encontra como terão de cortá-la para trazê-la para a aldeia.

As crianças já detem muitos saberes, pois desde bebê já participam das atividades junto aos pais. E, estão sempre experimentando as novas atividades, ficando cada vez mais responsáveis em executá-las. É importante os professores *toria* saberem que as crianças trazem um conhecimento muito grande de seu mundo para quando veêm para a escola. Assim, as atividades podem ser desenvolvidas de forma mais contextualizada e não alienadas de sua realidade.

Na Imagem 5.19, observamos o momento da cobertura de uma casa na aldeia Paranowaona durante a coleta de dados, e a intensa participação das crianças muito compenetradas no que estavam fazendo. Mesmo com a ausência dos adultos, em alguns momentos, elas continuavam fazendo o seu trabalho. As crianças, desde cedo, já ajudam a abrir as palhas para fazerem suas casas, bem como ajudam passando as palhas para os adultos na hora de cobrir. O aprendizado se faz no dia a dia dos afazeres domésticos. São crianças muito pequenas que quase são encobertas pela altura da palha, sendo tanto do sexo feminino quanto do masculino. Pelo jeito, essa é uma atividade de que todos podem participar.



Imagem 5.19: Paineis de Fotografias da atividade de cobertura de palhas na aldeia Paranowaona (Fonte: Claudio E. Silva, 2014).

Na Imagem 5.20, observamos alguns trabalhos realizados pelas mulheres. A mais velha fabricando o pilão para pilar mandioca e outros materiais. Uma jovem assando um jabuti com outras crianças olhando, uma mulher fazendo bolsa de fibra de tucum, uma mulher fazendo farinha, e uma menina brincando com sua *peyra* (mochila para carregar objetos diversos). Às mulheres, cabem preparar as caças e outros alimentos que aprenderam fazer com suas mães, avós e tias. Esses trabalhos são essencialmente femininos e são passados de mãe para filha no dia a dia de sua convivência. Com o contato algumas dessas atividades foram intensificadas como a fabricação de farinha. Essa é uma situação que poderia ser problematizada na escola, o que ainda não é realizado, pois nessa atividade a mulher gasta a maior parte de seu dia, quando a produção de farinha se intensifica.



Imagem 5.20: Pannel de Fotografias das atividades desenvolvidas pelas mulheres e meninas em aldeias diferentes e em momentos diferentes (Fonte: Acervo do Programa Parakanã).

5.4. Para pensar o futuro da Educação Escolar Indígena Parakanã

Em 2014, houve a assinatura do Termo de Compromisso Nº. 01/2014, entre Eletronorte e Funai que deverá findar em 2019. O termo de compromisso é basicamente uma garantia para a continuação das ações implementadas pelo PROPKN até a data final (julho de 2019). Alguns movimentos tem sido realizado para se discutir as ações do PROPKN em novos termos, com as novas reivindicações dos *Awaete* e participação de novos parceiros (SEDUC-SEMEDS-FUNAI-DSEI-MPF).

Neste sentido houve uma reunião em 05 e 06 de novembro de 2014 no Posto Indígena Taxaokokwera, na TI Parakanã (município de Novo Repartimento) com técnicos da FUNAI de Brasília e de Marabá. Após a reunião alguns técnicos da Funai de Brasília foram conhecer algumas aldeias e conhecer as atividades do PROPKN desenvolvidas especialmente nas áreas da saúde e da educação.

Em discussão na aldeia Paranatinga os *Awaete* colocaram o seguinte:

Nós queremos estudar. Queremos aprender mais. Nós queremos que o programa continua. Mas nossos filhos querem aprender mais, querem entender melhor como que o *toria* faz. Queremos fazer estudo forte e até universidade. A gente precisa de escola maior com mais salas e mais professores *toria* e *Awaete* também. Queremos que *Awaete* aprende a dar aula, né. (W. Parakanã, líder da aldeia Paranatinga).

A posição geral dos *Awaete* é que onde a escola está funcionando e tendo professor eles estão satisfeito, mas desejam aprender mais. Desejam, por exemplo, a seriação e seguir a mesma estrutura da escola não indígena, primeiro ao nono ano, segundo grau e universidade. Neste sentido, como resposta a essa situação, a FUNAI emitiu na Informação Técnica No. 74/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI, em 24 de março de 2017, com algumas propostas a serem implementadas. Nesta proposta um ponto muito importante que deve ser mencionado é a questão da participação indígena. Existem algumas indicações de proposta, mas esta deve ser vinculada a presença indígena para discussão e possível materialização e detalhamento das propostas (Anexo 9 – Informação Técnica No. 74/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI, de 24 de março de 2017). O plano de trabalho não traz um detalhamento das ações, mas orientação sobre as principais ações a serem implementadas, que segundo o próprio termo anuncia-se um grande desafio, para os que vão participar da ação. O plano tem

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

O Plano de Trabalho tem por foco os processos formativos, portanto, para que os Araweté venham a exercer o papel de professores nas escolas das aldeias, de agentes de saúde, de gestores do próprio Programa, das relações internas, de seus recursos naturais, das relações externas e dos recursos advindos de suas produções. (Anexo 9 – Informação Técnica No. 74/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI, de 24 de março de 2017)

No contexto do Programa Parakanã, segundo a Informação Técnica (IT) os representantes *Awaete* deverão participar “das reuniões trimestrais do Conselho Gestor do Programa Parakanã, reuniões estas que deverão assumir também um caráter de espaço de formação”. A IT sugere que seja trabalhado com os *Awaete* uma melhor compreensão do funcionamento do Estado Brasileiro considerando como as políticas públicas são construídas como se dá o atendimento as populações indígenas, quando não são amparados por um programa que assume todas as atividades de assistência como o Programa Parakanã. E ainda indica:

Entendemos como estruturante que os Awaeté possam fortalecer suas formas próprias de organização, a partir de seu entendimento de mundo, suas convergências e divergências internas e de todo o aprendizado vivenciado nestas últimas décadas, a partir de sua experiência específica de recente contato, para que seus anseios de vida sejam contemplados, tendo como referencial não apenas a sociedade de consumo envolvente, mas seu papel de gestores da Terra Indígena Parakanã. (Anexo 9 – Informação Técnica No. 74/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI, de 24 de março de 2017)

Quantos aos desafios assinalados estão as fragilidades da Funai em atender adequadamente os indígenas e a cultura do Programa Parakanã que de um órgão de proteção total com a responsabilidade em todas as atividades de assistência, deve passar para uma cultura mais de apoio, e orientação, mas que possa garantir “a viabilização das ações propostas”. Acreditamos ser este o ponto mais difícil. Pois se nas últimas duas décadas o programa tem sido um exemplo

de assistência às comunidades Parakanã, com seu suposto sucesso relativo a exatamente ao controle que exercia, abrir mão desse controle para manter as ações de assistência é mesmo muito desafiador. Então, novas relações culturais e gerenciais devem ser estabelecidas entre os *Awaete* e coordenadores e técnicos do PROPKN para alcançarem novos patamares. Se por um lado, no atual momento (2013), a educação não estava como desejavam, a saúde por outro lado tem alcançados altos índices de sucesso, com baixa mortalidade geral e infantil, controle total da malária e de uma série de doenças endêmicas e respiratórias. A proteção da terra também tem sido muito bem realizada assim como o apoio a produção e ainda a logística através dos combustíveis sem custos para os *Awaete* e consertos de veículos. O desafio é imenso e entendemos que iremos precisar de muito mais tempo do que a data final do 2019. Mas até lá são muitos passos a serem caminhados.

Entre as sugestões da IT estão as formações para os Parakanã em nível técnico: magistério, enfermagem e agroecologia, a serem implementados por parceiros como CEFET (IFPA), Funai, PROPKN, SEDUC e SEMED's locais (Itupiranga e Novo Repartimento). A partir dessas orientações, no dia 27 de abril de 2017 fizemos uma visita a SEDUC-Belém com o líder W.(2) Parakanã para que ele pudesse dizer as suas reivindicações e colocar o que esperavam da SEDUC. Durante a visita fomos atendidos por um dos técnicos da Coordenação de Educação Escolar Indígena que deu algumas orientações valiosas para os *Awaete* reestruturarem a sua Educação Escolar Indígena. Como já foi realizado um levantamento de como se encontra as escolas das aldeias os passos seguintes seriam: Organizar uma visita das lideranças Parakanã a Belém para duas ações: a) Reunião com a coordenação do Conselho de Educação do Estado do Pará para Receber orientação para a organização das escolas Parakanã para que se tornem escolas indígenas atendendo as orientações para a sua efetivação e organizar uma avaliação para a organização do regime de seriação desejada pelos *Awaete*, para serem colocados nas séries correspondentes ao seu grau de conhecimento escolar; b) a segunda ação seria uma reunião com a coordenação de Educação Escolar Indígena do Estado do Pará (SEDUC-PA), para verificar como pode ser a contratação de professores para atender a Educação Escolarizada Parakanã de forma ampla: contratação de professores; formação de professores indígenas (alfabetizadores em língua materna).

Outro movimento é com relação a criação do Projeto Político Pedagógico, para o novo contexto que a dinâmica escolar deve alcançar. Além disso, dois movimentos devem ser implementados: 1) Reunião na SEMED de Itupiranga para discutir com o prefeito e com o secretário de educação para a formação de uma coordenação indígena dentro da secretaria de educação, para em nível local organizar a educação nas duas aldeias existentes – aldeia Maroxewara e aldeia Inaxyganga; 2) Reunião na SEMED de Novo Repartimento para discutir com o prefeito e com o secretário de educação para a formação de uma coordenação indígena dentro da secretaria de educação: Para em nível local organizar a educação em pelo menos oito aldeias e salas anexas para as demais.

Uma observação importante é que a formação de alfabetizadores indígenas *Awaete* deve ser retomada. Mesmo sem a formação em segundo grau a alfabetização deve ser feita por membros da comunidade, pois são esses professores em formação que possuem mais facilidade e proficiência em realizar essa tarefa. Mas não se pode descartar os professores *toria* que já alfabetizam em língua materna, pois a experiência deles pode ser compartilhada com os professores em formação *Awaete*. A SEMED de cada município deve realizar a contratação dos *Awaete* e dos professores não indígenas para as escolas, e o Programa Parakanã, enquanto em atividade pode entrar com a logística e com a alimentação e alojamentos nas aldeias para as atividades serem desenvolvidas a contento.

Para o grupo de adultos que desejam a formação escolar é possível a implantação da Educação de Jovens e Adultos Indígena (EJAI) para alunos com mais de 18 anos e que desejam a formação do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. Para a efetivação de todas essas atividades é necessário o acompanhamento de técnicos da Funai e do PROPKN, assim como consultores. É preciso que se continue com a efetivação do PI Taxaokokwera como um centro de formação apoiado pelo Programa Parakanã, Funai, e SEDUC.

Enquanto a escola vai mudando em suas concepções na Terra Indígena é preciso iniciar o movimento com as universidades Estadual, Federal e CEFET (IFPA), seguindo a Informação Técnica no. 74/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI, de 24 de março de 2017, especialmente no que diz respeito aos cursos de formação em nível técnico para os seguintes cursos: a) Formação de professores: magistério indígena; b) Formação de técnicos de saúde; c) Formação de técnicos

em agroecologia e etnodesenvolvimento; d) Associativismo e administração; o primeiro ano pode ser básico para todos e o segundo e terceiro ano poderia ser diferenciado com a especificidade de cada curso.

Após serem formadas as primeiras turmas em nível médio deve ser articulada com a UEPA a formação de professores indígenas para quem estiver interessado, nos moldes do que vêm sendo desenvolvido no Estado com outros povos indígenas como os Tembé, Suruí, Gavião, Asurini, Wai Wai, Kaiapó, Tapajos Arapiuns e Munduruku. Após a formação em nível superior organizar a formação em nível de pós-graduação (especialização e mestrado em educação escolar indígena específico para os Parakanã, nos moldes do que já está sendo ofertado pela uepa, no caso a especialização para os povos Tembé, Suruí e Gavião, para os povos indígenas que já possuem pessoas com formação em nível superior);

Além dessa formação mais escolar propriamente dita, é preciso dar continuidade a outros cursos que são reivindicações da comunidade e que faz parte da formação continuada. Esses podem ser implementados pelo PROPKN que já tem experiência em como executar tais atividades: Curso de Corte e costura; Curso para Conserto de Motores de Carros; Curso para o Melhoramento do Artesanato para atender outros mercados além do regional (bio-jóias), já que é uma necessidade econômica do povo Parakanã, entre outros.

Como sugestão, também pensamos o seguinte: baseado na diferenciação do povo Parakanã da TI Parakanã em sua divisão tradicional Oriental e Ocidental e baseado na posição das aldeias que estão em dois municípios - Novo Repartimento e Itupiranga. O ideal é que se tenha uma escola indígena para cada aldeia, mas como conhecemos as dificuldades para o estabelecimento de algo ideal de imediato poderíamos iniciar com uma proposta de menos escolas e ir aumentando o número delas conforme forem estabelecidos os critérios necessários para constituir uma escola indígena, propriamente dito.

Para o município de Itupiranga teríamos, então, duas escolas, referente a duas aldeias estabelecidas: a) a escola da aldeia Maroxewara; b) e escola da aldeia Inaxyganga. A justificativa é que são dois lugares chaves com lideranças muito independentes o que resultaria em grandes conflitos caso fosse decidido ter apenas uma escola e outra funcionando como anexo. Maroxewara é a mais antiga, mas Inaxyganga apresenta uma população maior. Apesar de Inaxyganga

ter se desmembrado de Maroxewara ela é praticamente constituída do grupo que foi levado para Maroxewara em 1983, mas que nunca se sentiu em casa naquele espaço. E, quando houve a oportunidade para se mudarem para o local atual, se desvincularam de Maroxewara, praticamente o mesmo grupo do contato. Apesar do Parentesco entre as duas aldeias Maroxewara é contituido basicamente por uma grande quantidade de irmãos com uma relação bastante fechada quando se comparada com a população de Inaxyganga.

A gente mudou da aldeia Maroxewara para esse lugar. Aqui a gente pegava castanha e muita fruta. Eu gostava de vir para cá com meus parentes na época da castanha... Tinha muita castanha. Tinha muita caça aqui também. Nós mudamos pra cá porque aqui a gente tem mais caça e castanha. Lá em Maroxewara a castanha já tinha o dono.

A escola ficava bem ali. (mostra o local antigo da escola). Agora a nossa escola está ali (aponta para o outro local). Ela é bem bonita. O problema é que não temos professora. A nossa professora foi embora e não voltou mais. Eu queria contratar um professor da prefeitura de Itupiranga, mas o Programa é contra. A gente não pode ficar sem estudar. Eu já falei com a comunidade se o Programa não trazer a professora logo eu não quero mais professora do Programa, vou pedir pra prefeitura. A gente está ficando para trás, não tá aprendendo não. O nosso professor ainda num tá preparado não. Ele ajuda com as crianças mais a rapaziada querem estudar mais... aprender português e matemática. (Entrevista do líder da aldeia Inaxyganga T.(2) Parakanã, em 2014).

Nessa fala percebemos uma certa tensão entre a comunidade da aldeia Inaxyganga, expressada na voz de seu líder com os coordenadores do PROPKN. Ela se justifica pela ausência da professora na escola da aldeia e pelo desejo dos *Awaete* de terem uma escola mais nos moldes do que é encontrado nos povos Asurini e Suruí, que eles têm tido contato. Diante desta tensão é necessário que novos posicionamentos e acordos sejam firmados para que o Programa Parakanã possa realmente contribuir para o desenvolvimento de uma escola que atenda o desejo dos *Awaete* em aprender mais, mas que também possibilite a problematização das contradições existentes. Por isso, também a necessidade de se ter escolas únicas para cada aldeia (uma para a aldeia Maroewara e uma para a aldeia Inaxyganga) no município de Itupiranga. A aldeia Itapeyga pode ser anexa de Inaxyganga, devido a pequena população.

Para o município de Novo Repartimento teríamos que ter pelo menos oito escolas: a) a escola da aldeia Parano'a; b) a escola da aldeia Paranoita; c) Escola da aldeia Paranowaona; d) escola da aldeia Itoenawa (tendo uma sala como

anexo na aldeia Itaygara); e) a escola da aldeia Paranatinga (essa com três anexos – anexo da aldeia O'ayga, anexo da aldeia Xataopawa e anexo da aldeia Xaraira); f) a escola da aldeia Itaygo'a; g) escola da aldeia Paranoawe; h) escola da aldeia Paranoema.

É importante dizer que estes são caminhos já trilhados por outros povos no estado do Pará aproveitando o que foi possível de ser realizado e certificado pelo Estado. No entanto não se espera que esta seja uma proposta fechada e impossibilitada de outras ações diferentes ou complementares as aqui relacionadas. O povo Parakanã deve saber que outras indicações da forma de se construir a Educação Escolar Parakanã podem ser implementadas por eles. No entanto, isto dependerá de suas mobilizações políticas, relações construídas com parcerias de órgãos do Estado e municípios com universidades, SEDUC, SEMED'S, ONG's e etc. Os caminhos aqui apontados são para em um curto prazo de tempo melhorar e reestruturar a Educação Escolar Indígena Parakanã, conforme os desejos dos *Awaete*. É importante repetir que as experiências já vivenciadas e os materiais didáticos construídos não devem ser descartados. Toda a experiência e a expertise do Programa Parakanã, nesta questão, devem ser aproveitados, além do apoio logístico que é muito bem realizado pela ONG. Um ponto que deve ser dinamizado é com a realização da construção de novos materiais didáticos bilíngues para a Educação Escolar Indígena Parakanã.

Para a orientação dos direitos a que os Parakanã possuem é preciso seguir a RESOLUÇÃO Nº 97 DE 23 DE FEVEREIRO DE 2017 que trata da “aprovação da alteração da estrutura curricular unificada do curso Normal em nível Médio – Formação de professores indígenas do Pará – SEDUC-PA” onde estabelece a nova organização curricular para esse tipo de curso no estado do Pará, para os professores indígenas cursarem o ensino médio (magistério), e no caso para poderem atuar como professores em suas escolas.

Para a organização das escolas indígenas, devemos seguir a RESOLUÇÃO Nº 215 DE 08 DE SETEMBRO DE 2010, em que “aprova o regimento escolar unificado para as escolas indígenas do estado do Pará”. Essa resolução não entra em contradição com a lei federal, obedecendo a política nacional de Educação Escolar Indígena, oferecendo a educação básica em todos os níveis existentes, como na educação escolar no país. No entanto, apesar dos direitos assegurados, a escola precisa atender a uma série de critérios, tanto da

sua estrutura física, quanto burocrática, tanto do corpo docente como do corpo discente. Atendendo aos critérios estabelecidos na resolução essa poderá funcionar como escola indígena.

Mas, para além dessas resoluções, que sem dúvida ajudam a organizar as escolas indígenas, é necessário se pensar em uma escola estadual mantida pela SEDUC, uma vez que o povo Parakanã não teve uma consulta prévia para decidir por uma escola do Estado ou do Município. Por serem de recente contato, e pelas fragilidades a que estão sujeitas a sua língua e a sua cultura, os *Awaete* precisam ser consultados se querem a escola mantida pelo Estado ou se desejam apenas as escolas oferecidas pelos municípios. Quando a Funai devolveu as escolas indígenas que mantiam para o MEC, esse designou que fosse de competência dos Estados e não dos municípios, a sua manutenção. A questão da municipalização é um fato que passou e está passando a revelia dos desejos dos indígenas de todo o País. Em alguns locais as experiências de educação indígena dos municípios são positivas, mas esse não é o caso da maioria das escolas indígenas do país. O fato dos municípios estarem estabelecendo escolas nas aldeias do povo Parakanã não lhes tira o direito de desejarem e terem acesso às escolas mantidas pelo Estado.

De qualquer forma, neste estudo, recomendamos que se tenha em cada município pelos menos uma escola matida pelo Estado: Uma escola estadual na terra indígena Parakanã, no município de Novo Repartimento e outra escola estadual na terra indígena Parakanã no município de Itupiranga. Desta forma, as relações de educação para cursos nas diversas áreas, no Ensino Médio, podem ser melhor estabelecidas e os *Awaete* poderão se apropriar de uma educação escolarizada que possa ser realmente significativa para eles.

VI. A RELAÇÃO ENTRE *TORIA* E *AWAETE* NAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DO PROGRAMA PARAKANÃ

Nesta seção, tratamos especificamente das relações construídas entre *toria* e *Awaete*, nas diversas experiências de educação escolar para à comunidade Parakanã, materializada em diversos agentes/sujeitos. A primeira subseção trata da relação da Eletronorte com o povo Parakanã, uma vez que ela é responsável financeiramente pela materialização do Programa Parakanã na terra indígena e suas atividades correspondentes. A segunda subseção trata das relações estabelecidas pelos técnicos que trabalham no PROPKN, como engenheiros florestais e técnicos de saúde. A terceira subseção trata das relações estabelecidas pelos professores que trabalharam/trabalham com os *Awaete*. A quarta subseção trata dos *Awaete* e de como eles veem os *toria*, ou seja, como eles constroem essa relação. E, a quinta subseção diz respeito ao posicionamento da escola na aldeia e de como esse posicionamento mudou com o tempo, compreendendo os espaços da aldeia como espaços socialmente construídos.

6.1. Da estatal Eletronorte

A Eletronorte não tem uma atuação direta na TI Parakanã, mantendo até certo distanciamento. Os seus técnicos raramente fazem visitas às aldeias, limitando-se, em poucas oportunidades, a visitas à sede do PROPKN, quando este era em Tucuruí (Depois de 2013 a sede do PROPKN mudou para Novo Repartimento, para os *Awaete* acessarem mais facilmente o PROPKN, para se diminuir os custos de viagens e para que os coordenadores ficassem mais próximos das atividades nas aldeias). Quando chegou ao fim o convênio do PROPKN, em 2013, os *Awaete* pediram para os técnicos responsáveis da Eletronorte que estes viessem em uma reunião na terra indígena, mas na última hora não compareceram. Restando ao PROPKN fazer a mediação das reivindicações dos *Awaete* junto à empresa.

No nosso entender, a empresa apresenta algumas contradições. Ao mesmo tempo em que afirma em seus textos de propaganda tanto os programas

ambientais quanto os indigenistas como os mais bem sucedidos na relação entre ela (Eletronorte) e os indígenas, no caso, especialmente com os programas totalitários Parakanã e Waimiri Atroari (povo indígena localizado nos estados do Amazonas e Roraima), dificulta a continuação dos programas por entender que já cumpriu o seu compromisso. Embora os termos de acordo implementados na década de 80 se referiam a um programa por 25 anos, entendemos que a assistência deve permanecer enquanto o empreendimento, ou seja, os lagos e barragem dos rios Tocantins (para o caso Parakanã) e Uatumã (para o caso Waimiri Atroari), ou enquanto os indígenas assim quiserem. E o Ministério Público deve fazer as mediações possíveis, para resguardar esses direitos dos indígenas, já que o território foi comprometido com o lago além das outras perdas materiais e imateriais que o empreendimento causou. O programa deve se manter, pois ele é essencial para que as atividades de educação, saúde, apoio à produção e apoio à defesa da Terra Indígena Parakanã não cessem. Apenas a participação indígena pode ser melhor definida nos acordos futuros.

Voltando as contradições: ao mesmo tempo em que o empreendimento faz a propagando do seu trabalho junto aos indígenas, a empresa é uma estatal e deve agir nos interesses do Estado. No entanto, este Estado e essa empresa não são unidades em si mesmas. São constituídas de pessoas que ora possuem afinidades com as questões indígenas e ambientais ora estão mais preocupadas com as questões técnicas da empresa e acham que quem deve cuidar dos índios é a Funai. Entre essas contradições estão os indígenas sujeitos às políticas mais diversas a cada contexto histórico e/ou até no mesmo contexto histórico. Como exemplo, podemos citar os Asurini, que não possuem um programa como o que foi estabelecido para os Parakanã, pelo fato de o empreendimento, na época da criação da UHE Tucuruí, entender que a jusante do empreendimento não precisava compensar os indígenas por alterar o seu modo de vida. Em 2008, ajudei a fazer um estudo de impacto ambiental em que deixava clara a responsabilidade da empresa nos processos de alteração no meio social e ambiental daquele povo (CARVALHO, 2006). Desde então, após várias ações do Ministério Público, a Eletronorte tem realizado atendimento de forma pontual aos indígenas tentando compensar esses impactos advindos do estabelecimento da UHE Tucuruí, na década de 80. Na Imagem 6.1, a seguir, vemos como o empreendimento apresenta o índio Parakanã ao público.



Imagem 6.1: Painel de Fotografias de capas e conteúdos sobre os Parakanã em material de propaganda da Eletronorte (Fonte: Acervo do autor).

Na imagem 6.1, podemos observar fotografias muito bem feitas que, apesar de uma certa busca pela imagem dos índios do passado, como pode ser observado, estas são colocadas de forma respeitadas. Provavelmente porque há um crivo nas escolhas das fotografias desde o Programa Parakanã que as fornece, algumas vezes, quanto à equipe que trabalha no setor ambiental e indigenista da Eletronorte e também porque a estatal não deseja ser alvo de críticas por discriminação. O que não seria adequado a imagem que deseja passar, de uma empresa comprometida com a dimensão ambiental e a dimensão social, onde atua.

Vemos uma fotografia do grande líder dos Orientais, Arakya Parakanã, de costa, com uma bela pintura corporal e outras indumentárias tradicionais. Ele aparece no interior de um folder (sem data) para divulgar as atividades da Eletronorte. O folder é estruturado em dois eixos: 1) a geração e transmissão de energia, e; 2) responsabilidade social e ambiental. Ou seja, na visão da Estatal são dois eixos apresentados diametralmente opostos. Não há como a responsabilidade ambiental e social fazer parte do processo de geração e transmissão de energia. Os seus pensadores não percebem que uma dimensão não pode estar sem a outra, não existe uma coisa (geração e transmissão de energia) e outra (responsabilidade social e ambiental). As duas fazem parte do mesmo “pacote”. Também vemos uma fotografia do líder da aldeia Itapeyga (Ito'ia), em outro folder, muito altivo e ornamentado para a festa de comemoração em virtude da população da TI Parakanã ter atingido o número 700º Parakanã vivos. Ele estava na capa da revista de divulgação da Eletronorte, *Corrente Contínua*, Nº 217. A matéria de capa traz algumas falas dos indígenas sobre as atividades do Programa e algumas perspectivas sobre o povo no ano de 2007. A capa já traz algumas informações importantes: “1986: 247 índios rumam para a extinção. 2007: 723 Parakanã resgatam sua etnia” (CORRENTE CONTÍNUA, 2007, p.capa). Esses dados são impactantes uma vez que em vinte anos mais que dobrou a sua população, isso por si só representa um grande resultado, pelo menos no que diz respeito as questões de saúde e de reprodução do grupo. Mas as particularidades de como o grupo se constitui enquanto grupo cultural indica pouca coisa.

Então vamos para as falas dos sujeitos, que traz a reportagem no interior da revista: “Podemos dizer que estamos no mundo! E dizemos: existimos como

Awaete Parakanã” – Maxa Parakanã (CORRENTE CONTÍNUA, 2007, p.20). O jovem que diz isso, de 21 anos, chamado Maxa Parakanã, com proficiência na língua Parakanã e na língua portuguesa escrita e falada, nos indica uma necessidade, um grito sufocado que podem soltar naquele momento. É no mínimo interessante. E ainda destacamos “Temos que comemorar o aumento da nossa população, em conjunto com os *toria*, obviamente com a equipe do Programa, mas lembrando sempre do passado, do presente e do futuro do nosso povo” – Maxa Parakanã (CORRENTE CONTÍNUA, 2007, p.20). Ele sabe que sozinhos não teriam conseguido chegar com a população naquele patamar e que parece impossível viverem dissociados dos *toria*, na atualidade. Ainda apresenta o reconhecimento ao coordenador geral do PROPKN José Porfírio F. Carvalho entendendo que ele foi o agente por traz de toda a política do PROPKN e pelo motivo da Eletronorte se comprometer com o financiamento da ONG, e ainda continua:

O Programa que nós temos, financiado pela Eletronorte, é um bom exemplo para o nosso País, pois no início do trabalho éramos 247 Awaete Parakanã xoporemo (todos nós) e atualmente nos traz felicidade e imensa emoção ver que a missão do Programa está katoete (bom).

Finalmente gostaria de expressar a todos aqui presentes, o que parece difícil de dizer... **‘Conquistamos a nossa independência’**, mas isso já é possível porque existe algo muito importante para nós sermos independentes, que é **o nosso estudo, nossa educação**. Com isso é possível solucionar as necessidades de nossa comunidade e nossa independência, alcançando, assim, todos os nossos sonhos - Maxa Parakanã (CORRENTE CONTÍNUA, 2007, p.20). [grifo nosso].

Ou seja, o programa é entendido como deles como uma conquista dos *Awaete* assim como eles conquistaram muitas outras coisas. A escola naquele momento parecia indo bem, ou o seu discurso era para conquistar os *toria* que estavam presentes ali. Além do fotografo, não havia representantes da Eletronorte na festa além do coordenador geral, que em certa medida representava a Eletronorte e os próprios funcionários do Programa, que vieram ajudar na festa, além de convidados indígenas Waimiri Atroari.

Não restam dúvidas que os *Awaete* reconhecem o que foi feito pelo Programa em quase 20 anos, pois não dá para deixar de ver a realidade, a baixa taxa de mortalidade do grupo de forma geral, taxa baixa de mortalidade infantil o que permitiu o grupo atingir os patamares populacionais naquele ano (2007) de

700 pessoas. Mas na fala do Maxa Parakanã há outras vozes além as da comunidade. O seu discurso deixa claro que é também para os *toria*, alias é uma discurso bem dirigido. Não que ele não possa ter sentido isso de verdade ou que ela esteja mentido. Não é isso. Mas as forças de poder engendrados na situação diante do que se apresenta e do que se comemora, não podem deixar de dar o direcionamento do discurso. É um discurso com um objetivo, talvez o de amansar os *toria*. Talvez os *Awaete* tentam em novos tempos procurar novas mediações para sobreviver na realidade em que estão, que se vai se apresentado a medida que eles vão sobrevivimento e aumentando a sua população.

Mas não podemos simplesmente criticar a Eletronorte por esta representar o Estado e reproduzir o pensamento empresarial neoliberal. A Eletronorte adquiriu, além do que estava orçado para atender as ações do Programa Parakanã, equipamentos fotovoltaicos para abastecer todas as aldeias de energia elétrica, inclusive as escolas. Com isso, é possível ter escolas com televisão e vídeos para trabalhar em sala de aula, além da utilização de computadores e data show. No período de 2000 a 2010, a Eletronorte patrocinou um projeto com a participação do Embrapa Oriental (técnicos do setor de sementes florestais), também além das despesas orçamentárias para as atividades do PROPKN, para que os *Awaete* tivessem acesso a equipamentos de escalada com segurança em árvores produtoras de sementes para fins de reflorestamento. O projeto foi importante para que os *Awaete* pudessem realizar a escolha entre vender suas árvores de lei para os madeireiros por um preço muito baixo ou comercializar o recurso de sementes florestais para viabilizar projetos de reflorestamento na Amazônia e no Brasil, todos os anos, enquanto as árvores matrizes reproduzissem. Os cursos aconteceram durante dez anos em todos os anos na época da coleta de sementes de mogno (maio a julho). Durante os cursos que eram programados a acontecer em todas as aldeias, os *Awaete* aprenderam a subir nas árvores com segurança (porque muitos sobem como parte de suas atividades tradicionais, mas sem os equipamentos poderiam se ferir gravemente e vir até a morrer devido a algum acidente), a colher as sementes florestais de forma correta e acondicionar de forma adequada até a entrega para o comprador.

Também, se não fosse o apoio técnico e financeiro no início do estabelecimento dos *Awaete* na atual terra indígena, eles não teriam a sua terra regularizada, e sem invasores, como é o caso da TI Apyterwa, que, além das

invasões, já perderam uma parte da terra para os projetos de assentamentos e para fazendeiros na região de São Félix do Xingu.

Precisamos reconhecer o que foi feito, mas devemos deixar bem claro que é de responsabilidade do empreendimento (UHE Tucuruí) no que tange a seu papel de mitigar os impactos causados e que ainda causam, pois o lago e a barragem não deixam de existir. Recentemente, com a elevação da cota 72 para a cota 74 do nível do lago, novos impactos aconteceram na área (MILLER, 2003) e foram percebidos pelos *Awaete*, e estes deixaram bem claro, no relatório que fiz para o Ministério Público, a sua insatisfação e preocupação (SILVA, 2013 p.6-9):

Perda direta de espécies vegetais importantes para o uso dos Parakanã;
 Diminuição de espécies de peixes que ocorrem nos rios Pucuruí, Andorinha e Paranatinga;
 Aumento do mosquito devido à água parada por mais tempo próximo a aldeias Paranatinga e O'ayga;
 Descaso da Eletronorte em manter diálogo aberto sobre o problema;
 Desavenças internas devido ao empreendimento;
 [...]

O aumento da coluna de água gerou uma série de desconfortos para a comunidade, pois essa questão de inundação além de fazer parte de seus mitos de origem, também atravessa a sua história no início dos primeiros contatos e continua até os dias de hoje de forma mais ou menos intensa.

Desta forma, é necessário se debruçar sobre esse contexto e realizar as intervenções necessárias para que a comunidade possa sentir-se com os seus direitos assegurados, nas formas da lei e na percepção de sua realidade como um todo (SILVA, 2013, p.6-9).

Então, os impactos não ocorreram e cessaram, eles ainda ocorrem na atualidade e são percebidos pela comunidade indígena de diversas formas, e o empreendimento, no caso a UHE Tucuruí/Eletronorte, não pode se eximir disso. Segundo Siqueira (2000, p.16), ainda há o agravamento dos impactos quando esses são analisados em sinergia, provocados pelos diversos empreendimentos estabelecidos nas últimas décadas no território Parakanã, onde ele diz o seguinte:

De qualquer modo e independentemente do Povo Parakanã, vários empreendimentos foram implementados em suas terras, provocando toda sorte de impactos sobre o povo, como analisado neste trabalho.

Analisados caso a caso, os impactos mostram-se diferenciados na quantidade e intensidade nos projetos estudados individualmente. Porém, quando analisados no conjunto, pode-se afirmar que cada um deles provocou e continua provocando impactos diretos sobre o povo e a terra Parakanã, seja pela indução de outras atividades, seja pela atração de novas populações para a área.

Na relação com a Eletronorte, os *Awaete* entendem que o Programa Parakanã é deles e este não pode acabar. As relações que serão estabelecidas após essa prorrogação de cinco anos (2015-2019) ainda deverão ser materializadas, mas eles se preocupam muito com o término do Programa por conta dessas incertezas. Acreditamos que a Eletronorte deveria colocar em seus custos fixos a indenização *ad infinitum* aos Parakanã para que estes possam ter uma segurança maior em suas projeções futuras, e demais povos indígenas que ela tem impactado como aos Asurini que também estão sujeitos as interferências da UHE Tucuruí, conforme discutido em Carvalho (2006) e os Gavião com a linha de transmissão e com deslocamentos compulsórios, causados com a formação do lago, no passado, isso em se tratando apenas na região do sudeste do Pará, de Marabá a Tucuruí.

No nosso estudo não foi encontrado indicações de que a estatal Eletronorte de alguma forma teve a intencionalidade de intervir nas ações do PROPKN diretamente ou mesmo indiretamente, a não ser para extinguir o convênio ou para utilizá-lo como propaganda para que outros povos indígenas, como no caso em Belo Monte, (observação pessoal) aceitassem aquele empreendimento, para obterem “uma assistência melhor” que a que tinham.

As soluções dos problemas e organização das ações junto às comunidades indígenas Parakanã sempre ficaram longe das esferas de decisão dos técnicos da Eletronorte, conforme presenciei durante todo o período de 1995 a 2013, no qual eu atuei diretamente na ONG. O envolvimento dos técnicos da Eletronorte nas ações de educação se restringiam basicamente ao encaminhamento de projetos relacionados a cursos ou aquisição de equipamentos específicos que davam parecer favorável ou não para sua execução ou aquisição. De outra maneira não se envolviam de forma mais próxima, como na execução de atividades relacionadas a educação ou mesmo as atividades gerais do Programa Parakanã. Como existe o acordo e as orientações gerais de 1988 para o funcionamento do Programa, só se entrava em discussão sobre o que não havia sido previsto nestes documentos, mas que ficava sempre no âmbito das discussões no Conselho Consultivo com um representante da Eletronorte e um da Funai. O representante da Eletronorte era o indigenista aposentado da FUNAI que idealizou o PROPKN, o senhor José Porfírio Fontenele de Carvalho.

No entanto, também devemos destacar, nesse caso, que não houve até o término do PROPKN em 2013 a participação indígena nesse conselho. Embora parece sobrepujar interesses diversos na pessoa do idealizador do Programa (da Eletronorte, da Funai e em defesa dos índios) esse sempre fez o que podia, a ponto de realizar sacrifícios pessoais em prol dos interesses dos indígenas. E, apesar dele sempre agradecer a Eletronorte por ajuda-lo na materialização de projetos em benefícios dos indígenas e até mesmo por salvar vidas em alguns momentos, com as ações realizadas pela estatal, este sempre se posicionava da seguinte forma: se a Eletronorte, por alguma razão quisesse utilizar da prerrogativa dos Programas ambientais e indigenistas que ela mantia financeiramente, ele estava pronto para denunciá-la ao Ministério Público (Federal e Estadual) e em outras instâncias que se fizessem necessário. Entender esses milindres e organizar textualmente como foram materializadas as relações do empreendimento com o povo Parakanã não é fácil, mas pensamos nas contradições políticas e de interesses diversos em que essas relações foram/são construídas.

A escola Parakanã foi e ainda é mantida e viabilizada pelo Programa Parakanã que é uma ONG, ou seja, uma entidade dentro da esfera privada, para atender interesses públicos dos *Awaete*. No entanto essa entidade recebe seu financiamento unicamente proveniente da estatal Eletronorte que é uma empresa pública, que por sua vez articula interesses privados como a venda de energia, as construções de megaprojetos na Amazônia como hidrelétricas e linhas de transmissão, para atender grandes empresas do setor privado, especialmente. Esses interesses privados que movem a esfera pública da Eletronore que está também articulada com a Eletrobrás que é uma entidade pública que faz as regras para o seu funcionamento e relações com as comunidades com quem entra em contato, são muito contraditórios e volúveis no tempo histórico, podendo mudar em favor ou contra as comunidades indígenas.

Embora a Eletronorte não interfira diretamente nas ações do programa de alguma forma a sua interferência se faz presente: no jogo de poder em continuar ou não o Programa e fazendo propagando dos Programas indigenistas e ambientais para que novos projetos se estabeleçam. Quando estive fazendo o EIA-Estudo etnoambiental no Xingu sobre a UHE Belo Monte, com o povo Juruna, os técnicos da Eletronorte citavam os dois programas indigenistas (Programa

Parakanã e Programa Waimiri Atoari) que mantinha como bom exemplo de relacionamento entre a Eletronorte e as comunidades indígenas. No entanto, por outro lado, para sair os pagamentos mensais para os programas havia sempre atrasos e ameaças de corte. E ainda não queriam aumentar conforme os índices de inflação. Ou seja, os repasses eram realizados, mas em algumas vezes havia dificuldades para que fossem realizados e até atrasos, em algumas ocasiões.

A Funai, por outro lado, se faz representar pelo gerente do PROPKN, como está no estatuto do convênio e com um representante do órgão no Conselho Consultivo. Mas também pouca participação se faz, a partir dela, para que a Eletronorte cumpra de forma mais tranquila a parte que lhe cabe, já em acordos firmados. Não por que não há interesse de seus técnicos. Muito pelo contrario, aqueles, que participam do conselho consultivo (como por exemplo o antropólogo Arthur Nobre Mendes) têm se posicionado de forma firme para que as ações previstas e acordadas com os *Awaete* aconteçam e que a estatal cumpra com as suas obrigações. No entanto devido as fragilidades políticas e financeiras que o órgão vem passando, nas últimas décadas, sua força e pressão acabam se diluindo diante das demais forças do Estado neo-liberal em que vivemos. Apesar de haver visitas regulares dos técnicos da Funai, apenas em 2014, esses vieram tratar especificamente da educação, comparecendo a reunião na terra indígena com os *Awaete* para discutirem a extensão do PROPKN em novos patamares. Assim a Funai que é um órgão do Estado, que tem como função representar/acompanhar/apoiar os indígenas no país em diversas ações, entre elas a Educação Escolar Indígena, se encontra desmantelada com poucas possibilidade de interferências, delegando sempre que possível para outros (ONG's, prefeituras, empresas e etc.) as suas atividades.

No contexto da Eletronorte os projetos que não visam lucros, como ambientais e indigenistas, vão ficando cada vez mais com "olhares tortos", como se esses fossem um peso para a estatal. Esse "olhar mercantilista" que tenta separar os impactos causados no passado (que aconteceram nas décadas de 1970 e 1980, principalmente, no governo militar onde houve uma explosão desenvolvimentista no País e movimentos de "ocupação da Amazônia") da atualidade, da geração de energia para venda, (onde sua gerência visa unicamente os lucros da empresa, em uma policita empresarial), não coloca em

seus custos fixos, os deveres para com as pessoas que sofreram seus impactos ou mesmo o meio ambiente.

Dessa forma, apesar dos decretos e leis estabelecidos para compensação, os técnicos atuais entendem que a “Empresa Eletronorte” não tem responsabilidade com essas demandas indigenistas e ambientais e muito menos com a educação, puxando para o nosso objeto de estudo. Para esses técnicos a “empresa” entre aspas por se tratar na atualidade dentro de uma visão mercantilista e empresarial do setor privado, pensam que esta já cumpriu o seu papel, com as atividades de 25 anos com o PROPKN e muito mais ainda para com os indígenas da região (Asurini – lago a jusante e gavião – linhas de transmissão e inundação de terras tradicionais), deixando as demandas desses povos, especialmente no que tange a saúde e a educação, para o Estado. Ou seja, a empresa não se vê no papel de cumpridora de compensação por seus impactos que alteraram a vida desses povos para sempre. E, sendo assim não precisa lhes fornecer nenhuma ação compensatória.

Quanto a educação, a estatal na verdade, nunca se prontificou a alguma ação nessa direção, pois na atualidade é o Estado que deve gerir essa área, via SEDUC e SEMED's. O fato da estatal ter até 2013 investido nesta área foi unicamente porque o PROPKN, quando foi criando, tinha uma perspectiva totalitária, onde assumiria as funções da Funai que na época era totalitária, trabalhando em todas as áreas (educação, saúde, produção, proteção da terra indígena com fiscalização e projetos ambientais) com os indígenas, através dos Postos de Serviços e Postos Indigenistas onde ficavam os seus técnicos, para atuarem diretamente nas aldeias, de forma assistencialista.

O que defendemos é a participação do Estado, nas questões de educação e saúde sim, além de outras atividades como na produção de alimentos e segurança alimentar e na proteção da TI, pois esta precisa de sua presença para a materialização de diversas atividades. No entanto, não podemos eximir a culpa *ad infinitum* da Eletronorte em mitigar os impactos causados. E não se pode deixar a cargo das políticas públicas do Estado para dar conta de atividades urgentes que não podem ser interrompidas com as mudanças de governo ora menos favoráveis ora mais favoráveis (nunca inteiramente favoráveis às questões indígenas) como saúde, educação, produção e proteção da terra. Além disso, tem a agência indígena que deve ser priorizada em novos tempos em uma

participação mais efetiva das lideranças *Awaete* representantes das comunidades. Essas três esferas de poder (Eletronorte, Estado e Agência Indígena) devem se articular, em novas formas de diálogos, de preferência dentro do que define a interculturalidade crítica. O limite está, principalmente, mas não unicamente, em se entender como funciona a organização política *Awaete*, que para além dos dois grupos existentes (Orientais e Ocidentais) e aldeias diversas (15 em 2013), a orientação política de cada aldeia não se faz por uma única liderança. As diversas instâncias de lideranças devem ser contempladas nas discussões para se percorrer um caminho, que pelo menos, atenda a maioria, se não for possível atender a todos.

De seu lado a Eletronorte mantém um grande poder, especialmente no que diz respeito aos *royalties* que paga aos municípios, estando incluídos aí os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, devido a inundação de suas áreas (que na verdade são territórios tradicionais Parakanã). Assim, mesmo havendo a responsabilidade do Estado e dos municípios com relação a educação, a estatal pode ajudar pressionando os dirigentes desses municípios a cumprirem o seu papel enquanto mantenedores das escolas indígenas Parakanã, cabendo ao PROPKN as orientações gerais na articulação dessas ações.

6.2. Dos técnicos que trabalham no Programa Parakanã – PROPKN

Na organização do PROPKN, existe uma área específica de educação que é materializada nas ações do Subprograma de Educação. No entanto, o PROPKN deve ser entendido também como uma proposta de educação em todas as suas atividades. Nesse sentido, trazemos duas experiências das diversas áreas de atuação do PROPKN, representando a saúde e a produção de alimentos. As atividades dos engenheiros florestais, dentistas, médicos que trabalham com os Parakanã são registradas, muitas vezes, em palestras, conversas informais e relatórios técnicos, produzindo um material interessante sobre a sua relação de trabalho com os *Awaete* naquela realidade. A seguir, vamos ver algumas falas desses técnicos sobre o trabalho e a relação com os *Awaete*.

No relatório de Fabiano Teixeira Jucá, engenheiro florestal, sobre o seu trabalho desenvolvido durante seis meses na Terra Indígena Parakanã, temos o seguinte excerto:

O Sr. Carvalho, coordenador do programa Parakanã durante a semana de formação, comentou que durante o estágio nós iríamos nos questionar: Quem somos? Ao chegar na aldeia Maroxewara, a primeira aldeia em que estive, deparei-me com uma frase escrita em AWAETE XE'ENGA, língua dos índios Parakanã, e com tradução em português que dizia; AWA PA I'XE (quem sou eu?) está frase estava escrita em um mural na cozinha, e antes dela havia outra que estava escrito: Frase do dia. O curioso é que, passou o primeiro dia, o segundo, uma semana; a seguinte e lá estava a frase QUEM SOU EU? E a cada vez que ia a cozinha lia, me questionando. **A pergunta incomodava, pois não havia uma resposta para a mesma, até vir a lembrança uma frase de Paulo Freire pensador da educação brasileira que diz: o Homem não é. Sim, está sendo em um espaço e tempo históricos. E com esse pensamento o incômodo diminuiu.**

Para se trabalhar com os AWAETE, faz-se necessário **desconstruir os conhecimentos apreendidos em toda uma vida escolar, acadêmica e social.** A vivência em uma aldeia indígena e as relações que são tecidas são muito peculiares demandando a construção de uma nova percepção de mundo e quebra de paradigmas ou modelos de interação social vividos em nossa sociedade. Desta forma, é preciso amenizar os impactos negativos causados pelo contato dos Awaete com os não-índios, buscando realizar uma ação pró-ativa na comunidade para que as interações sejam salutares para índios e não-índios (JUCÁ 2008, p.4). [grifo nosso]

Nesse fragmento, podemos perceber o impacto que causa em algumas pessoas o submergir em outra cultura totalmente diferente da sua, com outra língua, com outros fazeres/saberes etc., como o caso do técnico em questão na cultura Parakanã. Ele inclusive cita um trecho de Paulo Freire indicando que o seu trabalho tem uma aproximação com esse pensador. Ele fala da necessidade de se colocar no lugar do outro, de se aproximar necessariamente da cultura em questão para poder realizar um trabalho que possa realmente ser significativo.

O engenheiro florestal, além de treinar os técnicos agrícolas que trabalhavam nas aldeias, orientava os *Awaete* em novas técnicas agrícolas para melhorarem a sua produção, mas considerando os saberes e o fazeres dos *Awaete*, o seu tempo e as suas reivindicações para a efetivação de seus projetos. Tudo era feito junto com os *Awaete*, sempre utilizando as novas práticas e técnicas dentro do princípio educativo da escola, bem diferente, por exemplo, de outros projetos como o de cacau, na época da Funai, que foi implantado à revelia dos *Awaete* nas aldeias Paranatinga e Maroxewara. Desses projetos implantados, no de Maroxewara os *Awaete* receberam orientação e se prontificaram a realizar as podas e limpezas necessárias e atualmente estão vendendo os caroços para

compradores de Marabá. No de Paranatinga, os *Awaete* queimaram a área para implantação de roças anuais para produção de mandioca para a venda de farinha.

Na Imagem 6.2, vemos algumas fotografias do engenheiro florestal nas suas atividades das aldeias, como treinando os técnicos agrícolas, trabalhando na intensificação dos quintais florestais das aldeias, em atividades de produção de mudas de interesse da comunidade com as crianças, numa extensão das atividades escolares e mostrando um *Awaete* coletando óleo de copaíba, atividade implantada e acompanhada por ele durante sua permanência em campo. Os *Awaete* aprenderam a retirar o óleo de copaíba sem danificar as árvores de forma que possam comercializar esse óleo medicinal bastante utilizado na Amazônia. Havia sempre a preocupação em trazer técnicas da agricultura orgânica, observando as necessidades nutricionais de mulheres e crianças preferencialmente e as de comercialização em segundo lugar. Daí a necessidade de se melhorar os quintais agroflorestais que é onde as mulheres e as crianças, principalmente, passam boa parte do dia, quando não estão na roça ou na produção de farinha.

No relatório que escolhemos aparecem o respeito à cultura indígena, o respeito às crianças, a atenção aos interesses dos adultos e às necessidades das mulheres. Foi um trabalho de curta duração (seis meses ininterruptos), mas de uma intensidade muito grande, em que houve muito aprendizado, tanto do lado dos *Awaete* quanto do lado dos *toria* que participaram daquelas atividades.



Imagem 6.2: Pannel de Fotografias mostrando as atividades agrícolas desenvolvidas junto aos Awaete (Fonte: JUCÁ, 2008).

A médica-dentista Marlene Ribeiro de Oliveira, que vem desenvolvendo suas atividades desde o ano de 2003, quando assumiu a saúde bucal do povo

Parakanã, em seu memorial para o mestrado que fez na Universidade Federal de Minas Gerais, conta um pouco de sua experiência na Terra Indígena Parakanã (OLIVEIRA, 2014, p.31). Ela comenta que, em 2008, quando ela fez sua primeira pesquisa com os *Awaete* para um curso de especialização sobre saúde coletiva, gostaria de homenagear os Parakanã, e ela relembra esse fato em seu trabalho de 2008:

Naquele momento eu queria homenagear os índios Parakanã com uma mensagem de força para que eles nunca desistam de suas lutas pela preservação do seu habitat natural e da sua cultura como forma primordial para a preservação da etnia Parakanã (OLIVEIRA, 2014, p.31).

Ela também fala do “imenso aprendizado que este povo me proporcionou durante estes quase 11 anos de convivência”, ou seja, não se pode sair impune do povo Parakanã após um longo período de contato e de trabalho. Para realizar atividades tanto tempo com um povo assim, só havendo muito respeito por sua cultura e em uma atividade que é tão difícil como a saúde bucal, que até mesmo entre os *toria* não é fácil.

A “doutora Marlene”, como é conhecida entre os *Awaete*, além do nome em Parakanã com que eles a nomeiam, assim como todos que passam um bom tempo com eles, inicia seu texto da seguinte forma:

Então no dia 7 de setembro de 2003, entrei pela primeira vez na Terra Indígena Parakanã. Ao chegar me vieram as perguntas: O que fazer? Como fazer? As perguntas foram no sentido de estabelecer uma conexão entre o mundo real que em minha frente se fazia presente naquele momento e o mundo intelectual, mas “também real”, no qual fui formada. Então, qual a dimensão dessa realidade por mim encontrada? Quem são estas pessoas? Como elas se organizam? E principalmente, como elas percebem o processo saúde-doença? Foram estas as perguntas que me fizeram buscar um entendimento bem mais complexo e completo de todo **aquele universo em que eu me tornara parte**. Pensei naquele momento em desistir, pois eram tantas as perguntas e eu não sabia onde encontrar as respostas, ou se as mesmas existiam. Mas não desisti, mesmo sabendo que seria muito difícil para conduzir todo aquele processo, sem experiência e talvez até de certa forma com um conhecimento limitado daquele contexto (OLIVEIRA, 2014, p.31). [grifo nosso]

Vemos aqui novamente as angústias de uma pessoa que vai trabalhar com um povo indígena, mas, acima das dúvidas, havia muito respeito por sua cultura e, aos poucos, ela vai se encontrando nesse trabalho tão singular. Ela diz que precisa fazer parte daquele universo que se apresenta: o mundo Parakanã, para

poder realizar um bom trabalho, sem essa condição é difícil estabelecer uma conexão, um caminho para um bom trabalho. Antes dela, o PROPKN contratou diversos dentistas de muitos lugares, tanto da região quanto de São Paulo e Brasília, mas nenhum conseguiu encontrar o seu lugar naquela comunidade, e eu digo o seu lugar como profissional que deseja, de alguma forma, melhorar as condições de vida daquela comunidade. Porque, com o contato, houve a entrada de doces e bolachas responsáveis por grande quantidade de cáries desde as crianças até os adultos. A população estava vivendo uma epidemia relacionada aos agravos da saúde bucal, e a doutora Marlene conseguiu ser aceita naquela comunidade para fazer a diferença. Mas não foi fácil. Na verdade, foi um grande desafio que ela conta assim:

Tudo era novidade para mim assim como para os índios Parakanã. Ao ser apresentada as lideranças no momento da minha chegada em uma das aldeias (aldeia Paranatinga), percebi que um dos primeiros obstáculos para a minha atuação naquele contexto seria a “barreira linguística”. Então veio o **primeiro desafio**, o de **aprender a falar a língua materna dos índios Parakanã, denominada “Awaete xe’enga”**, não foi uma tarefa fácil, mas me dediquei e contei com a ajuda dos índios e de alguns colegas da equipe de trabalho para que este processo fosse um pouco mais acelerado (era necessário e prioridade para o momento). Com isso, na primeira semana de convivência com a comunidade Parakanã eu já havia “aprendido” o suficiente para desenvolver as atividades odontológicas dentro do consultório, já conseguia me comunicar com a maioria da população na língua materna (OLIVEIRA, 2014, p.31). [grifo nosso]

O trabalho da cirurgiã-dentista, além de ser uma extensão da educação, uma vez que trabalha sempre no princípio educativo da saúde, ela procura fazer o diálogo da prática com a teoria e especialmente do conhecimento que ela chama de popular (no caso indígena) com o conhecimento científico o que denota um forte dialogismo em seu trabalho, e materialização da interculturalidade.

Pois é preciso um olhar diferenciado para poder entender o processo de saúde/doença de uma sociedade. **Buscar a interação do conhecimento científico com o saber popular da comunidade é a forma mais profunda de compartilhamento do conhecimento.** Portanto não se pode transformar o ambiente que se trabalha sem, contudo ouvir a população que ali se faz presente. Cada olhar! Cada palavra! Cada gesto! Deve ser observado com cuidado para poder extrair o conhecimento suficiente e imprescindível para desenvolver as ações que se pretende, no espaço onde se busca a transformação. Contribuir para que esta transformação aconteça e, que isso possa permitir a compreensão do processo saúde/doença pela comunidade como

forma de promover saúde, é o mais importante (OLIVEIRA, 2014, p.55). [grifo nosso]

Através de seu trabalho, a cirurgiã-dentista procura compensar, de alguma forma, os danos causados à saúde daquela sociedade, colocando a saúde não apenas como um direito, mas dentro de um conceito ético que, para os que estão naquela posição, como ela está, não podem fazer menos do que foi feito naquela comunidade, e assim completa:

A identificação das condições de saúde da população indígena Parakanã, em especial no que concerne às condições de saúde bucal, mormente após o contato com a comunidade não índia requer uma atenção diferenciada. Mais que uma necessidade, é uma obrigação ética da sociedade não índia proporcionar o cuidado através do que se conhece no indigenismo como “doença de branco”, a cárie e suas consequências. O conhecimento sobre este perfil de saúde/doença é essencial para que a problemática desta população seja conhecida e sirva como parâmetro, para a avaliação de outras comunidades indígenas e, de modo particular aos índios Parakanã. Assim será possível proporcionar-lhes uma assistência baseada em evidências, portanto de qualidade e de respeito às tradições indígenas, que historicamente foram espoliadas, principalmente em sua dignidade humana (OLIVEIRA, 2014, p.56).

As fotografias da Imagem 6.3 mostram a cirurgiã-dentista em suas atividades nas comunidades da Terra Indígena Parakanã. Uma das práticas da doutora e que aparece na primeira fotografia é ir sempre com os líderes mais velhos da aldeia e dizer o que veio fazer, além de pedir apoio para que todos compareçam na sala da dentista. Esse ato além do respeito às lideranças mais velhas mostra que a doutora Marlene entende como a comunidade funciona, pelo menos no tocante a possibilidade de que suas atividades sejam executadas com sucesso. Na próxima fotografia ela está segurando um bebê recém atendido. Com o trabalho dela, o atendimento à saúde bucal começa com os recém-nascidos, orientando as mães na limpeza da boca para evitar infecções como o sapinho²². Abaixo, ela atende uma mãe que mantém o seu bebê junto ao corpo. Vemos que a familiaridade da doutora com as crianças é tanta que o bebê fica confortavelmente junto à mãe, sem chorar, o que ocorre apenas porque a *toria* é conhecida e aceita pela criança.

²² Fungos que acometem recém-nascidos, na boca, se não for realizada uma higienização adequada.



Imagem 6.3: Painel de Fotografias mostrando as atividades de saúde bucal que acontecem nas aldeias Parakanã (Fonte: OLIVEIRA, 2014).

Nas fotografias seguintes, vemos a doutora ministrando aula para os alunos alfabetizados sobre os cuidados com os dentes e logo abaixo ela aparece realizando uma peça de teatro na escola sobre os cuidados com os dentes para as crianças, envolvendo na atividade a professora e enfermeiras da aldeia, mostrando que o seu trabalho vai muito além da parte clínica no consultório, em um envolvimento total na escola e com a comunidade.

Uma das qualidades da doutora é realizar o tratamento em todos sem coação e nem chantageando as crianças com presentes. É um trabalho que procura, pelo diálogo, e este na língua parakanã, já que ela aprendeu o falar o básico para se comunicar especialmente no que se refere à saúde bucal e em outros campos também, estabelecer confiança, procurando demonstrar a necessidade do tratamento para se ter uma qualidade de vida melhor. Nas últimas fotografias, é mostrada uma atividade prática no igarapé onde as crianças são motivadas, juntos com as enfermeiras e professoras, a realizar a escovação dos dentes de forma correta. Vemos que ela realiza o seu trabalho em qualquer lugar que seja possível, e o rio é um bom local para se ter uma aula desse tipo.

Nesses dois trabalhos apresentados (tanto o desenvolvido em seis meses quanto o mais longo, de 11 anos em 2013), de forma breve, podemos notar alguns elementos importantes, como a preocupação com o biliguismo como chave para se fazerem entender: *toria* e *Awaete*. Os técnicos aprendem a língua Parakanã, e o diálogo se estabelece de forma mais fácil. As atividades são sempre executadas com muito diálogo, sendo explicado o porquê de cada coisa, e muitas reuniões são feitas antes, durante e depois de todas as atividades desenvolvidas, configurando uma presença forte do dialogismo. Tudo é sempre realizado dentro de um grande reconhecimento cultural, respeitando sempre a cultura indígena. Por outro lado o respeito dos *Awaete* para com todos que lá trabalham fica muito evidente, em todas as ações desenvolvidas. Os técnicos entendem que estão levando novidade para as aldeias, mas essas surgem de uma necessidade e da reivindicação dos próprios *Awaete*. Os técnicos procuram não interferir na autodeterminação dos *Awaete*, respeitando sua identidade étnica, sua alteridade, sua língua e sua cultura.

É preciso ressaltar o princípio formativo das atividades considerando ainda o respeito, a identidade indígena, a auteridade, a cultura indígena e a autodeterminação indígena. Esses aspectos são considerados nesse momento de

contato, que não pode mais voltar ao que era antes, ao passado distante quando vivam na floresta longe dos *toria*. É uma situação de contato permanente, mas os sujeitos do contato (técnicos *toria* e *Awaete*) mediado pelas orientações do PROPKN e pelo sistema de Educação Escolarizada Parakanã fazem desse contato uma experiência de muito valor que não pode ser desprezada.

6.3. Dos professores *toria* e de suas atividades na escola

Vários foram os professores que trabalharam na educação escolarizada Parakanã. Vejamos alguns trechos de suas falas aqui registradas através das entrevistas concedidas para este estudo. A primeira delas é da professora Rita de Cássia Almeida Silva, que trabalhou na área de 10 de dezembro de 1997 a 30 de abril de 2000. Ela recebeu o convite para trabalhar na TI Parakanã, por ter experiências com outros povos indígenas e para organizar um material de alfabetização na língua materna para que as crianças pudessem apreender com mais facilidade o código da língua escrita Parakanã. A necessidade de se ter um material didático específico era para se ter um trabalho mais uniformizado nas aldeias, com trocas de experiências entre os professores e que fosse fácil para os professores *toria* contrados dar aulas na língua materna Parakanã. Segundo a professora, “Os materiais foram produzidos ao longo de 18 meses, e todos foram trabalhados em sala para verificar a aceitabilidade por parte dos alunos e adequar metodologias, quando necessário” (Entrevista em 20 de julho de 2016)

A professora ainda completa:

Foi uma experiência profissional gratificante porque, apesar das distâncias entre as aldeias, e a dificuldade de acesso que é comum em um trabalho dessa natureza, o apoio do programa para a execução do trabalho foi impecável, seja em relação ao transporte para os locais de trabalho, seja em relação ao fornecimento de materiais necessários para a produção das cartilhas, cartazes, jogos e outras opções de materiais didáticos e paradidáticos que beneficiassem o processo de ensino-aprendizagem (Entrevista em 20 de julho de 2016).

A professora ficou muito tocada pelas necessidades do povo Parakanã e, em seguida à conclusão do seu projeto de alfabetização na língua materna e treinamento de todos os professores *toria*, passou a planejar um segundo projeto que seria com relação à formação de professores *Awaete* alfabetizadores. E assim ela submeteu um projeto ao CNPq, com bolsa de Desenvolvimento Científico

regional vinculada à UFPA, cujo objetivo era trazer os *Awaete* para a sala de aula como professores ou professores em formação.

O projeto teve duração de dois anos, e durante esse período, foram realizadas 5 formações nas aldeias orientais e cinco formações nas aldeias ocidentais, com duração média de 12 dias cada uma, e duas formações gerais, reunindo todos os professores de cada grupo em uma das aldeias centrais: aldeia Maroxewara e aldeia Paranatinga. No total, 28 alfabetizadores indígenas participaram das formações, tanto homens quanto mulheres, contemplando pessoas de todas as aldeias. (Entrevista em 20 de julho de 2016).

A professora percebeu o grande respeito que os Parakanã possuem para com os professores, e esse respeito produz uma sociabilidade muito positiva em sala de aula, que, se o professor souber utilizar para o enriquecimento do ensino-aprendizagem, pode acarretar um ganho muito efetivo de conhecimento para ambos: *toria* e *Awaete*.

Os Parakanã, assim como os demais povos indígenas com quem tive contato, de uma forma geral têm um forte desejo de aprender e por esse motivo tem grande respeito pelos professores, o que facilita muito a relação que se precisa estabelecer para que o trabalho relativo à educação escolarizada possa ocorrer. O cuidado nesse caso é com o não indígena, para que ele saiba lidar com esse desejo, que gera uma relação de confiança inicial, e não quebrar essa expectativa. Durante todo o período em que trabalhei com eles, devido à natureza do trabalho com os projetos de alfabetização e formação de professores, muitas situações de aprendizagem com as quais eles já estavam acostumados tiveram que ser modificadas, e para isso sempre eram feitas reuniões com a participação aberta para todas as pessoas: homens, mulheres e crianças, porque qualquer coisa que se fizesse na escola iria refletir em todo o grupo, e eles precisam entender e concordar para que a colaboração fosse genuína. (Entrevista em 20 de julho de 2016).

O trabalho com os *Awaete* é sempre de muito aprendizado, e a professora não só relatou isso como destaca o conhecimento que as crianças produzem e como elas podem também ensinar os professores *toria*. Diferente da nossa sociedade, que não considera as crianças como produtoras de conhecimento e seres capazes de ensinar também e não somente de aprender, as sociedades indígenas trabalham em outra lógica. A professora se utilizou dessa percepção para, através do diálogo e do respeito a criança em sua dimensão, poder aprender com ela também. A professora finaliza a sua entrevista mostrando como foi a sua relação e as possibilidades de aprendizado por que passou durante sua convivência com os Parakanã:

Em resumo, minha experiência de ter trabalhado com os Parakanã foi enriquecedora. Conviver com as crianças foi muito bom, pela generosidade com que me receberam e se colocavam sempre por perto para aprender e ensinar. Foi com elas que aprendi muitas das palavras em Parakanã e comecei a apreender a floresta e as coisas que via, muitas desconhecidas, e que passavam a existir para mim a partir da língua deles. As mulheres me convidavam para ir com elas a vários lugares, me mostravam onde buscavam alimentos na época em que a caça era escassa, e como preparavam os fios de tucum para tecer as redes. Já os homens, principalmente os que sabiam o português, foram meus professores de Parakanã. Com eles foi produzido e revisado todo o material didático produzido na escola, garantindo que os registros apresentassem a língua como é usada, na forma mais correta possível. Posso dizer que foi um momento profissional ímpar para um educador, com uma visão sociocrítica de seu trabalho, porque tive a oportunidade de concretizar ações junto com todos os envolvidos, de uma forma ou de outra, no processo educacional, e que realmente modificaram a situação inicial para um novo patamar, acrescentando novos conhecimentos sem, no entanto desvalorizar o conhecimento tradicional. (Entrevista em 20 de julho de 2016).

Em seguida, vamos apresentar alguns pontos importantes da entrevista da professora Yumi Gosso, que ministrou curso aos professores *toria* e aos professores *Awaete* em formação, além de ministrar aulas para as crianças. Foi tão produtiva a sua relação com a comunidade que ela acabou fazendo o mestrado e o doutorado com temas relacionados aos Parakanã, e durante esse período continuou ministrando cursos e produzindo materiais didáticos e ajudando no treinamento dos professores *toria* que também estavam em formação para entenderem a forma de trabalhar com os *Awaete* e dos professores *Awaete* em formação.

A minha primeira visita à Terra Indígena (T.I.) Parakanã foi em 1998, ainda durante o curso de mestrado e a última visita foi em março de 2003, durante o doutorado. Desde 1998 até a conclusão do doutorado em 2005, foram realizadas quatro visitas. Cada uma delas com durações diferentes, que somadas totalizaram aproximadamente nove meses. (Entrevista em 16 de agosto de 2016).

A professora conta que seu primeiro contato foi com outra professora, a terra indígena Parakanã ministrar um curso sobre alfabetização dentro da proposta de Paulo Freire. Ou seja, o grande mestre sempre esteve de alguma forma nas atividades que eram realizadas. Juntamente com outra professora (Lucia Cristina Cavalcante da Silva) ministrou o curso “procedimentos de alfabetização: a associação da proposta de Paulo Freire com a análise

comportamental”, na aldeia Paranatinga no período de 23 a 26 de janeiro de 1998. A professora relata que durante a sua estada na terra indígena Parakanã procurava se envolver nas diversas atividades da aldeia, ajudando a enfermeira, recebendo os pacientes, ministrando o remédio indicado, ajudando a tratar nos acidentados graves ou nos partos e acompanhando pacientes em viagens para hospitais em Novo Repartimento e Tucuruí. A professora comenta sobre o que aprendeu com o povo Parakanã:

Lá chegando, encontrei um povo muito respeitador, observador e muito digno. É um povo que aprendi a respeitar e a admirar muito e que me permitiu ver o mundo de outra forma e a repensar alguns aspectos da vida. O meu aprendizado foi muito além do que imaginava, não foi só para a academia, foi para a vida toda. Eu me considero uma pessoa de muita sorte por ter tido o privilégio de conhecê-los. O que aprendi está guardado em mim e, sempre que possível, eu o divulgo porque acho importante que outras pessoas conheçam os índios Parakanã e saibam respeitar outras culturas, especialmente a indígena. Hoje, tenho dois filhos e ao educá-los, lembro-me muito de como os Parakanã veem e pensam as crianças. Certamente, eles farão parte de minha vida para sempre. (Entrevista em 16 de agosto de 2016).

Como professora, além de interagir ao máximo nas atividades e no dia a dia da aldeia, ela explicava sobre a vida na metrópole, mas sempre procurando valorizar a vida e a cultura dos *Awaete* bem como os seus recursos naturais. Ela comenta que durante as aulas alguns *Awaete* não acreditavam que na cidade o *toria* tinha de pagar a água para beber e a comida para comer. A professor Yumi Gosso relata um pouco das alegrias que teve enquanto na terra indígena que a acompanharam por muito tempo, definidas basicamente em três momentos específicos demandando o carinho que os *Awaete* sentiam por ela:

Um dos momentos foi quando as crianças espontaneamente me convidaram para ir com elas no meio do mato, às margens de um riacho escondido entre as árvores para brincar com elas de argila. Nessa tarde inesquecível, não coletei dados, sentei-me ao lado delas e fiquei fazendo formas em argila e brincando com elas. Trocamos objetos de argila e trouxe comigo todos os presentes que ganhei neste dia. Pena que nem tudo resistiu às viagens e ao tempo, mas ainda tenho comigo o que restou. Outra ocasião, foi quando um índio adulto veio perguntar se eu queria ir com ele e um outro mais jovem a uma caçada noturna de espera. Achei que nunca teria oportunidade de acompanhá-los numa caçada. Aceitei e fui com eles. Andamos na mata escura por vários minutos e ficamos a espera de algum animal, em silêncio. Nunca pensei que ficar quieta, imóvel no escuro fosse tão custoso. Para minha sorte e azar dos índios, em dado momento, o índio mais velho olhou para mim sério e disse “*amyna!*” (chuva). Voltamos a passos largos para a aldeia e assim que chegamos, veio uma grande

tempestade. A terceira ocasião foi a mais emocionante e significativa para mim. Foi quando retornei a Paranowaona, em 2003, depois de 3 anos sem vê-los. Fui de barco com a professora da aldeia e vários *awaetes* de Paranowaona. Os moradores da aldeia não estavam esperando a minha chegada. Alguns jovens *awaete* olharam para mim, sorriram e perguntaram em português, “tu voltaste?”. As crianças pequenas olhavam, sorriam e cochichavam no ouvido das maiores. Talvez não se lembrassem de mim. Ao fundo, ouvi a voz do capitão, Xae’oma, dizendo “*toria koxoa onpa*”. À medida que caminhava entre os *awaete*, ouvia vozes de mulheres que saíam correndo de suas casas dizendo “*Yumi onpa*”. Motiapewa (1º cacique da aldeia) mostrou-me com orgulho sua casa nova e convidou-me para entrar na sua casa antiga para conversarmos. Ele disse que queria deixar a liderança, mas a comunidade votou a seu favor e por isso teria que continuar sendo o primeiro cacique. Mostrou com orgulho as várias sacas de farinha que estavam armazenadas na sua casa, para consumo exclusivo da comunidade. (Entrevista em 16 de agosto de 2016).

A experiência marcou muito a professora pelo respeito que ela sentiu dos *Awaete* e pelo respeito que ela conseguiu transmitir a eles, a partir da conviência em uma aldeia, em aprender a sua língua e em trabalhar com eles na escola, especialmente com as crianças. Ela relata que esses três momentos foram cruciais para ela entender como os *Awaete* demonstram os seus sentimentos. Diferente dos *toria* eles não fazem elogios e é difícil saber o que eles pensam realmente. Ela também fala da saudade daqueles momentos passados nas aldeias em que esteve e que sempre que pode defende a causa e os interesses indígenas, e expressa o carinho que sente por eles e a vontade de que eles conheçam a sua família e saibam o quanto podem confiar nela. Ela os admira e os respeita muito.

Vale destacar que a professora e pesquisadora tem uma visão otimista da Educação Escolarizada Parakanã e sugere muitas atividades importantes que poderiam melhorar a escolaridade dos *Awaete*, além de temas essenciais que deveriam ser discutidos com os mais velhos. E destaca especialmente a necessidade de se ter materiais didáticos e textos produzidos por eles, para serem trabalhados na escola. O que ela deve ter constatado é que, apesar de tudo que lá existe, ainda estamos longe de uma densidade desses tipos de materiais.

Viver em uma aldeia indígena, longe de tudo a que estamos acostumados pode parecer penoso e difícil, mas a professora Yumi Gosso nos mostra um mundo de possibilidades se a gente estiver aberto para “ver”, “ouvir” e “sentir” o

outro que é diferente de nós, mas que possui muitas necessidades semelhantes, e que como professores podemos ajudar a suprir algumas delas.

A professora Maria das Dores Rodrigues de Sousa trabalhou na Educação Escolarizada Parakanã no período de 1993 a 2002, permanecendo períodos de quatro a oito meses seguidos, nas aldeias. Ela trabalhou nas aldeias Maroxewara, Paranatinga, Inaxyganga e Paranowaona. A professora soube do Programa Parakanã em Parnaíba no Piauí em 1992. Lá ela participou de algumas formações até ser escolhida para fazer parte da equipe de professores do PROPKN, em 1993. De Parnaíba (PI) ela viajou para Tucuçu (PA), participou de mais uma formação e depois de cinco meses do início do primeiro contato ela recebeu um convite para ser professora na aldeia Maroxewara, onde atuou a maior parte do tempo e aprendeu a língua dos Parakanã, e segundo o seu relato ela se sente realizada. E conta com suas palavras os motivos que a levaram a realizar tal trabalho:

Fui parar no Pará porque, eu estava desempregada. E, eu tinha muita vontade de conhecer índios, pois no Piauí não havia conhecimento de que existia índios. Quando passava algum filme na televisão que tinha índios, eu assistia nem que fosse de madrugada. Quando surgiu essa proposta inesperada e ao mesmo tempo atraente; uni o gosto com a vontade e não hesitei; disse que topava e topei. Também eu tinha a habilitação de professora em nível de ensino médio (curso de magistério). (Entrevista em 15 de janeiro de 2016)

A professora conta que sempre se interessou pelo assunto sobre indígenas e segundo ela possuía formação em curso de magistério. Vindo para a terra indígena Parakanã se depara com uma realidade muito diferente do que estava acostumada, mas relata como o seu cotidiano era rico em aprendizados dos dois lados tanto da professora *toria* quanto dos alunos *Awaete*, como podemos ver em seu relato:

Meu cotidiano na aldeia era muito bom, porque eu amava os índios em geral, sentia por todos eles uma espécie de amor fraternal e maternal. Na aldeia eu me sentia como se lá fosse a minha casa, onde eu me sentia responsável; a responsabilidade, em fazer com que tudo transcorresse e funcionasse muito bem, juntamente com meus companheiros de trabalho. Houve muitos companheiros que tinham o intuito de colaborar de forma responsável, porém, não duravam muito tempo. Eles tinham uma certa liberdade com as professoras a ponto de interagir e trocar conhecimentos. A gente se divertia nas caçadas de côco e no banho matinal no rio antes da aula ou depois da aula. Na roça: na época da colheita era muito bacana; íamos todos para roça colher arroz, feijão e era a maior festa, a gente se

divertia. Enquanto tinha colheita para fazer, as aulas eram extra-classe. (Entrevista em 15 de janeiro de 2016)

Podemos observar que a professora não ficava circunscrita a sala de aula saindo com as mulheres para diversas atividades tanto na mata quanto nas roças anuais. Sua interação com os alunos se dava de diversas formas, participando também das atividades tradicionais. Isso a ajudava a melhorar a sua proficiência na língua dos *Awaete* e a atingir seus objetivos em sala de aula: “Na sala de aula, era muito prazeroso ver o progresso dos homens, das mulheres e das crianças fluindo, aprendendo a ler na sua língua materna, em português e aprendendo a fazer contas nas quatro operações matemáticas” (Entrevista em 15 de janeiro de 2016). E, com relação ao seu aprendizado com os *Awaete* a professora diz o seguinte:

Apreendi muito com os índios. Do aprendizado o maior legado foi não me preocupar com as coisas, não sofrer por antecedência nesse ponto eu melhorei muito, porque eu era uma pessoa ansiosa demais e com eles eu aprendi a me conformar com certas situações que fogem do meu alcance e deixar que cada dia tem suas dificuldades e que tudo se resolve com o tempo. Apreendi a dançar, a falar um pouco na língua Tupi (Parakanã). (Entrevista em 15 de janeiro de 2016)

Com o maior tempo de convivência é possível estabelecer relações de respeito, proximidade e de aprendizado. Nesse sentido, propomos olhar a escola Parakanã, nas relações estabelecidas pelos professores tendo essas relações como em um espaço de fronteira. Às vezes a professora mais alguns funcionários deixavam o posto e iam à mata ou nos poções acompanhar os *Awaete* em pescarias e coletas. Esses momentos eram muito rico e a professora diz que assim se aproximava mais das vivências dos seus alunos, podendo entender como era o seu modo de vida.

E quanto a atuação do Programa Parakanã a professora acha que sua ação foi vital para que a população Parakanã sobrevivesse e ela constata que nas diversas mudanças de governo que ela tem acompanhado todos tem contribuído para que o PROPKN acabe ou que não atenda aos objetivos estabelecidos. Como a Eletronorte é uma estatal seus dirigentes sempre questionam a existência do PROPKN por ser de sua responsabilidade a manutenção da ONG. Isso faz com que os coordenadores tenham que se manter sempre em estado de alerta, pois a cada mudança a legitimidade da ONG é questionada. A professora diz que o sucesso do Programa e claro a sua existência em tão longo tempo depende em

grande medida de seu idealizador e coordenador geral senhor José Porfírio Fontenele de Carvalho.

A professora finaliza sobre o que ela pensa que deixou para os Parakanã durante o tempo que esteve com eles e ela diz que trabalhou muito as questões de meio ambiente e de preservação da TI Parakanã alertando também para os usos que os *toria* fazem do meio ambiente e com a sua própria vida como as atividades de garimpo, madeira, além do alcoolismo e do tabagismo. Na aldeia em que a professora trabalhou, mais tempo, que foi Maroxewara, os indígenas dificilmente são visto ingerindo álcool e nunca o vemos fumando. Talvez resultado de seu trabalho.

A professora Gracilene Borges do Nascimento fez um relato sobre sua experiência no PROPKN, para este estudo, que ela acabou utilizando também em sua monografia para conclusão do seu curso em pedagogia no ano de 2015 (NASCIMENTO, 2015, p.6-9).

A minha vinda ao Programa Parakanã, em Tucuruí, foi através de uma tia chamada Maria de Jesus que conhecia o coordenador geral do Programa José Porfírio Fontenele de Carvalho e que estava contratando professoras e auxiliares de Enfermagem para trabalharem nas aldeias Parakanã, no ano de 1992. (NASCIMENTO, 2015, p.6-7).

Ela diz que foi selecionada pela gerente do PROPKN, em Parnaíba, Célia Valois, Funcionária da Funai, que na época também acumulava a função de coordenadora de educação. De Parnaíba (PI) para Tucuruí (PA) a professora disse que estava muito ansiosa, e com dúvidas se alteraria sua vida deixando o que já tinha conquistado para trás, além de seus amigos. Mas decidiu por enfrentar a nova realidade que estava a sua frente.

Participamos de várias palestras com professores do Programa Parakanã, com o coordenador José Porfírio F. de Carvalho e também com a professora Maria Carmen Resende do Vale, do Programa Waimiri Atroari²³, e outros. No final do curso foi pedido para que todas fizessem uma redação sobre os índios, e que falassem sobre o curso desenvolvido. A experiência foi muito boa. Fomos até a aldeia mais próxima em Novo Repartimento chamada aldeia Paranatinga para conhecermos e estabelecermos os primeiros contatos e para que tivéssemos as primeiras impressões dessa nova realidade. Achei muito interessante vê-los em seu lugar, naquela realidade tão diferente. Fomos todos bem recebidos pelo cacique Warera Parakanã. Percebi que eu queria ficar ali para conhecê-los melhor e ajudá-los. (NASCIMENTO, 2015, p.7).

²³ ONG que trabalha até hoje com o povo Waimiri Atroari, do Amazonas/Roraima.

A professora conta que chegou a aldeia maroxewara em 1993, e que naquela época era muito difícil trabalhar em sala de aula, porque os *Awaete* estavam iniciando suas atividades escolares e quase não falavam ou compreendiam a língua portuguesa. E os professores também não sabiam a sua língua, daí a necessidade dos professores *toria* em aprender a língua dos *Awaete*. Ela conta que o aprendizado era lento, mas que era intenso devido especialmente a força de vontade dos *Awaete* em aprender. A matemática foi a disciplina que a professora mais se dedicou por achar que este conhecimento poderia ajuda-los a se manter mais independentes dos *toria*. Em seu relato temos o seguinte (NASCIMENTO, 2015, p.6-7):

Observei que tinham muitas dificuldades em aprender a contar e ler os números e fazer as resoluções de operações. A matemática faz parte de nossas vidas, do nosso cotidiano e para os *Awaete* aprender matemática é importante para realizarem vendas de sua produção, realizarem compras, comparar preços, enfim, tanto para venda quanto para compras. Foi muito importante ver aquelas pessoas de outra cultura, falantes de uma outra língua, aprendendo para que futuramente pudessem ser independentes e para que pudessem, com seus conhecimentos, comercializarem seus produtos nativos com a sociedade evolvente e saberem quais e como comprar os utensílios de que necessitam.

A professora que até na atualidade ainda se encontra trabalhando com os Parakanã, conclui a sua fala dizendo o seguinte:

Neste convívio de ensino-aprendizagem, permanece a certeza de que se um dia eu for embora sentirei muita falta dos *Awaete*. Mas irei feliz também sabendo que eles continuarão lá em suas terras. Eu só tenho a agradecer aos *Awaete* por ter vivido esses anos todos com eles com esperança de que possam continuar em suas terras e nunca abandoná-la e cuidando dela para que o branco não venha se apossar de seus bens e desse povo maravilhoso chamado por nós de Parakanã. (NASCIMENTO, 2015, p.9).

A professora Gracilene Borges do Nascimento que trabalhou com o povo na década de noventa, saiu depois de alguns anos e depois retornou em 2001, trabalhando além da matemática básica e comercial as demais disciplinas. Além disso, a professora ajudou na formação dos professores *Awaete* em formação (monitores), nos cursos de corte e costura para as mulheres e demais cursos que aconteceram para os *Awaete* até a atualidade.

Outro professor que deixou, através de registros em relatório, muitas percepções de como desenvolveu a relação com os *Awaete* e como foi a sua prática escolar nas aldeias Paranatinga e Maoxewara no período de 1991 a 1992

foi o professor Sergio Vieira Cunha (CUNHA, 1993). O professor conta que não tinha experiências com comunidades indígenas e como não havia feito o curso de preparação do coordenador na época teve de desenvolver um método de trabalho próprio a partir das necessidades que ia encontrando.

Devo reconhecer que isso acabou se transformando em um fator positivo para mim, já que praticamente sem muitas informações sobre como eu deveria proceder, acabei adaptando um sistema de trabalho próprio, enfrentando todas as dificuldades que iam surgindo no dia a dia, e tentando transformar cada momento em anotações que pudessem ser úteis ao Programa Parakanã e aos Awaete, de forma geral (CUNHA, 1993, p.1).

Como todos que chegam pela primeira vez em uma comunidade indígena, passado o espanto e a admiração do primeiro momento começa a se questionar e a se olhar através do outro e a encontrar novas possibilidades de relacionamento.

Cheguei a aldeia Parantinga num sábado à noite, e lembro-me que assim que avistei as casas dos Awaete, perguntei a mim mesmo o que iria acontecer comigo a partir daquele momento já que estava, pela primeira vez, entrando naquele mundo estranho e diferente (CUNHA, 1993, p.1).

O professor, em seu relatório (CUNHA, 1993, p.5) faz anotações e reflexões de como viviam os Parakanã e de como ele via as ações do Programa Parakanã. Em seu entender as ações dos PROPKN estavam possibilitando que os *Awaete* retomassem os seus valores e a suas práticas ancestrais.

Todas as ações desenvolvidas pelo Programa Parakanã tem como linha principal o respeito a vida e a cultura parakanã, o que tem provocado entre eles uma busca constante a seus valores maiores e um retorno a prática de seus rituais e suas festas (CUNHA, 1993, p.5).

Cunha (1993, p.6) confirma que apesar do PROPKN ter iniciado em 1988 apenas em 1991 as ações de educação escolarizada se efetivaram, com os estudos linguísticos e orientações para a estruturação da escola. Sempre se procurou que escola Parakanã fosse diferente da escola existente no restante do país. Que a escola fosse construída e se constituísse a partir da cultura e língua Parakanã e que não fosse trazido simplesmente material didático externo para a sua materialização.

A partir daí procurou-se colocar em prática algumas ações com o objetivo de construir com os Parakanã a educação Parakanã. Não havia fixada rigidamente nenhuma metodologia de ensino, ficando a mercê das necessidades que surgissem no decorrer do processo (CUNHA, 1993, p.6).

O professor relata que por ser uma realidade muito diferente não seria viável trazer uma proposta de educação já pronta, organizada de fora, para ser implementada. Para além da diferença entre as sociedades *Awaete* e *toria*, Cunha (1993, p.60) relata a aparente **desorganização dos *Awaete***, ou melhor, dizendo de outra forma, a sua organização é diferente do que entendemos como organização, apesar do contato já ter realizado muitas mudanças em sua estrutura social e política.

se a nossa proposta era a de construir uma escola que atendesse realmente as aspirações dos Parakanã, tínhamos que ter todo o cuidado possível ao introduzirmos qualquer metodologia, regras e até mesmo horários para as atividades escolares. O objetivo era e é fazer com que eles se expressem cada vez mais e nos ajudem, também, a construir a verdadeira escola Parakanã (CUNHA, 1993, p.6).

Nesse excerto percebemos que, apesar do que se pretendia, a escola era construída de forma a prestar um serviço. O que na época dificilmente poderia se constituir de outra forma. Uma vez que a própria noção de escola era completamente alienígena ao modelo de vida dos *Awaete*. No entanto, os técnicos sabiam e os *Awaete* suspeitavam, que se aquela instituição (escola) não se consolidasse, as ações do PROPKN não poderiam dar os resultados desejados. Mas era preciso que os *Awaete* participassem efetivamente dessa escola. Era preciso encontrar sentido na lógica Parakanã para que eles vissem o papel da escola e se apropriassem dela para que ela pudesse lhes atender as suas necessidades. Naquele momento a música do professor foi um grande atrativo, para realizar o sentido do aprendizado da escrita na língua materna que se desejava. Ele relata o seguinte:

Esses textos, musicados e não musicados, foram considerados, à época, como a manifestação gráfica mais importante surgida até então entre os *Awaete* da aldeia Paranatinga, principalmente por terem sido escritos de forma espontânea, para serem musicados. Neles podem ser observados linhas de pensamento que vão do lirismo, contido nos textos escritos por Motiapeva, a música, a festa nos textos escritos por *Awaete'a* e *Apytera*, até as críticas contidas nos textos escritos por *kwatinema* e *Warerá* (CUNHA, 1993, p.40).

Com o trabalho desenvolvido com a musicalização dos textos em sua língua materna, os *Awaete* puderam ter uma nova forma de expressão. Puderam treinar o seu pensamento em língua escrita, do lirismo às críticas que a agência indígena movia naqueles tempos. Diante desse aprendizado o professor

aprendeu que o que se precisava na verdade, era encontrar metodologias a partir dos *Awaete* e de seus interesses, sendo que aos professores caberia a orientação para o desenvolvimento de uma escola realmente autoral.

A primeira conclusão a que cheguei foi que na verdade, os *Awaete* mais jovens, quando devidamente sensibilizados, conseguem escrever a própria língua, cabendo a nós brancos muito mais o papel de animadores do que de ensinadores, ou seja, fazer com que eles sintam a importância em realizar determinada atividade (CUNHA, 1993, p.40).

Diante do que se ia aprendendo e do que poderia ser ensinado o professor tentava construir com os *Awaete* uma relação importante de respeito cultural e pessoal àquele povo, de outro tempo, de outro lugar. Procurando que suas ações e a dos que estavam próximo a ele fosse no sentido de contribuir com a melhoria de vida dos *Awaete*, mas de forma que não houvesse uma submissão e sim uma autonomia, uma efetivação da identidade do grupo e de sua autoafirmação.

Sempre procurei manter a consciência de que não estou apenas lidando com mais um grupo de seres humanos que precisam de assistência, mas sim com uma nação que possui língua, cultura e história próprias, e que espera de mim que eu possa contribuir de forma positiva na melhoria do seu padrão de vida e, conseqüentemente para **auto afirmação** de seu povo, o que se dará, talvez, com a continuidade de todas as ações que apresentaram resultados positivos e práticos para os *Awaete*, até aqui (CUNHA, 1993, p.43). [grifo nosso].

Diante do interesse dos *Awaete* em escrever as letras para serem musicadas e da boa relação que o professor conseguiu estabelecer com o grupo ele foi aprendendo a escrever e a falar a língua Parakanã. No processo de interação entre alunos e professor ambos tiveram altos ganhanos em aprendizado.

Com isso, a troca de informações linguísticas tornou-se ainda mais produtiva, permitindo também que eu prosseguisse no aprendizado da língua Parakanã, mesmo sem dispor do tempo ideal para a realização de pesquisas linguísticas específicas, procurei aproveitar ao máximo os encontros diários com os *awaete*, na escola (CUNHA, 1993, p.43).

Os resultados foram tão positivos que ao mudar de aldeia (na época eram apenas duas – Maroxewara e Paranatinga) o professor conta (CUNHA, 1993, P.72) que continuou a sua inserção no mundo Parakanã e em suas aulas motivou os próprios *Awaete* mais jovens a registrarem, na forma de texto, as histórias dos mais velhos, fazendo com que houvesse uma maior circularidade desse

conhecimento que era detido por uma faixa etária de mais idade. Com o que passaram nas décadas de 70 e 80 os *Awaete* não estavam tendo tempo de repassar para os mais jovens o seu conhecimento, de forma plena. A escola poderia ajudar nesse momento, indo a duas direções: aprimorando a escrita dos mais jovens e materializando os saberes ancestrais na escola e em materiais que poderiam ser utilizados para o ensino-aprendizagem de outras gerações. Em seu relatório o professor conta que o *Awaete* mais velho da aldeia Maroxewara, o Pi'awa Parakanã, contava as histórias que eram escritas pelos mais jovens.

Esta experiência inicial demonstra ser possível que tenhamos no futuro os próprios *awaete* revivendo e registrando a sua própria cultura, através das estórias tradicionais contadas pelos *awaete* mais velhos (CUNHA, 1993, p.72).

Nesse período, é relatado que a comunidade recomeçava a fazer as suas festas tradicionais que há muito não eram realizadas e com uma forte participação das crianças, denotando uma reorganização interna do grupo.

As crianças também têm participado ativamente de algumas festas tradicionais, que vêm sendo revividas pelos *Awaete* da aldeia Maroxewara, tais como: a festa do Poraque (Porake Oporahai) e a festa da Taboca (Takwara Oporahai), na qual, separadamente as mulheres ou os homens dançam e tocam flautas de bambú feitas por Pi'awa (Takwara) (CUNHA, 1993, p.84).

Deve ser dito que a maior parte das festas dos Parakanã é para expressar alegria por algum motivo. Presenciei isso quando eles dançavam com muitos porcos em suas costas, ou com varas de jabutis presos entre os dançarinos, ou ainda quando havia muito mel disponível e era feita a festa do mel ou ainda quando uma grande onça foi abatida e eles comemoravam passando a onça entre os danarinos. Também em algum sentido mais ritual onde os dançarinos dançavam para tirar “o mal da carne” como a do jacaré, por exemplo. Apesar de também terem danças e cantos para a morte de um parente muito querido quando, por exemplo, presenciei uma família dançando a noite toda durante um mês inteiro após a morte do primogenito adolescente, sobre o seu túmulo, dentro de casa, até a terra ficar aprofundada. Mas a grande maioria das danças e cantos expressava muita felicidade. E isso não era possível de ser realizado quando havia tantas perdas e mudanças como as que eles tinham sofrido nas décadas de 70 e 80. Então, o professor presenciava uma volta ao que eles sempre foram: **pessoas felizes.**

Naquele momento o professor procurava trazer para a sala de aula momentos de alegria onde as crianças, através de muitas prática lúdicas pudessem se expressar, onde os mais velhos também pudessem contar a sua experiência e a suas histórias:

Na aldeia Maroxewara vem sendo ministradas, sempre que possível, atividades alternativas, com o objetivo de dinamizar cada vez mais a escola, através da música, pintura, audição de estórias tradicionais contadas pelos velhos, e outras, que os deixem também um pouco mais alegres (CUNHA, 1993, p.86).

Na busca por um trabalho que atendesse os objetivos pretendidos principalmente o de possibilitar a indenpendência dos *Awaete* da sociedade toria, o professor conta que tentava influenciar os demais funcionários para que o trabalho se desenvolvesse da melhor forma possível na aldeia em que trabalhava.

Vem sendo feitas, sempre que possível, reuniões informais entre os servidores e *awaete*, com o objetivo de manter entre nós um canal de comunicação constante, para sabermos até onde contribuimos ou atrapalhamos com as nossas ações, pois julgamos ser esta, também, uma ação educativa que só contribui para a melhoria dos serviços prestados (CUNHA, 1993 p.86).

Naquele contexto, início da década de 90, era dessa forma que as atividades eram executadas, especialmente as de educação. Mas a agência indígena era mais dinâmica que a própria escola e os *Awaete* estavam se preparando para a primeira grande divisão na terra indígena. Foi quando em 1995 um grupo se separa de Maroxewara indo constituir a aldeia Inaxyganga. Em seguida a aldeia Paranatinga se divide também e os grupos que saíram foram constituir as aldeias Paranovaona e Itaygo'a. E, novas escolas foram exigidas e mais professores precisavam ser contratados o que provocaria o aumento significativo de gastos. Com isso novos desafios foram impostos ao Programa Parakanã e continuariam até o seu término, em 2013.

Com o aumento das aldeias e aumento das escolas novas professoras foram contratadas e todas passavam um período de estágio, para verem como se adaptariam a nova realidade e se também os *Awaete* aceitariam aquela pessoa em sua comunidade. Nesse contexto podemos ter algumas das impressões das estagiárias diante de uma situação tão nova e inesperada em uma escola indígena, no meio da selva Amazônica, em que nunca estiveram em situação semelhante. Alguns registros que encontramos trazem o seguinte:

No começo tive um pouco de dificuldade com a língua deles, mas aos poucos fui me adaptando. (Relato escrito de MMS)

O estágio foi uma grande experiência na qual aprendi muito sobre a cultura e a linguagem escrita e falada pelos índios. O método utilizado nas escolas é diferente. Tanto ensinamos como aprendemos a cada dia. (Relato escrito de LIOP)

Houve um dia em que eu Luciene, Eudna e Luzibeth fomos com os Awaete coletar castanha. Foi Muito bom ter entrado na mata. A experiência que eu tive com os Awaete foi maravilhosa, eu aprendi um pouco a língua deles e sobre como dar aula para os mesmos. (Relato escrito de RCAS)

O que mais tinha dificuldades no início era em me comunicar com eles mas, com o passar dos dias a convivência foi se tornando muito interessante, passei a aprender com eles. (Relato escrito de NJFC).

Apesar de novo, o trabalho era desenvolvido de forma muito positiva. Algumas professoras, após o estágio percebiam que não queriam estar naquele espaço e pediam para sair. Outros queriam ficar, mas os *Awaete*, por alguma razão, não as aceitavam e era preciso demitir. Mas para todos que ficavam é inegável o aprendizado que se construía. Essa situação perdurou até o término do Programa em 2013.

6.4. Dos alunos *Awaete* e de suas impressões sobre as experiências de educação do Programa Parakanã

A escola Parakanã pode ser acessada por qualquer pessoa da comunidade que queira estudar nela, incluído as crianças pequenas a partir de 3 anos ou as com mais idades. Atualmente os *Awaete* têm acesso à educação escolarizada nas aldeias, com professores não índios. Já há a participação de membros da comunidade que estão estudando para assumir os postos de professor, no futuro, além de outros que se prepararam para ocupar outros postos como o de motoristas, microscopistas, etc. A escola é uma solicitação dos próprios *Awaete*, para conhecerem como funciona a cultura da sociedade exterior especialmente para poderem realizar suas transações comerciais (compra de roupas e utensílios e venda de seus produtos cultivados e coletados) bem como saber fazer, quando necessário, negociações nos âmbitos político e econômico com a sociedade nacional.

No entanto nas entrevistas e registros de falas em diversos momentos dos *Awaete* percebemos que eles gostariam que a escola fosse diferente. Embora não se tenha um consenso podemos perceber que há ainda uma insatisfação. Ao mesmo tempo em que os *Awaete* compreendem que a escola é uma instituição necessária e que também já aprenderam muito, e coisas importantes, contraditoriamente dizem que não estão aprendendo nada e que precisam da escola do *toria* para aprender mais. Quando comparam a sua escola com a escola do *toria*, nas vilas e cidades próximas, eles sentem que não estão aprendendo o que os *toria* estão aprendendo. Isto porque o PROPKN tentou promover uma escola nos moldes do que estava estabelecido na constituição de 1988 e depois seguindo os referenciais do RCENEI de 1998 (BRASIL/MEC, 1998). No entanto as contradições, daquela realidade, produzem desconfianças por parte dos *Awaete* especialmente com o aprendizado da língua Parakanã escrita porque o que desejam é conhecer mais a cultura do *toria*, a língua do *toria* e a matemática do *toria*, especialmente. Embora isso não tenha sido negado aos *Awaete*, eles procuram através de sua agência não deixarem as coisas como estão, procuram ver as possibilidades máximas que podem ser aproveitadas em prol de suas comunidades. Sobre o que pensam os Parakanã vamos discutir algumas de suas percepções. Um jovem *Awaete*, quando consultado sobre o que ele pensava a respeito do futuro do Programa Parakanã e de sua escola, quando se discutia sobre o término do Programa no ano de 2012, disse o seguinte:

Eu penso em nosso futuro, mas sei que a maioria de nossos parentes não pensa. **O futuro para eles é hoje, daqui a pouco.** No máximo amanhã. Eu tenho uma grande preocupação com o nosso futuro. **Muitos jovens não querem mais dançar, não sabem cantar, não sabe fazer as coisas da nossa cultura**, que foi deixado pelos nossos avós. Eu vejo que esta nossa Terra hoje vive 915 pessoas (27/01/12) já está toda rodeado de aldeias. No futuro esta terra pode não caber o dobro de pessoas, ou mais. Eu penso assim, né. Hoje nós estamos vivendo aqui e está dando para viver. **O Programa Parakanã tem nos ajudado muito, mas penso que podemos ter ainda mais coisas conforme a nossa comunidade entenda mais as coisas** (Entrevista de M. Parakanã concedida em 27, de janeiro de 2012). [grifo nosso].

Ele percebe os problemas de sua geração com relação a manutenção da cultura Parakanã e com relação a estarem absorvendo rapidamente a tecnologia do *toria*. Embora considere as ações do programa boas ele constata que essas ações não os ajudaram na compreensão dos problemas advindos com o contato.

Nesse dilema e contradições ele pondera sobre o futuro de seus filhos ou seja das próximas gerações, preocupando-se que a cultura Parakanã possa não continuar existindo se algo não for feito para isso.

Eu sei que temos que lutar por nossos direitos, mas que temos também que pensar nos nossos deveres, para com nossos filhos e nossos parentes. O futuro me preocupa muito, justamente nessa parte da cultura. **Eu tenho orgulho de ser Awaete mas muitos de meus parentes estão deixando a nossa cultura e se aproximando mais das coisas dos brancos. Olha, quase todo mundo tem um celular para ouvir música na mão. Eu penso que talvez a escola possa ajudar a gente a olhar mais para esse lado da nossa cultura, nossas danças, nossas histórias.** (entrevista de M. PARAKANÃ concedida em 27, de janeiro de 2012). [grifo nosso]

O *Awaete* conta na entrevista que aprendeu muito sobre a história de seu povo, seus mitos e suas vivências. Sua mãe que era filha de uma mulher que virava onça e ela também virava, contou a ele a história de seu povo. O seu pai lhe passou muitos conhecimentos sobre a constituição do *akwawa* (ser mitológico que pode causar mal aos Parakanã) ensinando ele a se proteger quando se está na mata. No entanto apesar dos saberes que lhe foi passado ele constata que os demais jovens de sua idade não estão aproveitando esses saberes dos mais velhos. Isto o preocupa, pois ele sabe que sem essas vivências e saberes terão menos chances no enfrentamento à sociedade do *toria*.

Então, **eu aprendi muitas coisas, mas hoje os mais jovens não querem aprender essas coisas do mundo do Awaete.** Eu sei cantar... eu sei dançar... eu sei caçar. **Eu acho que a gente poderia aprender as coisas do *toria* mas sem deixar de fazer as coisas do Awaete.** É isso que eu penso. Eu acho que a maioria dos meus parentes não pensam muito no futuro. Eu não sei o que vai acontecer. Eu espero que seja coisas boas. Que a vida melhore cada vez mais, para todos nós. (entrevista de M. PARAKANÃ concedida em 27, de janeiro de 2012). [grifo nosso]

Embora ele não fale de forma negativa sobre o Programa Parakanã, não se mostra totalmente satisfeito. Ele deseja mais coisas, tanto de fora, do que vem do Programa, quanto de dentro, de sua própria sociedade, como o respeito aos seus pares que parece estar rompendo com a cultura ancestral de seus avós. Para ele, a escola deve ajudar na manutenção da cultura, incentivando os jovens a permanecerem com suas práticas culturais. Segundo ele os jovens estão se importando mais com as novas tecnologias em detrimento do ensinamento sobre

a cultura. Isso realmente é péssimo para a sobrevivência da cultura ancestral Parakanã.

Um dos líderes da aldeia Paranatinga, W. Parakanã nos relata como foram as mudanças da aldeia até o local atual na aldeia Paranatinga e em seguida também fala sobre a escola em sua aldeia. Seu depoimento foi metade em Parakanã e metade em português, mas foi traduzido e registrado em diário de campo. Ele conta como foi a movimentação das aldeias até o atual local as margens do igarapé Andorinha, dizendo que antigamente os *Awaete* da aldeia Paranatinga moravam no local onde chamam atualmente de aldeia Xaraira. Ela tinha esse nome porque era o nome do igarapé que passava perto. Esta aldeia ficava a uma distância de 18 quilômetros da Transamazônica, no ano de 1972. Nela habitavam aproximadamente 200 *Awaete*. Na época houve muitas mortes devido às doenças trazidas pelas pessoas que trabalhavam na estrada Transamazônica. No ano de 1983 todas as pessoas da aldeia mudaram mais uma vez para outro local, situado nas cabeceiras do rio Andorinha, devido a inundação causada pela barragem de Tucuruí, com o enchimento do lago. E, no ano seguinte, em 1984, mudaram mais uma vez e deram o nome a aldeia de Paranatinga, por que ficava próximo ao rio de águas brancas. A mudança ocorreu devido a cheia no rio Andorinha que os atingiu. Na época era a Funai que dava assistência a eles e a partir de 1988 veio o PROPKN, e depois disso já houve mais duas mudanças do local da aldeia, para ficarem mais afastados do Posto de Serviços. Em seguida ele fala da escola e de algumas professoras:

A nossa escola começou com a Conceição no tempo da Funai. Eu comecei a estudar com ela. Era a funai na época. Depois que veio os professores do programa. Ah mas antes teve uma professora da igreja. Mas ai a comunidade não gostou dela não e mandamos ela embora. Depois veio o Programa. Nós não tinha escola e fizemos tekatawa com o Cavalho pedindo escola. A gente via a escola do toria e queria a nossa escola aqui na aldeia também. (entrevista de W. PARAKANÃ concedida em 2014).

O entrevistado vai lembrando-se de como foi o desenvolvimento da escola a medida que vamos conversando. Essa colocação de que ficaram um tempo sem escola entre a Funai e o PROPKN deve ter ocorrido porque quando o segundo começou, não implantou uma escola logo de imediato. E havia o vácuo da escola introduzida pela Funai. Apesar de a escola ser nos moldes da escola oferecida no restante do país houve uma aproximação daquele tipo de instituição,

houve a professora que ficou por mais de seis anos e havia um bom relacionamento dela com os *Awaete*. Após as reivindicações os *Awaete* conseguem a sua escola. O W. Parakanã fala de como funcionava a escola, o que ele aprendeu e como ele se relaciona com as professoras.

A gente ia para a escola todo dia. Mas tinha dia de fazer compra em Repartimento que a gente não vinha para escola. No sábado e no domingo a gente também não vinha. Eu aprendi a fazer meu nome a fazer conta, a mexer com dinheiro. Mas agora eu estou cansado. Meus filhos e meus netos é que vão para a escola. Eles estudam quando a professora está aí. Eu sempre gostei das professoras. Sempre dei apoio. Converso com elas para elas não ficarem tristes. Se elas ficam tristes, com saudade do namorado aí vão embora. (risos). Não pode ficar triste não. (entrevista de W. PARAKANÃ concedida em 2014).

Entre as professoras todas são unânimes em dizer que são sempre bem vindas à aldeia Paranatinga. Os líderes sempre cooperam com os trabalhos das professoras, e sempre se aproximam delas perguntando se estão bem, se não está faltando algo, se os *konomia* estão vindo estudar, quem está faltando. Ou seja, há o interesse em que os professores se sintam bem e que a instituição escola funcione bem. Em seguida fala de suas expectativas com relação ao que espera do Programa Parakanã:

Eu achei que o programa podia fazer a nossa escola de alvenaria. Bem bonita como a escola do Trocará. Eu vi lá a escola deles. Eu queira a nossa escola assim. Mas dá para estudar. Quando tem professora os *konomia* vão para aula. Eu falo para a mãe deles não deixarem de participar. *Konomia* tem de estudar. Tem de aprender como o *toria* faz. Eu queria que o *konomia* aprendesse logo o português, porque *Awaete* xe'enga a gente já sabe. Quando só aprende *Awaete* xe'enga não aprende o português direito. Os alunos que estão estudando fora da aldeia estão aprendendo português. Assim que eu queria aqui. (entrevista de W. PARAKANÃ concedida em 2014).

Notamos neste relato que apesar de aceitar e valorizar a escola promovida pelo PROPKN ele nunca se conformou totalmente com o sistema implantado e deseja que a escola seja igual a do *toria*. Ele anseia que sua comunidade aprenda definitivamente a língua portuguesa para dominar o que o *toria* domina ou no mínimo para se comunicar em pé de igualdade. Apesar dos esforços de todos os professores e da coordenação do subprograma de educação em explicar que o aprendizado do português se dá mais fácil e rápido quando se aprende a grafar a sua própria língua e de os *Awaete* terem observado isso na prática quando foi

definido o método de alfabetização em voga, eles mantêm uma desconfiança quando se trabalha a língua materna Parakanã.

Outros movimentos realizados pelos Parakanã são acionados na atualidade. Além das reuniões com a coordenação do PROPKN os *Awaete* estão experimentando outras formas de pressionar os *toria*. Desde que o PROPKN foi implantado, como resposta a um protesto que fizeram na Transamazônia, não havia tido um movimento nesse sentido até o ano de 2016. Kwatinema Parakanã conta o porquê de terem interditado a Transamazônica. Ele fala que precisa de escola na sua aldeia. Esta por ter sido construída em 2013, não havia dado tempo ainda para o PROPKN colocar a estrutura de escola e segundo ele faltava também a enfermeira. Além disso, desejam casa de alvenaria, que é um antigo sonho dos *Awaete* e outros benefícios com urgência. Daí o porquê decidirem fechar a estrada Transamazônica no trecho próximo ao rio Bacuri. No entanto na pauta de reivindicação a escola não aparece, nem nas entrevistas dadas para o G1 e nem nas demandas definidas pelo Ministério Público Federal (MPF).

Na chamada do jornal eletrônico G1 do dia 24/09/2016²⁴ está “Índios Parakanãs interditam rodovia Transamazônica, no sudeste do Pará” e logo em segue aparece o subtítulo “Eles cobram melhores condições de saúde e médicos nas aldeias”. Em sua matéria traz o seguinte:

Cerca de 150 índios da etnia Parakanã interditam desde sexta-feira (23) a rodovia transamazônica, na ponte do Bacuri, que liga marabá e Novo repartimento, no sudeste do Pará. **Eles cobram melhores condições de saúde e médicos nas aldeias.**

De acordo com a Polícia Rodoviária federal (PRF) os índios denunciam que neste sábado (24) tem apenas uma técnica de enfermagem sem assistente. Eles afirmam ainda que só vão liberar depois que uma autoridade for no local negociar e garantir a solução para o problema.

Segundo a PRF, uma equipe será deslocada para Novo Repartimento para facilitar a negociação da liberação parcial da rodovia. Ainda segundo a PRF, representantes dos órgãos do Ministério Público Federal de Tucuruí (MPF), do departamento Nacional da Infraestrutura e Transporte (DNIT) e da Fundação nacional do Índio (Funai) estão discutindo quais as melhores medidas eu deverão ser tomadas para a liberação da rodovia Transamazônica. [Grifo nosso].

Confome continuava o bloqueio o G1²⁵ também continuava noticiando trazendo na sua chamada o seguinte: “Bloqueio de trecho da rodovia

²⁴ Globo.com – g1 – Rede Liberal 24/09/2016.

²⁵ Globo.com – g1 – Rede Liberal 25/09/2016.

Transamazônica, no PA, entra no 3º dia” trazendo ainda como subtítulo “PRF negocia liberação da rodovia interditada por índios Parakanã na sexta, 23; Etnia reivindica melhores condições de saúde, pavimentação e energia elétrica”. E na matéria traz o seguinte:

Cerca de 150 índios Parakanã interditam pelo terceiro dia, neste domingo (25), um trecho da rodovia Transamazônica, na ponte do Bacuri, que liga os municípios de Marabá e Novo Repartimento, no sudeste do Pará.

Segundo a Polícia Rodoviária Federal (PRF), equipes policiais do posto de Marabá permanecem na área negociando a liberação da rodovia. **Os indígenas reivindicam melhores condições de saúde e mais médicos, além de pavimentação das estradas que dão acessos a aldeias e energia elétrica.**

De acordo com o cacique Kwatinema Parakanã, as condições em que vivem os quase **500 índios** da reserva Parakanã ficaram precárias após eles terem sido remanejados da área em viviam antes da construção da hidrelétrica de Tucuruí.

O grupo afirma que só irá liberar a rodovia com a chegada de representantes da Fundação Nacional do Índio (Funai). O protesto é considerado pacífico. O G1 entrou em contato com o representante regional da Funai no Pará, porém, ele não foi localizado para comentar o assunto. [Grifo nosso].

Na segunda reportagem além da saúde aparece a reivindicação de energia elétrica e de pavimentação das estradas. Há uma informação de que existem 500 índios, o que na verdade não corresponde a realidade, pois na terra indígena existem mais de 1000 índios em 2016. A referência deve ser em relação apenas aos orientais, pois estes não aceitam que os Ocidentais vivem naquela terra indígena. Os Orientais consideram que a TI Parakanã seja apenas deles. E, na última reportagem do G1²⁶ sobre o movimento dos Parakanã, na data de 26/09/2016, diz o seguinte na sua chamada: “Após fim de bloqueio, índios Parakanã mantêm protesto no sudeste do PA” e como subtítulo traz o seguinte: “Etnia reivindica melhores condições de saúde, pavimentação e energia elétrica; Eletronorte informou que acompanha o caso e mantém contato com índios”. Em sua texto de reportagem diz o seguinte.

O protesto realizado por índios da etnia Parakanã na rodovia Transamazônica, no sudeste do Pará, chegou ao quarto dia nesta segunda-feira (26). Cerca de 150 índios participam da manifestação, que interditou por três dias o trecho da rodovia na ponte do Bacuri, que liga os municípios de Marabá e Novo Repartimento. **Eles pedem melhores condições de saúde, pavimentação das estradas que dão acesso às aldeias e energia elétrica.**

²⁶ Globo.com – g1 – Rede Liberal 26/09/2016.

Após negociações envolvendo PRF, Funai e MPF, foi acertada uma reunião com representantes da tribo, na manhã da próxima terça-feira (27), em Belém, com o procurador de Tucuruí, para discutir de que forma poderão ser atendidas as demandas apresentadas pelos indígenas.

Segundo o cacique Kwatine (Kwatinema) Parakanã, as condições em que vivem os quase 500 índios da reserva Parakanã ficaram precárias após eles terem sido remanejados pela Eletronorte da área em que viviam antes da construção da Hidrelétrica de Tucuruí. A Eletronorte informou em nota que está acompanhando os acontecimentos e que mantém contato permanente com a comunidade Parakanã por meio de sua área de meio ambiente e de seu consultor indigenista.

Cerca de seis aldeias são representadas na manifestação. O cacique **Haytyga Parakanã** ressaltou que os indígenas também pedem a **construção de casas, posto de saúde e escola na área, além de melhorias na infraestrutura com a implantação de rede elétrica e poços artesianos.**

O caminhoneiro Pascoal Viana ficou impedido de seguir viagem como bloqueio na rodovia, mas considera o protesto justo. “É precária a situação da estrada e não é de hoje. Nós estamos aqui parados sem poder dar prosseguimento à nossa viagem, a nossa carga atrasada, está tudo atrasado, ficamos aqui na rodovia só tendo despesas”, lamentou o caminhoneiro. [Grifo nosso].

Nessa última reportagem aparecem outras reivindicações e a construção de escolas. Aparece o número de aldeias envolvidas no protesto, sendo que das mais de treze existentes em 2016 apenas seis estão listadas. Com relação ao tempo que os Parakanã foram realocados passaram-se mais de 30 anos, no entanto, eles relacionam o ocorrido como se fosse algo recente, denotando como a agência indígena articula os fatos ocorridos em prol de seus interesses. Podemos tirar várias conclusões dessas reivindicações e movimento de bloqueio na rodovia Transamazônica. Antes do PROPKN se estabelecer, inclusive o que gerou o movimento para o seu estabelecimento foi justamente o protesto que os Parakanã fizeram quando o lago estava sendo formado. Eles se posicionaram na estrada como protesto ao que estava ocorrendo e como resposta da Eletronorte, foi criado o PROPKN e realizada a mudança para a nova área que a Eletronorte acabou ajudando na regularização fundiária, a atual Terra Indígena Parakanã. Isso provavelmente está na memória ainda de alguns. Além disso, eles assistem na TV e ouvem no rádio como os povos indígenas estão conquistando os seus direitos fazendo justamente movimentos iguais a este de bloqueio de estradas.

As reivindicações estão sobre a melhoria das estradas que dão acesso as aldeias e conserto de pontes, a saúde e a energia elétrica. Apenas na última reportagem há uma referência a questão da educação, restrita apenas a

construção de escola. A saúde, na visão dos *Awaete* não está boa e realmente muitas dificuldades ocorreram desde 2013, mas essa sempre foi uma área prioritária para o PROPKN. A energia que os *Awaete* reivindicam é uma energia que dê conta dos eletrodomésticos que passaram a adquirir nos últimos tempos. Eles não estão contentes com a energia que é disponibilizada pelos sistemas de placas solares e baterias para a captação e armazenamento de energia solar. Embora seja uma energia ecologicamente melhor, não satisfaz as necessidades atuais dos *Awaete* para terem geladeira, televisão e caixas de som que demandam mais energia.

Embora haja uma concordância por parte de um *toria* que estava na barreira, quando diz que a reivindicação dos *Awaete* é justa, este não percebeu a pauta de reivindicação. A estrada que eles reivindicam são as vicinais que dão acesso as suas aldeias e a estrada que o *toria* achava que eles reivindicavam era a Transamazônica, onde os *Awaete* utilizam um trecho muito pequeno próximo a cidade de Novo Repartimento e que na maioria do tempo se encontra em boas condições de tráfico.

Após o bloqueio na estrada Transamazônica, houve uma reunião no MPF em Belém, em 27 de outubro de 2016, e novamente nada foi relacionado sobre a educação. Preocupa-nos essa ausência na pauta. Se por um lado a educação não deixou de existir em todos estes anos, após o termino do PROPKN em 2013, esta não estava atendendo as aldeias novas, as principais que reivindicavam a melhoria das estradas, energia e saúde, porque ainda não havia dado tempo de construir as escolas. Então, por que a agência indígena não se moveu no sentido de reivindicar mais professores e prédios escolares. É no mínimo inquietante. Estariam tão contentes assim com a educação para não reivindicarem nada. Ou, o que na verdade a pauta de reivindicações esconde? Um fato que se sabe é que os *toria* devem para os *Awaete* a promessa que alguém fez, inadvertidamente, sobre a construção de casas de alvenaria, quando eles tiveram que se mudar, no enchimento do lago. Seria esse o motivo maior das reivindicações? É claro que as outras seriam ótimas de serem conseguidas pelas comundiades, mas de fato pode ser a materialização das casas de alvenaria, um bem há muito desejado, que finalmente eles poderiam conseguir? Estaria a agência indígena *Awaete* experimentando formas de pressionar os *toria* para conseguir terem as suas reivindicações realizadas? São perguntas que devem ser respondidas em breve.

Como resposta as reivindicações dos *Awaete* o MPF emitiu o seguinte inquérito Civil Público No. 1.23.007.000146/2014-49, dos acordos firmados em reunião. Segundo o MPF, o Programa Parakanã deveria realizar as seguintes ações: 1) Passar para o DENIT mapa com os trechos de estrada a serem melhorados e pontes correspondentes (já foi realizado); 2) Inserir a comunidade Parakanã no sistema de saúde do DSEI-Guamá Tocantins (está sendo realizada negociações neste sentido até a presente data); 3) Visita das lideranças as terras indígenas Sororó (Povo Suruí), Mãe Maria (Povo Gavião) e Trocará (Povo Asuriní) para verem como foram construídas as suas casas de alvenaria (Já realizado); 4) Instalação de mais placas solares para as aldeias novas (em processo de instalação); 5) Perfuração de poços novos e tratamento de água para evitar a diarreia (está no âmbito do Plano Básico Ambiental do asfaltamento da Trasmazônica, pelo DNIT); 6) Casa de apoio em Novo repartimento (ainda em estudo).

Enquanto movimentos mais amplos são estabelecidos entre a sociedade *Awaete* e a sociedade *toria*, outros movimentos mais pontuais são realizados no âmbito das aldeias indígenas. Um depoimento do *Awaete* T. Parakanã que já esta atuando na escola Parakanã foi muito esclarecedor sobre o que ele pensa da educação e do futuro e como ele se relaciona com a escola em sua aldeia:

Eu comecei a estudar aqui em Maroxewara mesmo. Aqui teve vários professores, mas eu não lembro o nome deles. A professora que eu lembro bem e que estudei bastante com ela foi a Dora [Maria das Dores Rodrigues de Sousa]. Com a Dora eu aprendi bastante. A Dora ia com a gente na roça. Ia com as mulheres na mata caçar fruta e *yganga* [larva de besouro, muito apreciada]. Ela ia na beira do rio também. Eu gostava muito da Dora, gostava de estudar com ela. Dora era katoete e akwawete [boa e sabia muito]. Teve outras professoras aqui na aldeia, na época da Dora mas iam logo embora... Não se acostumava aqui na aldeia, não ou ia para outra aldeia. A Dora não. Ela ficou com a gente. Ensinou criança, awarame, [rapaz] koxoa [mulher], akoma'e [homem]. Todo mundo. Até o Airoa ela ensinou (risos) [porque ele tem problemas de aprendizagem]. (entrevista de T. PARAKANÃ concedida em 2014).

O jovem era criança quando havia outros professores antes da Maria das Dores Rodrigues de Sousa (Dora ou Dorinha), que atuou muitos anos nas escolas Parakanã e muito tempo na escola da aldeia Maroxewara. Eu seguida ele fala de outra professora que o marcou muito devido esta ter trabalhado com a formação dos *Awaete* para assumirem a educação escolar.

Depois veio Rita e falou pra gente ser professor. Eu não pensei que eu podia ser professor. Eu pensava que só toria era professor. Que precisava estudar na cidade para ser professor. Aí a Rita explicou que toda pessoa que gostava daquele serviço podia ser professor. Aí comecei estudar com a Rita e com a Dora. E comecei a ajudar na sala de aula e a fazer cursos que o Programa mandava para nós. Depois a Rita foi embora e a Dora foi embora. Eu pensei que a Dora nunca fosse embora. Que fosse ficar com a gente sempre. Até ficar bem velha. Eu falei para ela ficar aqui com nós. Ela explicou para a comunidade que precisava casar para ter a família dela. Eu fiquei muito triste, mas depois eu achei que ela deixou muita coisa boa para nós... aqui na escola. (entrevista de T. PARAKANÃ concedida em 2014).

Com a formação dos *Awaete* para serem professores muitas possibilidades se abriram na escola. No entanto, apenas as aldeias Maroxewara e Inaxyganga mantiveram os professores indígenas em sala de aula mesmo sem receberem salários. O entrevistado retoma a participação da Dora nesta fase e mostra o quanto era ligada aquela professora. Em seguida fala de outra professora com quem interagiu bastante nos últimos anos do Programa, já na extensão dos cinco anos.

Por último veio a Dona Ivanira. Com ela aprendi muita coisa também. Ela fazia prova com a gente e me ensinou matemática. Depois quando ela saía de folga eu tomava conta da sala dos konomia. Eu dei aula pra konomia pipi e konomitoa. A professora Ivanira deixou atividade preparada... Eu passava para os konomia. Também eu fazia conta com eles no quadro. E fazia letras do alfabeto e palavras. Passei ditado para eles e eles gostaram de estudar comigo. Todo munda vem. Não falta não. Mas eu fico pirahi [bravo] se eles fazem bagunça. (entrevista de T. PARAKANÃ concedida em 2014).

De forma geral ele descreve como é a sua participação na escola e retoma a fala sobre o que espera do Programa Parakanã.

Eu queria que programa nos ajudasse mais para a gente aprender a ser professor e tomar conta da aula na aldeia. Eu não sei como vai ser no futuro, mas eu acho que a gente quer aprender mais. Senão o toria pode tomar a nossa terra, enganar *Awaete*. Eu queria que a gente tivesse mais curso para aprender mais. Meu sonho é fazer univesidade um dia... não sei se vou conseguir. Até lá tô aqui, na escola. (entrevista de T. PARAKANÃ concedida em 2014).

O seu depoimento é de esperança e de uma certa insatisfação com algumas situações que precisam ser definidas. Que é justamente a definição do *imopinimara Awaete* (professor indígena) como personagem atuante principal e definitivo na escola Parakanã. Como outros ele fala em “aprender mais”. Esse

“mais” não sabemos ainda o que seria na prática, de fato. Se seria com relação a quantidade de conhecimento que se espera que eles tenham ou de formas diferentes de relacionado que a comunidade espera com relação a escola.

O professor indígena na escola é um papel que ainda precisa ser construído nos próximos anos. Essa situação deve ser alcançada com a passagem das escolas do PROPKN para as prefeituras e estas ficarem responsáveis pela contratação de professores inclusive com a contratação dos professores *Awaete* para a alfabetização em língua materna Parakanã. Já existem muitas pessoas que podem exercer essa atividade, mas a materialização desses sujeitos como professores nas aldeias Parakanã com um salário irá alterar algumas relações que esperamos seja amenizadas com o tempo, como acontece em outras comunidades.

Mas esse não é o último passo. Outros precisam ser dados para a construção de uma escola indígena *Awaete* que realmente possa ter o papel que desejam os *Awaete* no sentido da manutenção do grupo com uma identidade e língua próprias, com autonomia e movimentos em direção a sustentabilidade cultural, econômica e ecológica.

6.5. Das construções e posição da escola nas aldeias

Uma atividade que foi realizada com os *Awaete* durante as várias idas a campo a aldeia Paranatinga foi o croqui da aldeia. Em diálogos com os *Awaete* a partir de croquis antigos que havia no Posto de Serviços fomos lembrando onde estavam cada grupo familiar Parakanã e conseguimos retroceder até o ano de 1998. O mesmo procedimento foi realizado também em Maroxewara, mas conseguimos retroceder somente até ao ano de 2001. Após uma primeira base de desenhos fomos discutindo quem morava em qual casa e para onde cada grupo familiar tinha se mudado.

Então, olhando o mapa da aldeia Paranatinga, na Imagem 6.4, podemos observar vários aglomerados de casas. No círculo pontilhado está marcado apenas o local onde morava o grupo familiar do *Xa'eoma* e do *Motiapewa* que juntos foram constituir a aldeia *Paranowaona*. Próximo havia um aglomerado de casa onde funcionava o Posto de Serviços do Programa Parakanã, que anteriormente era o Posto de Serviços da Funai. Em seguida temos dois

aglomerados de casas dos dois lados da pista de pouso, onde esses grupos familiares foram constituir as aldeias Itaygo'a e Paranoawe. E finalmente o aglomerado maior de casa é onde atualmente estão posicionados os *Awaete* da aldeia Paranatinga.

Com o passar do tempo a aldeia foi migrando e ficando mais longe do Posto de Serviços. A escola não acompanhou esse movimento até o ano de 1998 quando foram construídas novas escolas tanto em Paranatinga como em Maroxewara, desconectadas dos prédios do Posto ou mesmo da área do Posto de Serviços, já no espaço da aldeia, com ampla discussão com os *Awaete* para que eles decidissem qual o melhor local da construção.

Na Imagem 6.5, podemos observar um croqui com algumas fotografias onde vemos a área do Posto de Serviços e algumas atividades escolares nos prédios deste Posto. Os alunos saíam então de sua aldeia e vinham para os prédios onde funcionava a escola. De certa forma era como se eles fossem para o lugar dos *toria* para aprender as coisas dos *toria*. O pensamento de se ter uma escola no posto beneficiava unicamente aos *toria* que nem precisavam se deslocar para a aldeia. Já acordavam em seu local de trabalho, geralmente com as crianças pequenas, encostadas nas paredes de paxiúba (palmeira local que é utilizada tradicionalmente pelos *Awaete* para construir suas casas) já chamando-os para o trabalho, nas primeiras horas do dia. No entanto, havia a necessidade da escola ser apropriada pelos *Awaete* e para isso ela precisava estar fisicamente mais próxima a eles. No espaço do Posto de Serviços a escola parecia estar mais distante da comunidade, longe do dia a dia dos fazeres/saberes da comunidade. Depois de algumas discussões com os *Awaete* e visto a necessidade de se construir um novo prédio onde funcionasse unicamente a escola eles decidiram colocar a escola na periferia da área da aldeia maior, onde ela atenderia a todos os grupos locais isso no caso da aldeia Paranatinga. E no caso da aldeia Maroxewara decidiram por um local entre o Posto de Serviços e a aldeia, em frente ao campo de futebol, que foi aberto posteriormente, conforme pode ser observado nas imagens 6.6 e 6.7.

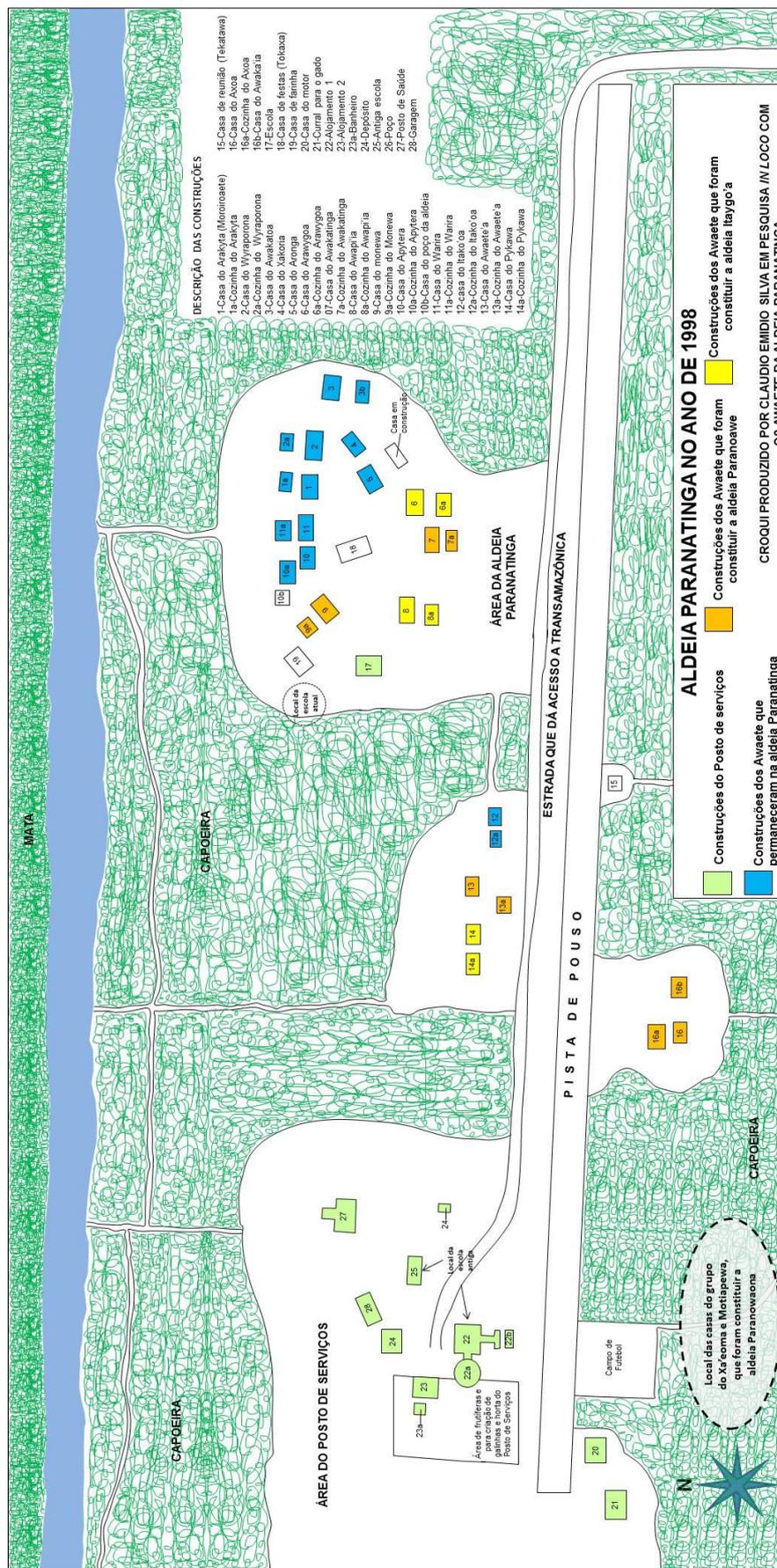


Imagem 6.4: Croqui da aldeia Paranatinga construída com os Awaete, em 2014, a partir de croquis antigos encontrados no Posto de Serviços (Fonte: Claudio E. Silva, 2014).

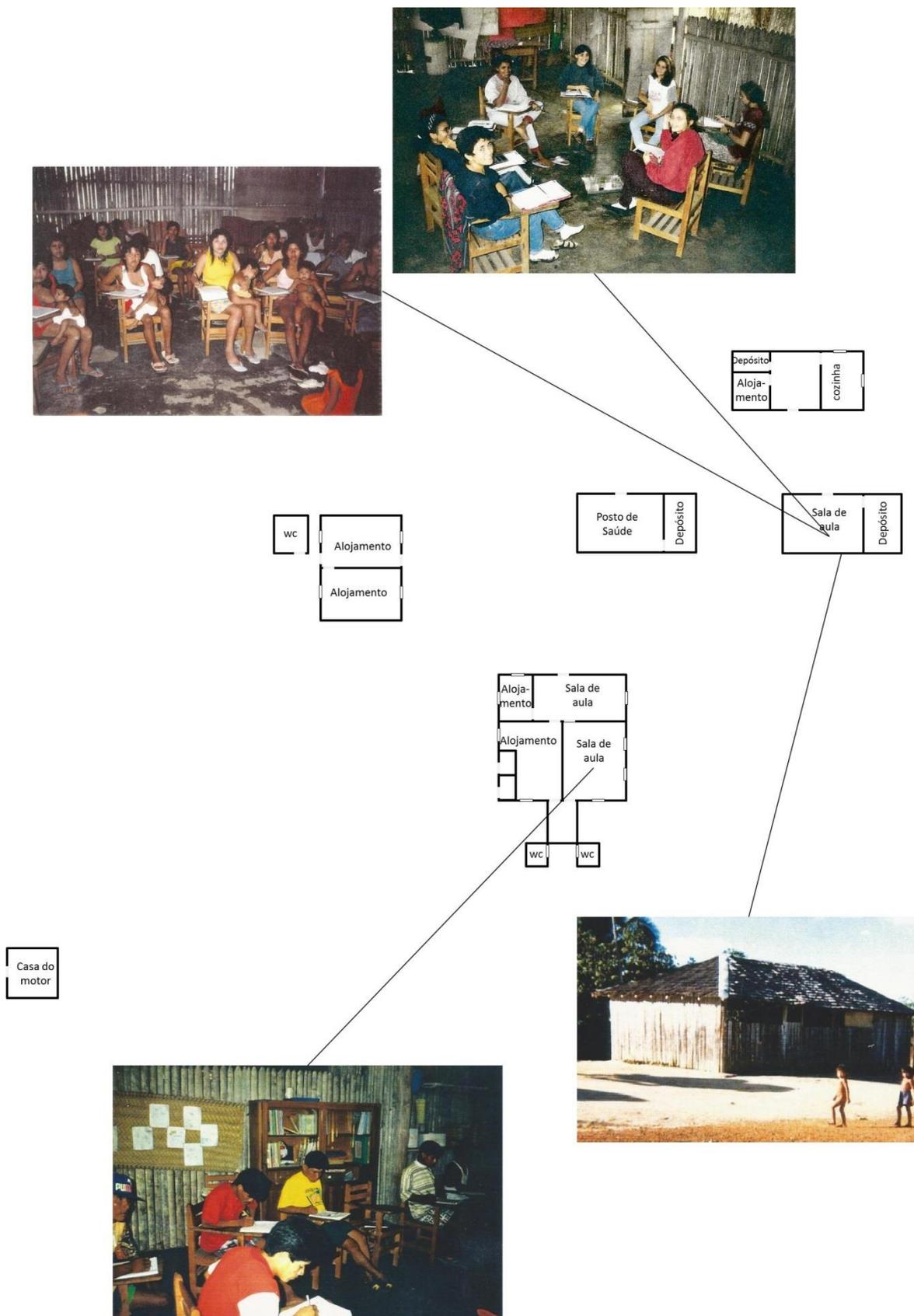


Imagem 6.5: Croqui da área do Posto de Serviços no ano de 1996 da aldeia Paranatinga, com as salas de aula funcionando em dois prédios e fotografias de momentos de atividades na escola (Vista do lado de fora de um dos prédios onde funcionava a escola, turma de *Awarame* estudando e curso de formação com professores *toria* da UFPA). (Fonte: Construído pelo autor a partir do Relatório Anual de 1996).

Na aldeia Maroxewara, a escola também funcionava no Posto de Serviços com duas salas de aulas. É claro que a simples posição da escola em uma aldeia indígena não a caracteriza como apropriada pela comunidade. Mas o fato é que como há uma demarcação de territórios nesses espaços (aldeia X Posto de Serviços) isso já pode ser considerado um primeiro indício de como a escola é direcionada. Estar fisicamente na aldeia é um primeiro passo, para a comunidade dela se apropriar. Outros devem vir como a formação de professores indígenas, o currículo diferenciado, o envolvimento do corpo docente e discente da escola nas atividades da aldeia e assim por diante.

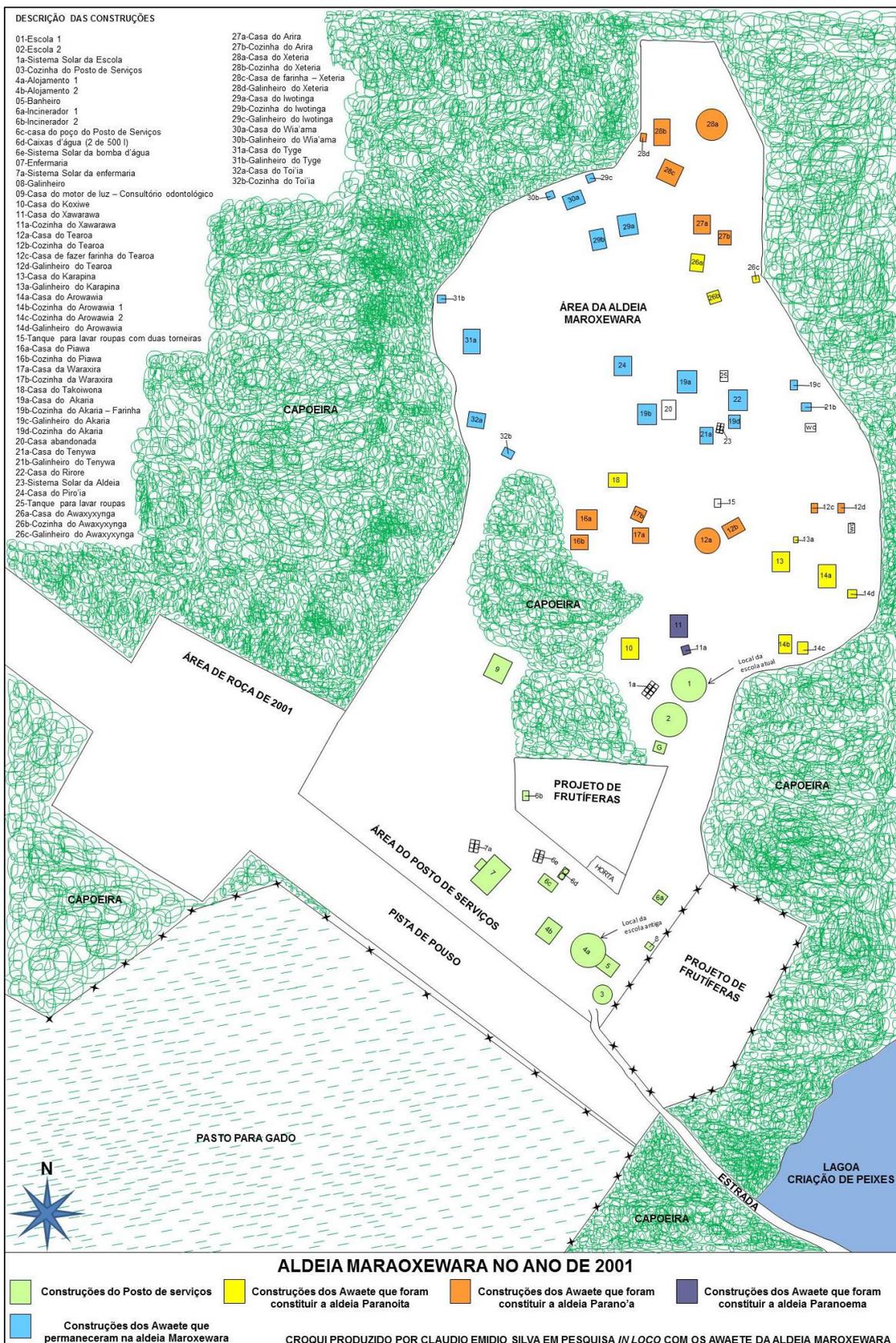


Imagem 6.6: Croqui da aldeia Maroxewara construída com os Awaete, em 2014, a partir de croquis antigos encontrados no Posto de Serviços (Fonte: Claudio E. Silva, 2014).

Caso de motor de luz



Imagem 6.7: Croqui da área do Posto de Serviços no ano de 1996 da aldeia Maroxewara, com as salas de aula funcionando no prédio do Posto de Serviços e fotografias de momentos de atividades na escola e o prédio visto de fora. (Fonte: Construído pelo autor a partir do Relatório Anual de 1996).

– A *tekatawa* como espaço político de decisões, diálogo, reivindicações e cultura

Segundo Fausto (2001, p.217), para a explicação da *tekatawa*, especialmente entre os orientais, há o seguinte:

Ao contrário, porém, dos arawetés e dos parakanã ocidentais, em que há tantos centros quantas unidades domésticas houver, os orientais se representam como totalidade em um espaço específico: a *tekatawa*, o “lugar de estar”, a ágora parakanã. Esse é o *locus* da chefia, o centro político do grupo, embora inscrito espacialmente fora do centro. A *tekatawa* é um local descampado, normalmente sem qualquer construção, que deve estar necessariamente distante das residências. Não se deixa circunscrever pelas casas, mas se opõe diametralmente a elas.

E, segundo Santos (1994, p.113), temos as seguintes informações sobre as questões dos espaços em uma aldeia Parakanã:

Por outro lado, no aldeamento Paranatin, são considerados como integrantes do aldeamento, três dos quatro espaços cerimoniais, a saber: a-**tekatawa** – roda-dos-fumantes, distante cerca de 70 metros do aldeamento, próximo ao ramal que leva à Transamazônica – um espaço formal, político-pedagógico; b-**tokaxa** – casa cerimonial edificada, temporariamente durante o verão, sem a qual não se realiza o cerimonial do cigarro; c-**owaritokaxa** – casa cerimonial de tamanho reduzido, construída junto à **tekatawa**; é um espaço específico para a “premonição” de futuras guerras. Esta casa, que denomino casa do senhor da guerra e não tem sido construída desde o contato; d-**okopépe** – espaço na **ukara** localizado próximo às residências **Apyterewa** e **Wirapyna**, destinado a cerimoniais referentes ao mundo animal e à guerra.

A tradição da *tekatawa* e dos espaços Parakanã e suas diferenças entre os grupos orientais e ocidentais dava um estudo a parte. No entanto para o nosso objeto que é entender a Educação Escolarizada Parakanã no contexto do Programa Prakanã, podemos dizer que esse espaço de tradição foi incorporado nas estratégias do Programa de efetivar as suas ações junto as comunidade. Isso é marcado tanto pelos *Awaete* como *toria* em dizer: – “vamos fazer uma *tekatawa*” – no sentido de “vamos fazer uma reunião”. Mas a *tekatawa* também é materializada na forma de uma casa específica para esse fim: local de reunião e discussão política. O PROPKN ajuda na construção da *tekatawa*, onde os técnicos, professores e coordenadores se reúnem para discutir problemas relacionados as atividade que foram, estão sendo ou serão realizadas. Apesar dos Ocidentais não terem a prática da *tekatawa* como nos Orientais, eles criaram esse espaço, chamando-o também de *tekatawa*, e muitas vezes exigindo que o

PROPKN ajudasse na construção, onde também se realiza as reuniões de discussões dos líderes com os *toria*. Mas o que eu observei foi que em muitas aldeias em períodos diferentes os *Awaete* também se reúnem nessas casas para discutirem os seus problemas e não só com os *toria*. A *tekatawa* na atualidade é uma instituição, um fórum de discussão em ambos os grupos.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oporongueta na língua Parakanã significa **conversar**. Toda a cultura Parakanã passa também pela fala, pela palavra falada e, agora, em novos tempos, também pela palavra escrita, **imopinim**, que significa **escrever**. Aquele que ‘falar bem’ pode ser um líder em sua comunidade. No passado, os *Awaete* furavam as orelhas e o lábio inferior para colocarem enfeites. Para eles, isso aumentava sua capacidade de falar e ouvir. Atualmente, poucos são os jovens que furam as orelhas e mais raros ainda os que furam o lábio inferior, mas a sua tradição de falar em reunião, que se chama **tekatawa**, continua forte e é uma das práticas responsáveis pela manutenção de sua cultura.

Hoje, os Parakanã se reúnem em **tekatawa** todos os dias, em suas aldeias, discutindo sobre a sua vida, ouvindo histórias dos mais velhos, planejando o seu futuro, enfim, mantendo o que os torna uma unidade enquanto povo: sua cultura, sua língua e sua forma de viver. O estabelecimento de um diálogo com os *toria* foi possível porque, de certa forma, eles ensinaram aos *toria* como se organizar, como se colocar para estabelecer esse diálogo. Independente de os *Awaete* confiarem nos *toria* que dialogam com eles, de acreditarem ou não nas promessas dos *toria*, sejam os técnicos do Programa Parakanã, sejam outras autoridades políticas da região, estes diálogos se apresentam como possibilidades de relação que são estabelecidas historicamente.

A altivez dos Parakanã quando dialogam com os *toria* não pode ser ignorada. Há algo em sua postura, em sua resistência, em sua forma de se posicionar, de aceitar ou não o que lhes é imposto que não passa aos que estão presenciando e participando dessas conversações, uma imagem de subserviência. Considero que esse foi um dos grandes aprendizados que tive nesse contato. A partir daí, pude desenvolver também paciência e respeito pelo outro. Não vou falar das dores e perdas que passamos juntos. Mas um ponto que chama a atenção é o espaço de diálogo, é o diálogo possível, entre pessoas e entre culturas diferentes, apesar das assimetrias que não podem ser desconsideradas. Mas a **tekatawa** é anterior ao *toria*, antes do contato, é o espaço e é o diálogo acontecendo em si, onde os *Awaete* ensinam a todos que entram em seu mundo,

seja de forma mais forte, como nos Orientais, seja de forma mais suave, como nos Ocidentais, como manter o próprio espaço e ainda assim abrir-se para o novo.

É dessa forma que gostaríamos de começar essas considerações finais e trazendo uma reflexão importante a respeito do pensamento indígena na América Latina, seguindo o estudo de Fausto (1997, p.v), em que se diz que “os sistemas ameríndios se organizam em torno da produção de pessoas, não de bens materiais”. Isso é muito significativo. Os Parakanã estão sim preocupados com sua educação, com sua saúde, com seu território, mas acima de tudo estão muito preocupados com seus filhos e netos. Existe preocupação e esperança. É com essa preocupação e essa esperança que nos propomos a fazer essas considerações finais. A escola deve entrar nessa sintonia, para ajudar na produção de pessoas, no sentido de que o que se materializa em sala de aula deve estar em harmonia com o pensar *Awaete*, em consonância com a produção de pessoas: de pessoas *Awaete*. E tudo isso só pode acontecer na materialização da **tekatawa**, na reunião de pessoas dialogando, colocando a sua opinião, estabelecendo consensos entre as contradições existentes.

É importante dizer que esta tese não teve a pretensão de julgar as ações do Programa Parakanã, especialmente no que diz respeito às ações de educação desenvolvidas no tempo e no lugar aqui analisados. O objetivo maior foi fazer uma análise isenta, o que não se mostrou uma tarefa fácil, por tratar-se de um estudo em que o próprio pesquisador fez parte dos processos aqui evidenciados e analisados. Para além dos julgamentos, pretendemos alcançar um “pensamento”, uma “discussão”, um “olhar sobre”, o que a diversidade de práticas escolares indígenas tem possibilitado nas últimas décadas.

Essa experiência, a despeito do que orienta o Estado e do que estabelecem os projetos desenvolvimentistas em várias décadas e ainda em voga, em todos os governos passados e parece, infelizmente, que nos que ainda virão, foi construída nas relações de pessoas que estavam em contato frequente com os *Awaete*, em práticas de trabalho, entre sentimentos de preconceito e aceitação, de “ensinagens” e de aprendizagens. Além de muitas outras, são essas relações de contato que nos interessam e que consideramos nestas palavras finais.

Neste estudo, buscamos encontrar processos de uma educação escolar diferenciada que foi desenvolvida na Terra Indígena Parakanã junto ao povo Parakanã. Nessa busca vislumbramos, diante dos dados apresentados e das análises realizadas, a possibilidade de constituir uma teoria ou conceituações para a orientação de um trabalho escolar para povos indígenas com pouco tempo de contato com a sociedade não indígena e, ainda, com pouco tempo de inserção no sistema capitalista do Estado-Nação, mas com a possibilidade de manter a sua cultura e ainda com perspectivas de manter sua autonomia e sustentabilidade econômica e ecológica em longo prazo.

Neste estudo, também procuramos evidenciar as seguintes relações: 1) a relação entre sociedades diferentes – a sociedade dos *toria* e a sociedade dos *Awaete*; 2) as relações que se estabeleceram em sala de aula na escola Parakanã entre o professor *toria* e o aluno *Awaete*; 3) nessas relações de contato, de forma tangencial, procuramos também evidenciar as relações entre as pessoas *toria* e as pessoas *Awaete*; 4) nesse encontro histórico entre duas sociedades, procuramos descortinar as relações territoriais entre os *Awaete* e os *toria*; 5) também procuramos evidenciar a relação entre o conhecimento *Awaete* e o conhecimento *toria* (escolar); e, para finalizar, 6) nesse encontro de culturas foi importante mostrar a experiência da escola Parakanã como mediadora dessas relações conflituosas, tensas e contraditórias.

Dessa forma, pensamos ter atingido os objetivos pretendidos como o de “descrever a história e caracterizar alguns aspectos da cultura do povo indígena Parakanã”, o que foi contemplado na seção IV, intitulada “A história do povo Parakanã”, em que, através de referências, levantamos os principais fatos históricos que compeliram os *Awaete* a uma grande mudança cultural, desde a forma com que se expressam com seus corpos, em seu modo de viver e de se relacionar com o outro (*toria*). O objetivo de “caracterizar o processo de escolarização do povo Parakanã da TI Parakanã” foi alcançado com seção V, na qual discorreremos sobre “o Programa Parakanã e a organização da escola Parakanã”, em que relacionamos as diversas experiências escolares realizadas naquele espaço, bem como apresentamos a descrição histórica do processo de escolarização dos *Awaete*. E, finalmente, o objetivo de “avaliar e discutir as implicações da educação escolar Parakanã a partir do Programa Parakanã no período de 1988 a 2013” foi alcançado na Seção VI, quando apresentamos a

relação dos *Awaete* com a Eletronorte, com os técnicos do PROPKN e as relações estabelecidas entre professores *toria* e alunos *Awaete*.

Após todo o esforço de caracterização e discussão da escola indígena Parakanã, que vem se constituindo em uma experiência muito particular no sudeste do Pará, podemos dizer que realmente há fortes indícios daquela escola e do modo como foi organizada ter contribuído para a valorização da cultura e da língua Parakanã, seja pela produção de materiais didáticos, seja pela alfabetização em língua materna, pelo esforço de técnicos e professores em aprender a língua dos *Awaete* e pelo respeito que sempre foi colocado nas relações entre os *toria* e os *Awaete*. Entendemos também que essas relações são assimétricas, e que a sociedade dos *toria* define as políticas a serem implementadas e como elas devem existir, por representar maior poder econômico e formas de imposição cultural. Mas não se trata apenas disso.

Do lado dos *Awaete*, sempre houve resistência e permanência no seu modo de ser, apesar das mudanças que foram registradas. E, de alguma forma, esse povo ensinou os *toria* como lidar/dialogar com eles. Seja no espaço da *tekatawa*, seja na escola, seja nos espaços de reuniões organizados para tal. Os *Awaete* são um povo com uma forte identidade, impondo sua alteridade de forma bastante elevada, com uma autodeterminação bem estabelecida e sabedores do que desejam para o futuro. Naquele contexto muitos aprendizados foram possibilitados, tanto para os *Awaete* quanto para os *toria* (conforme relatos), sempre intermediados pelo espaço da escola e por sua constituição, sempre no diálogo e no respeito ao outro.

As marcas da interculturalidade estiveram sempre presentes, embora não possamos dizer que foi explorado o máximo possível da interculturalidade crítica, porque ainda existem questões que os *Awaete* consideram pendentes e que precisam ser resolvidas, como a definição de escola que desejam para o futuro e a maior participação na política local e no próprio Programa Parakanã. Mas é certo que as experiências escolares viabilizadas pelo Programa Parakanã contribuíram para a sobrevivência física e cultural do povo Parakanã e, mais do que sobreviver, possibilitaram que vivessem com dignidade, com bastante autonomia, embora esta seja uma questão maior, uma vez que a autonomia plena dos povos indígenas, na atualidade, não seja possível devido à inexistência de

políticas de Estado que possam colaborar para que essa autonomia realmente aconteça.

O Programa Parakanã, ao longo de 25 anos, não conseguiu a independência total do Povo Parakanã, como estava em seu projeto (Anexo 2), mas em comparação ao período anterior a 1988, quando ainda eram totalmente dependentes da Funai, pode-se dizer que conseguiram uma certa autonomia na questão da produção de alimentos, sendo esse quesito mais forte entre os Orientais. Além disso, conseguiram se inserir no mercado regional com a venda de seus produtos de extrativismo e de roça, sendo os mais expressivos entre eles o açaí, a castanha e a farinha. Segundo relatório do Programa Parakanã em 2012 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2012, p.255), todas as aldeias juntas somaram quase R\$ 250.000,00 (duzentos e cinquenta mil reais) só com produtos extrativistas (açaí, cupuaçu, castanha, vassoura de cipó) e quase R\$ 100.000,00 (cem mil reais) com a venda de produtos agrícolas (banana, galinha, farinha, milho, arroz, coco, gado, cacau, pupunha), totalizando R\$ 350.000,00 (trezentos e cinquenta mil reais).

Considerando ainda a entrada de valores a partir da aposentadoria de alguns deles, contando mais de R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais) e da assistência do governo federal por meio dos programas como bolsa família e auxílio maternidade às mulheres com filhos pequenos (que não foi contabilizado), somando tudo, teríamos mais de R\$ 700.000,00 (setecentos mil reais) por ano de valores sobre os quais os *Awaete* têm o total controle. Segundo dados do relatório do PROPKN (PROGRAMA PARAKANÃ, 2012, p.15) naquele ano foram recebidos R\$ 6.313.477,77 (seis milhões, trezentos e treze mil, quatrocentos e setenta e sete reais e setenta e sete centavos), repassado pela Eletronorte, para a manutenção do Programa Parakanã, divididos para a assistência aos *Awaete* em saúde, educação, obras, apoio à produção e proteção da terra indígena, e em logística e aquisição de combustível.

Somando o que os *Awaete* controlam de forma individual e na forma de assistência, é muito mais em ambos os casos do que os povos indígenas estão acostumados a receber do Estado e mesmo com a sua produção. O apoio do Programa sem dúvida age de forma a potencializar o que os *Awaete* produzem, pois ajuda no insumo, no conserto de veículos e aquisição de combustível, o que

é significativo naquela região onde as estradas são muito ruins na maior parte do ano.

Comparando com o passado, a partir de uma dependência total na década de 1980, eles se tornaram mais autônomos quanto a sua alimentação básica, passando a comercializar alguns produtos, e, com isso, alteraram seus sistemas de produção, inserindo-se de forma periférica no mercado regional. Isso confere, sem dúvidas, grandes mudanças em sua cultura para desenvolver essas novas atividades. Por outro lado, atualmente, possuem um poder de compra superior ao dos colonos que vivem próximo as suas terras. É preciso também evidenciar o baixo impacto a terra indígena mesmo com a implementação de roças, observando que ainda é possível caçar, pescar e coletar para se alimentar mantendo a forma tradicional de relação com o ambiente. O relatório do PROPKN de 2013 (PROGRAMA PARAKANÃ, 2013, p.235) apresenta dados que mostra que se tem, mesmo com o aumento populacional, uma alimentação suficiente para manter todos em bom estado de nutrição nas aldeias. O total da área de roças implantado em 2013 foi de 133, 93 ha. Sua terra ainda permanece, em sua quase totalidade, um maço vegetacional, uma “ilha de vegetação” rodeada da devastação ocorrida na região para criação de gado e outros fins que não são a vocação da Amazônia oriental.

Mesmo nesse quadro diferenciado de outros povos indígenas e até mesmo dos colonos, os *Awaete* começaram, munidos de sua autodeterminação, a questionar as próprias ações do Programa Parakanã a partir de 2013, de querer maior participação e melhores benefícios, em parte por alguns acharem que podem controlar os valores, recebidos pelo PROPKN, de forma individual, o que não achamos possível, pois a Eletronorte não vincula nenhum pagamento de indenização de forma individual como fez a empresa VALE para alguns povos (conforme comunicação pessoal de um membro do povo gavião). A Eletronorte trabalha na perspectiva da assistência, oferecendo (no caso Parakanã) apenas serviços aos indígenas, ou ainda (em outras comunidades indígenas) através de aquisição de algum bem específico que a comunidade deseja, após negociações, nas situações de indenização. Mas é claro que uma efetiva participação dos *Awaete* nas esferas de decisão deve ser alcançada para se ter novos patamares de sua autonomia e maior gerência sobre as suas atividades e recursos.

A sustentabilidade econômica-política-cultural passa por essa discussão, encontra contradições, ora avança, ora retrocede, mas os *Awaete* precisam experimentar novas formas de relacionamentos. As relações devem ser mediadas pela interculturalidade crítica, e a escola indígena deve, em algum grau, participar dessas diversas mudanças e concepções, para ajudar os *Awaete* a prever o futuro (naquilo que puder ser previsível) baseado em outras experiências que deram certo ou não. É preciso problematizar junto com as lideranças as perspectivas que eles querem/devem atingir, em curto, médio e longo prazo. A discussão deve ser problematizada em nível local e em nível global, pois agora o povo Parakanã está irremediavelmente conectado com o sistema capitalista, mas é importante que saibam qual a forma de vinculação, se de subalternidade ou de mediações possíveis para continuar com o seu 'bem viver' e formando ainda os novos *Awaete* que vêm a cada geração.

O importante é não perder as dimensões da territorialidade e agora territorialidade em rede, o reconhecimento cultural, a manutenção da cultura e da língua indígena, e a alteridade *Awaete*. Essas dimensões podem ser trabalhadas a partir da escola, desde que as pessoas designadas para esse trabalho saibam aproveitar as experiências passadas e, a partir delas, construir novas experiências, levando-se em conta sempre os princípios básicos que norteiam o trabalho com povos indígenas: a interculturalidade, a diversidade, a especificidade e, principalmente, o bilinguismo que se deseja, através de um letramento contínuo e profícuo pelo diálogo, tendo a escola como um espaço de mediação cultural, na fronteira entre as duas sociedades: *toria* e *Awaete*.

Com este estudo, percebemos a importância de conhecer a história de cada povo indígena com quem se queira trabalhar, ou seja, suas especificidades, para que os aspectos dessa história se faça presente em sala de aula. Para isso, a voz dos anciãos deve ser o direcionador dessa história para a sua compilação e discussão do que deve ou não ser dito, do que tem mais relevância em ser apresentado etc. Isso possibilita a alunos e professores terem um direcionamento em sala de aula, pois é essa história que norteia muitas das ações da comunidade.

No caso Parakanã, uma comunidade indígena que passou por tantos projetos desenvolvimentistas tendo impactos das mais diversas ordens, tem de manter um estado de alerta em como lidar com os *toria* para que não sucubam de

vez, para que não deixem de ser o que são e para que não percam a sua terra e os seus recursos. Está na ordem do dia estabelecer estratégias de resistência, e a escola não pode ficar omissa a esse processo. Docentes e discentes devem se posicionar e discutir com as lideranças, e, se possível, as lideranças devem fazer palestras sobre os problemas do passado, mostrando como agiram e como devem agir no futuro se algo semelhante acontecer. Da experiência, surgem as novas práticas e estratégias para lidar com a sociedade dos *toria*. Mesmo que não ocorram outros impactos iguais aos passados, a comunidade precisa estar preparada para o que está por vir, para enfrentar novidades, como a exemplo o atual impacto que está em discussão, o do asfaltamento da Transamazônica, que, como em outras comunidades (Guajajara e Waimiri Atroari – observação pessoal), trará uma nova relação com aquele espaço no sudeste do Pará e entre as pessoas e entre as sociedades *toria* e *Awaete*.

Neste estudo, pudemos observar que os projetos de colonização no território Parakanã causaram um impacto sem precedentes àquela região. Devemos deixar claro que não somos contra o movimento dos colonos da agricultura familiar, mas somos contra o que o INCRA faz ao colocar dentro dos territórios indígenas áreas de colonização para que os colonos lutem contra os indígenas. Após se estabelecerem, os colonos sem recursos acabam abandonando suas terras, vendendo a preços irrisórios para fazendeiros, mas antes vendem toda a madeira, alimentando as serrarias da região, e depois se mudam para outras regiões. Ou seja, somos contra o processo de colonização especialmente no sudeste do Pará, legitimado pelo Estado através de suas instituições (INCRA e Instituições Financeiras), onde isso se torna a forma de ocupação mais perversa que se tem impingido à Amazônia nas últimas décadas (50 anos), quebrando qualquer possibilidade de sobrevivência cultural dos povos autóctones da região.

É importante falar sobre a questão da pesquisa na Educação Escolar Indígena Parakanã. Com este estudo se constatou que os trabalhos se desenvolveram com maior continuidade e assiduidade nas escolas Parakanã nos períodos de grande investimento em pesquisa sobre a língua e a cultura daquele povo. O primeiro “salto” foi quando o “João das Letras” pesquisou sobre as questões da língua Parakanã. Um trabalho de educação de um povo recém-contatado não pode se desenvolver se não houver uma boa pesquisa linguística,

que também foi iniciada pela pesquisadora Ruth Montserrat que, no começo do Programa, organizou os primeiros passos para que a metodologia desenvolvida pelo “João das Letras” fosse um sucesso.

O segundo “salto” foi com relação a música nativa em dialogo com a música popular do Sérgio Vieira, trabalho de pesquisa e uso em sala de aula, e das pinturas corporais nos artefatos desenvolvidos por Alice [não descobrimos o sobrenome] que também foram fundamentais. Naquele momento, eles começaram a materializar o interesse pela escrita, tanto de homens quanto de mulheres através de sua cultura autóctone. Buscar na cultura os meios e os motivos para despertar o interesse pela escrita é fundamental para um trabalho dessa natureza com uma comunidade indígena que não tem em sua cultura a escrita de sua língua nativa e com pouco tempo de contato com a sociedade não indígena.

O terceiro “salto” aconteceu quando da realização da pesquisa para criar o material de alfabetização em língua materna Parkanã, cristalizado no ano 2000, que foi crucial para desenvolver, em pouco tempo de escolarização em sala aula, pessoas capazes de fazer uma boa leitura e de criar textos coerentes com o seu pensamento, tanto em língua materna quanto em língua portuguesa.

O quarto “salto” veio com o projeto para iniciar a formação dos professores indígenas, e que levou os Parakanã para o espaço da escola sob outra perspectiva, a de assumirem o papel de professores. Para que a escola indígena pudesse atender adequadamente o seu povo, o pensamento nativo deveria estar em sua constituição. E isso só pode ocorrer plenamente quando os membros da comunidade se propõem a estar em sala de aula, como professores, para ajudar nesse processo de escolarização. O projeto se consolidou em 2002 e foi dado prosseguimento nos anos seguintes até próximo ao término do Programa em 2013.

A construção de materiais didáticos pelos professores no âmbito da escola propiciou certa autonomia docente em sala e foi fundamental para o melhor desenvolvimento discente. Dentre esses materiais, destacamos painéis, livros de leitura e os materiais de apoio à alfabetização, os jornais da aldeia e informativo do Programa etc. Alguns desses materiais podem ser observados no Anexo 8. Os materiais foram e são desenvolvidos pelos professores com materiais de baixo

custo e podem ser replicados em quantas escolas se queira e sempre que for necessário.

Quanto à mediação, os professores sempre estiveram realizando esse papel na escola Parakanã. E, para terem mais sucesso, são aprendentes da língua Parakanã, para se aproximarem mais de sua cultura e da forma de ser Parakanã. Os professores *toria* precisam aprender no mínimo um vocabulário básico da língua dos *Awaete*, mesmo que permaneçam por pouco tempo em terra indígena. Os professores *toria* sempre precisam entender como aquela sociedade funciona, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de suas atividades em sala de aula ou mesmo para orientação dos demais funcionários em seu comportamento para que possam ter a anuência e o apoio da comunidade com que trabalham.

A necessidade de aprender a língua Parakanã é colocada tanto pela coordenação geral do Programa, pela subcoordenação de educação quanto pelos próprios *Awaete*, que estimulam todos em área a aprenderem a sua língua. Neste aspecto, diríamos que os *Awaete* são generosos, repetindo palavras ou frases de forma pausada, enquanto nós, *toria*, estamos aprendendo. É nessa convivência, ouvindo e encorajado pelos *Awaete* que o aprendente vai se familiarizando com as pronúncias mais difíceis, para com o tempo aprender corretamente. Esse é um dos aspectos da forma de educar indígena, a paciência de esperar o tempo do aprendente, porque não há prazos a serem cumpridos.

Do lado dos *Awaete*, alguns são excelentes mediadores, que equilibram os desejos *Awaete* com as possibilidades dos *toria*, de forma a favorecer o encaminhamento dos trabalhos na enfermaria, na escola e as demais atividades da aldeia que dependem em parte dos *toria*, como motoristas, vendedores, professores, técnicos agrícolas, entre outros, mas também da participação dos próprios *Awaete*.

A assistência diferenciada aos Parakanã, apesar de trazer uma grande melhoria a sua qualidade de vida, em relação ao que viviam antes de 1988, não foi suficiente para torná-los independentes da sociedade *toria*. Os Parakanã tiveram o seu território reduzido em grande proporção, como a maioria dos povos indígenas do sudeste do Pará e, na atualidade, entre outros fatores, essa redução reflete em seu modo de vida. Atualmente, a Eletronorte é a maior responsável pelas atividades que vêm sendo desenvolvidas nas aldeias Parakanã, uma vez

que é a única fonte financiadora dos recursos repassados ao PROPKN. Mas há um descontentamento geral, por parte dos *Awaete*, que precisa ser problematizado.

A Escola tem se colocado como uma mediadora na relação *Awaete-toria*. No entanto, nos últimos anos, os *Awaete* têm questionado essa escola, o que é um fato interessante, porque seu questionamento não vem do fato de apenas a escola não estar atendendo aos seus interesses, mas também porque, durante o processo de escolarização, eles perceberam que precisavam se apoderar mais da escola. Começam a exigir que a escola deixe de ser pensada por outros PARA eles e se torne mais DELES, ou COM eles. Isso pode estar relacionado, em parte, devido ao processo de ensino-aprendizagem. O processo de escolarização Parakanã começou em bases pouco desejadas, atendendo ao Estado totalitário da época. Mas, com a participação de antropólogos e linguistas, logo depois, foi dado um direcionamento para uma escola que funcionasse como um espaço de diálogo, de compreensão de mundos. As experiências aqui relatadas e analisadas foram de muito aprendizado, tanto para professores *toria* quanto para os alunos *Awaete*, e podem ser a base para desenvolver outras experiências a partir da análise aqui iniciada de seus pontos críticos. A mudança do paradigma atual para um paradigma de maior participação na estruturação e na materialização da escola Parakanã pelos *Awaete* é o salto que propomos diante de toda a experiência acumulada. Sem esse passo, qualquer experiência ou metodologia que possa ser implantada não contemplará aquela realidade de forma satisfatória, em tempos atuais. Vemos que, além do problema com a metodologia e para além das relações que se constituíram naquele espaço de fronteira, os *Awaete* estão prontos para assumirem essa educação, tomando-a para si e fazendo o que estão destinados a serem enquanto povo.

Esperamos que este estudo inspire outros trabalhos na área de educação. Acreditamos ser muito importante uma pesquisa sobre a formação dos professores *Awaete*. A exemplo da formação de professores de outros povos indígenas, a continuação da formação dos professores *Awaete* se faz urgente e necessária. Uma pesquisa em longo prazo que faça o diálogo entre o conhecimento escolar sistematizado e o conhecimento tradicional dos *Awaete*, tendo o corpo docente *Awaete* para mediar a interrelação de ambos, é um campo extremamente rico.

Pesquisas relacionadas à língua indígena Parakanã, o *Awaete Xe'enga*, também seriam de uma importância sem par, pois ajudariam a constituir, em novos tempos, a utilidade necessária que uma língua indígena escrita passa a ter para sua comunidade e para a humanidade inteira, pois a língua não é apenas um sistema de códigos para definir coisas, mas também uma maneira própria e única de pensar, entender, conhecer, compreender e nominar a realidade que nos cerca, mediado por uma experiência única de cada grupo humano frente às situações que constituíram a sua cultura. É um patrimônio que não pode e não deve ser perdido, e uma pesquisa em profundidade e de longo prazo seria inestimável para o povo Parakanã e para a academia, especialmente para a área de linguística.

Os saberes tradicionais é uma área que merece um estudo mais profundo. Os mais velhos Parakanã estão morrendo, e os jovens não conheceram seu antigo território tradicional em sua totalidade. Eles vivem apenas em uma parcela muito reduzida das terras que antes habitavam. Os conhecimentos produzidos no tempo em que os mais velhos andavam/utilizavam o seu território tradicional, suas observações e aprendizados constituem um conjunto de conhecimentos inestimável que precisa ser preservado, sistematizado e, em alguma medida, discutido/trabalhado na escola, considerando aqui, é claro, a legislação de propriedade intelectual, pois dentro desse conhecimento estão as plantas medicinais e as técnicas de preparo de remédios utilizados para a cura de doenças, entre outros saberes que os *Awaete* utilizavam no passado.

Apontamos como imprescindível para a Educação Escolar Parakanã um estudo que faça a ponte entre as duas terras indígenas (TI Parakanã e TI Apyterewa), trocando experiências importantes no que diz respeito aos etnoconhecimentos, aos processos de formação de professores indígenas e à construção de currículos que discutam e/ou incorporem aquelas duas realidades. Nesse estudo, seria importante levantar as experiências escolares e de vivência dos mais velhos, para que os mais jovens possam tomar as melhores decisões para sua vida, no sentido de aproveitar com responsabilidade essas experiências para a construção de uma escola verdadeiramente Parakanã.

Um estudo com as mulheres para saber seus desejos e suas necessidades seria muito bem-vindo. Sempre se tem priorizado, de muitas formas, o estudo do mundo masculino em detrimento do mundo feminino. As *koxoa* (mulheres

Awaete) constituem um universo à parte que é muito difícil para os pesquisadores homens acessar. E, mesmo as pesquisadoras, quando fazem pesquisa na terra indígena, dialogam muito mais com os homens por causa de sua proficiência em português. Para adentrar o universo das mulheres, além de se ter um olhar diferenciado para perscrutar esse universo, é preciso aprender a língua Parakanã para tentar um diálogo possível, além disso, aprender a particularidade da fala feminina das *koxoa*. Na cultura Parakanã, as mulheres possuem uma fala diferente da do *akoma'e* (homem). Embora seja uma mesma língua, a mulher fala de forma diferente dos homens. Existem frases e palavras que só as mulheres falam.

A exemplo do estudo de Gosso (2004) sobre as brincadeiras das crianças e do estudo de Almeida-Silva (2000) sobre alfabetização, um estudo que consideramos muito importante seria com relação ao aprofundamento do mundo das crianças para tentar entender melhor as suas necessidades e desenvolver metodologias de trabalho que se adequem cada vez mais a esses sujeitos.

Na área de etnobiologia, muitos estudos ainda precisam ser desenvolvidos sobre os conhecimentos *Awaete* dos ecossistemas, suas relações, o conhecimento sobre a fauna e sobre a flora. Esses estudos trariam muitos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas indígenas Parakanã, além de trazer outras perspectivas para a ciência ocidental, considerando a sua lógica de saber/ler o mundo, claro que numa metodologia que contemple a interculturalidade de forma crítica.

A Educação Escolarizada Parakanã, objeto deste estudo, teve início em um momento histórico peculiar em 1988, quando não havia muitas possibilidades a serem assumidas ou experiências a serem copiadas, apesar das discussões que já se faziam em alguns círculos. Considerando este fato, para o momento histórico em que foi concebida, em plena ditadura militar, com os movimentos sociais sob vigilância, a proposta do Programa Parakanã se mostrou bastante avançada para a época. Dificilmente ela se efetivaria se não fosse nos modos assistencialistas, necessários para a recuperação da população Parakanã, nos quais foi forjada. E pensamos que os seus idealizadores tinham consciência dessa situação. Embora não tenha se constituído nos moldes do que hoje entendemos que deva ser a interculturalidade crítica e decolonial (CANDAU, 2003 e WASH, 2009), existem muitas marcas dessa concepção no Programa Parakanã

e na educação escolar ali desenvolvida. Uma delas é a preocupação com o diálogo e com a transparência nas relações políticas e de assistência. Nenhuma prática ou ação foi iniciada sem que houvesse muitas reuniões para apresentar as propostas, que eram discutidas pelos *Awaete* para avaliarem, ou não, sua realização, e ainda se poderiam ser realizadas nos moldes propostos ou com alterações. Além desse cuidado, qualquer proposta que passasse a ser executada poderia parar, a qualquer momento, se assim os *Awaete* desejassem.

É importante salientar que, embora a educação escolar em uma cultura que não tenha esse tipo de estratégia para suas formas próprias de ensino-aprendizagem por si só já se torna um grande impacto, nesse caso ela não se constituiu como uma transformadora da cultura no sentido de sua negação. Em diversos momentos, as experiências de educação atuaram no sentido de resgate e de manutenção da cultura autóctone Parakanã e de práticas não mais presentes no dia a dia, como a fabricação das panelas de barro, a pintura corporal feita no papel, as músicas Parakanã trazidas para a escola como temas para a alfabetização, apoio no transporte para as festas tradicionais e apoio na alimentação nas festas tradicionais. Em nenhum momento, como ocorreu em outros povos indígenas – Asuriní, Munduruku, Terena (observação pessoal e troca de informações durante encontros e formações), os professores *toria* impingiam qualquer tratamento de constrangimento ou de agressão física, para as crianças não falarem a sua língua, ou a realização do afastamento dessas crianças do convívio de seus pares para receber a educação escolarizada.

A posição da escola, de manter um certo distanciamento da comunidade na época da Funai, passou a ser de aproximação da comunidade, no período de estudo aqui analisado. Nesta escola procurou-se sempre o respeito pelo “tempo *Awaete*” de aprender. Seja no decorrer do ano, quando estes tinham de realizar suas atividades tradicionais como caça, coleta e pescarias, seja no tempo escolar diário, procurou-se tomar o mínimo possível de tempo de cada turma para não interferir nas atividades diárias dos *Awaete*, ou ainda no tempo de aprendizagem que para uns era mais rápido e para outros mais devagar, em que os professores avaliavam o processo e não pontualmente o que cada um sabia. Além disso, a orientação da escola mantida pelo PROPKN era de sempre os professores *toria* aprenderem a língua materna Parakanã, para em dois sentidos melhorar o canal de comunicação entre *toria* e *Awaete* e para possibilitar que o professor *toria*

tivesse a sua prática pedagógica vinculada à língua e à cultura Parakanã, foi um ponto extremamente positivo para que a escola não se transformasse em um espaço de substituição da língua materna pela língua portuguesa, uma vez que a língua está intimamente ligada com a cultura do povo em que se trabalha.

Considerando a Educação Indígena propriamente dita, o princípio formativo de todas as ações desenvolvidas sempre tinha a *tekatawa* como espaço político de diálogo. A *tekatawa* se apresenta como lugar de discussão fora do círculo de casas da aldeia e ligado aos líderes de grupos familiares entre os orientais e da maior parte da comunidade, incluindo as mulheres e crianças nos ocidentais. Quando havia qualquer problema, os *Awaete* ou os *toria* convidavam a outra parte do contato: – Vamos fazer uma *tekatawa*? Ela podia ser na *tekatawa* (espaço cultural autóctone onde ocorre a reunião que pode ser um círculo de troncos fora da aldeia ou em uma casa que tivesse essa finalidade). E, também, o que era mais comum de ser realizado, que era a reunião na escola. Esse conceito de *tekatawa* foi e ainda é uma das molas mestras das ações da escola Parakanã, e os professores aprendiam como se portar na *tekatawa*, quem fala, como fala e de que forma podia convencer os seus interlocutores, tanto do lado *Awaete* quanto do lado *toria*.

Nesse estudo, compreendemos a tese a partir da experiência do Programa Parakanã tendo nas atividades desenvolvidas, no sentido de atender as necessidades dos *Awaete* em um determinado tempo histórico, as marcas da Cultura e Educação Indígena e da Interculturalidade na materialização das experiências escolares. Além da tríade, em intersecção, dos eixos temáticos discutidos na atualidade (Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade), identificamos categorias analíticas muito caras à Educação Escolar Indígena, almejadas pelos movimentos indígenas de todo o País, que foram encontradas durante a pesquisa na materialidade de documentos, relatórios, entrevistas, materiais didáticos e formações realizadas com e para os indígenas, como: cultura indígena, alteridade, autonomia indígena (não em sua totalidade), autodeterminação (mais presente nos últimos anos da experiência do PROPKN), reconhecimento cultural (sempre presente), dialogismo, manutenção cultural, sustentabilidade (com necessidades ainda de se atingir a total sustentabilidade econômica), bilinguismo, territorialidade (com necessidades de territórios maiores e que funcionem cada vez mais em rede) e a escola como

fronteira entre dois mundos diametralmente opostos, mas com interesses em comum a esses dois mundos (*Awaete* e *toria*), enquanto espaço vivencial escolar.

O PROPKN e as experiências de Educação Escolar Indígena contribuíram decisivamente para que os *Awaete* tivessem TEMPO, na profusão de acontecimentos díspares dos anos 1980, para, em 25 anos (1988-2013), se organizarem internamente, criarem os seus filhos (produzir pessoas *Awaete*), viverem de forma tradicional, construírem uma maneira de dialogar com a sociedade *toria*, com alteridade e autodeterminação. No decorrer desse tempo, estiveram protegidos em sua terra. Com o apoio do Programa Parakanã e das experiências de educação conseguiram evitar o solapamento de seus recursos naturais e da perda de sua identidade e língua. Com o término dessa experiência os *Awaete* necessitam alcançar novos patamares, não só em relação a educação escolarizada mas em todos os demais aspectos que constituem a sua vida, para se defenderem e se posicionarem diante do mundo que se abre a sua volta.

A saga Parakanã foi e tem sido uma epopeia que, segundo o dicionário, pode significar “sucessão de eventos extraordinários, ações gloriosas, retumbantes, capazes de provocar a admiração, a surpresa, a maravilha, a grandiosidade da epopeia”. Ainda existem muitos capítulos a serem escritos por seus personagens. Mas sem dúvida nos causa admiração quando nos debruçamos sobre sua história, suas dificuldades, suas dores e suas alegrias. Nesse sentido, esperamos que, de alguma forma, este estudo nos ajude a pensar, junto com o povo *Awaete*, a melhor escola Parakanã possível.

Nesse estudo, as imagens também constituíram um fio condutor da narrativa. E, neste sentido, escolhemos e apresentamos quatro momentos que sintetizam o que se espera, sob nossa perspectiva, desse processo de inserção mediado pela escola. Na primeira imagem vemos uma menina com a pintura corporal e uma anciã na rede, a neta e sua avó, o futuro e o passado juntos no presente, para a manutenção da cultura e da língua Parakanã. Nas fotografias seguintes, vemos uma criança com um peixe na mão, na beira do rio, e seu tio segurando um pacu, produto da piscicultura, alegria demonstrada na possibilidade de uma boa alimentação. Enquanto essas gerações tiverem a possibilidade de viver juntas, trocando experiências, saberes e vivências, há esperança. É com esse olhar e sentimento que finalizamos este estudo, desejando que a escola

Parakanã cumpra o seu papel, no sentido de ajudar a manter o que vemos refletido nessas imagens.



Imagem 7.1: Painel de Fotografias mostrando uma menina Parakanã e sua avó, na Aldeia Paranoawe e um menino e seu tio, com peixes nas mãos, na aldeia Maroxewara – Terra Indígena Parakanã (Fonte: Programa Parakanã, 2014).

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce. **Pacificando o branco**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- ALMEIDA-SILVA, Rita de Cássia. **Material didático para alfabetização em língua materna Parakanã**. Tucuruí. 2000. 119 p. (Trabalho não publicado).
- ALMEIDA-SILVA, Rita de Cássia. **Formação de professores indígenas Parakanã**. Belém. 2002. 15 p. (Relatório para o CNPq – não publicado).
- ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma “Frente Ideológica”?** Brasília. Dissertação de Mestrado, PPGAS/UnB. 1981. 199 p.
- AZIBEIRO, Nadir, CERVI, Gicele Maria & COPPETE, Conceição Coppete. Pedagogia e interculturalidade: que pedagogia? Que pedagogos?. Em: CECCHETTI, Elcio & PIOVEZANA, Leonel. **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau. Edifurb. 2015. 75-93. (Série Saberes em Diálogo).
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, No. 63. 1994. pp. 18-37.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. 2010. 336 p.
- BRASIL/MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF. 1998. 339 p.
- BUSQUETS, María Bertely & APODACA, Erika González. Experiências sobre a interculturalidade dos processos educativos: informes da década de 90. Em: HERNALIZ, Ignácio (Org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. 2ª ed. Brasília. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco. 2009. 23-90. (Coleção Educação para Todos, 28).
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. 190 p.
- CARREIRA, Elaine de Amorim. **Nota Técnica 07/97 – Programa Parakanã Terra Indígena Parakanã/Pará**. MPF. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão (Comunidades Indígenas e Minorias). 1998. 40 p.
- CARVALHO, José Porfírio Fontenele de (Coord.). **Avaliação de impactos ambientais e socioculturais da UHE Tucuruí na Terra Indígena Trocará – Povo Asuriní e elaboração de proposta de ação compensatória**. Volume 1. Relatório Síntese. Brasília. Associação de Apoio às Atividades do Programa Parakanã – AAPP. 2006. 189 p.
- COLLEVATTI, Jayne Hunger. A invenção (franciscana) da cultura Munduruku: sobre a produção escrita dos missionários da Província de Santo Antônio. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 2009, V. 52, Nº 2. 633-676.

CORRENTE CONTÍNUA. **A revista da Eletronorte**. Ano XXX. No. 217. 2007. 46p.

CUNHA, Sergio Vieira da. **Relatório de Atividades didático-pedagógicas – 1991-1992**. Subprograma de Educação. Programa Parakanã – FUNAI-ELETRONORTE. 1993. 88 p. (Relatório Não Publicado).

CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas Américas. Em: PALADINO, Mariana & CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussão para se repensar novas epistemos nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro. Garamond. 2012. 27-42.

DAVIS, Shelton H. **Vítimas do milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil**. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1978. 208 p.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo. Paulus – Coleção Pesquisa & Projeto. 1995. 157 p.

DUSSEL, Enrique. **1492: El encobrimiento do outro**. La Paz-Bolívia: Biblioteca Indígena. 2008.

ELETOBRÁS. **Ambiente desenvolvimento: Comunidades indígenas**. Eletrobrás / Eletronorte / Ministério de Minas e Energia. 1992. 24 p.

EMIDIO-SILVA, Claudio. **A caça de subsistência praticada pelos Índios Parakanã (Sudeste do Pará): características e sustentabilidade**. Belém: Universidade Federal do Pará/Museu Paraense Emílio Goeldi/Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária; Dissertação de Mestrado. 1998. 141 p.

FAUSTO, Carlos. **Os Parakanã: Casamento Avuncular e Dravidianato na Amazônia**. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. Dissertação de Mestrado. 1991. 250 p.

FAUSTO, Carlos. **A dialética da predação e familiarização entre os Parakanã da Amazônia Oriental: por uma teoria da guerra ameríndia**. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. Tese de Doutorado. 1997. 363 p.

FAUSTO, Carlos. **Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001 (2014). 587 p.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas. Porto Alegre. 1985. 290 p.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília. 4ª edição. Liber Livro. 2012. 96 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. New York: Herder & Herder. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 23 ed. 1970. 218 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro; 21ª edição; Editora Paz e Terra. Coleção: Educação e Comunicação – Vol. 1. 1979. 79 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Cortez. 1991. 218 p.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. Em: IBASE. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro. 2004. 11-31 p.

GARCIA, Marcus Vinicius Carvalho & SENRA, Estêvão Benfica. **Estudos Etno ecológicos - Licenciamento Ambiental: Componente Indígena**. Relatório final; Terra Indígena Parakanã; Rodovia BR-230/PA - LOTE 1 E 2. Convênio DNIT/COPPETEC. Equipe Técnica GT 08. Julho /2012. 298 p.

GLASSER, B. & STRAUSS, A.L. The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine. 1967.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, V. 16 No. 47. 2012. pp. 333-363.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Autonomia e sustentabilidade indígena**: entreves e desafios das políticas públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008. Belém. Tese de doutorado. NAEA – UFPA. 2010. 275 p.

GOMES, Ivanise Pimentel. **Aspectos Fonológicos do Parakanã e Morfossintáticos do Awa-Guajá (Tupi)**. Recife. Dissertação de Mestrado. UFPE. 1991.

GOSSO, Yumi. **Expressão facial de raiva em duas culturas: o papel dos componentes faciais no seu reconhecimento**. Belém: Universidade Federal do Pará – Departamento de Psicologia Experimental; Dissertação de mestrado. 1998. 55 p.

GOSSO, Yumi. **Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Departamento de Psicologia Experimental; Tese de Doutorado. 2004. 267 p.

GOW, Peter. **Of mixed blood, kinship na History in Peruvian Amazonia**. Oxford: Clarendon Press. 1991.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. Em: IBASE. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro. 2004. 33-55.

GUÉRIOS, Ettiène & STOLTZ, Tania. Educação e Alteridade. Em: GUÉRIOS, Ettiène & STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos. EdUFSCar. 2010. 11-22.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios à multiterritorialidade”**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 2004. 400 p.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. 3ª ed. São Paulo: Contexto. 2015. 186 p.

HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco (Coleção Educação Para Todos; 28). 2009. 349 p.

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. **Cronologia da ocupação e destruição dos castanhais no sudeste paraense**. Belém. Embrapa Amazônia Oriental. 2000. 132 p.

IBGE. **Mapa da vegetação do Brasil**. Escala 1:5.000.000. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Coordenação da Presidência da República. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. 1993.

JACKSON, Jean. **Preserving indian culture: shaman schools and ethno-education in the Vaupés, Colombia**. Cultural Anthropology, v. 10, n. 3. 1995. 302-329 p.

JUCÁ, Fabiano Teixeira. **Atividades de produção e meio ambiente para a Terra Indígena Parakanã**. Tucuruí. 2008. 45 p. (Relatório não Publicado).

KAINGANG, Bruno Ferreira. Experiência em formação de professores. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC – SECAD – UNESCO, 2006. pp. 201-205.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional; Coleção Educação para todos - 12. 2006. 232 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2010. 179 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2012. 167 p.

MAGALHÃES, Antônio Carlos. **Reunião Parakanã: Demarcação Reserva Indígena Parakanã**. Relatório do Convênio CVRD/ Funai, 1984.

MAGALHÃES, Antônio Carlos. Parakanã. In: RICARDO, Carlos Alberto (Cord.). **Povos Indígenas no Brasil: 8 – Sudeste do Pará (Tocantins)**. São Paulo, CEDI. 1985. 18-51 p.

MAGALHÃES, Antônio Carlos. As nações indígenas e os projetos econômicos de Estado – a política de ocupação do espaço na Amazônia. Belém, MPEG. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Vol. 6 (2). 1990. 161-181.

MAGALHÃES, Antônio Carlos. Os Parakanã e os akwawa em Paranatin. Belém, MPEG. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Vol. 7 (2). 1991b. 181-207.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. Em: GRUPIONI, L. D. B (Org.). **Formação de Professores Indígenas**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 11-37.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC – SECAD – UNESCO, 2006. 217-226.

MARÍN, José. Educação intercultural: possibilidades para outro futuro possível. CECCHETTI, Elcio & PIOVEZANA, Leonel (Orgs.). **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau. Edifurb. 2015. 31-38. (Série saberes em diálogo).

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **Escola itinerante: uma experiência de formação de professores indígenas no Estado do Pará, Brasil**. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Pará; Instituto de ciências da Educação, programa de Pós-Graduação em Educação. Belém. 2015. 249 p.

MEC. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena – 1995-1998**. Ministérios da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Brasília. MEC/SEF/DPEF/CGAEI. 1988. 30 p.

MELO, Edna André Soares. **Povos indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica**. Campinas. Tese de Doutorado. UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem. 2009. 163 p.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Edições Loyola. São Paulo. 1979. 92 p.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Educação guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre. Mediação. 2008; 160 p. (Série projetos e Práticas Pedagógicas).

MILANEZ, Felipe (org.). **Memórias sertanistas: Cem anos de indigenismo no Brasil**. São Paulo. Edições Sesc. 2015. 424 p.

MILLER, Robert Pretchard. **Extractive Forest products and agro forestry on an agricultural frontier: A case study with the Parakanã tribe of the Transamazon region, Pará, Brazil**. Florida: University of Florida; Ph D. Dissertation. 2001. 228 p.

MILLER, Robert P. **Impactos causados pela elevação da cota do reservatório da UHE de Tucuruí na vegetação ao longo dos rios Pucuruí e Andorinha – Terra Indígena Parakanã, Pará**. Relatório preparado para o Programa Parakanã (Convênio Funai/Eletronorte) – Agência de Cooperação Técnica aos Programas Indigenistas e Ambientais. 2004. 40 p. (Dados não publicados).

MILLER, Robert Pritchard. Relatório anual do subprograma de apoio a produção. In: PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2013. 280 p. (relatório não publicado).

MONTERO, Paula (Org.). **Deus na aldeia: Missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Ed. Globo, 2006. 583 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Sobre piolhos e outros afagos**. 2005. Editora Callis. 88p.

NASCIMENTO, Gracilene Borges do. **A matemática básica aplicada nas escolas do povo Parakanã do Tocantins, como forma de conquista da sua autonomia: considerações a partir de relatórios de campo**. Tucuruí. Trabalho

de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Anhanguera UNIDERP. 2015. 41 p.

NIMUENDAJU, Curt. Little-known tribes of the lower Tocantins river region. In: Steward J. (ed.). **Handbook of South American Indians**. Vol. 3. Washington/DC, Smithsonian Institution/Bureau of American Ethnology. 1948. 203-208.

NIMUENDAJU, Curt. **Textos indigenistas**: Relatórios, monografias, cartas. São Paulo. Loyola. 1982. 250 p.

NOVARO, Gabriela. Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e descontinuidades para se pensar os sentidos da interculturalidade. Em: PALADINO, Mariana & CZARNY, Gabriela (Org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro. Garamond. 2012. 93-116.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: Gênese da Educação Intercultural no Brasil**. 1ª ed.. Curitiba: CRV. 2015. 120 p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de & NETO, João Colares da Mota. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. Em: MARCONDES, Maria Inês, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de & TEIXEIRA Elizabeth (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém. EDUEPA. 2011. 161-179.

OLIVEIRA, Marlene Ribeiro de. **Meu caminhar**: entre pedras e rios. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. 2014. 58 p. (Memorial Não Publicado).

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw – Pará**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ. 2010. 164.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. Em: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro; Garamond. 2012. 13-25.

PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2014. 280 p. (relatório não publicado).

PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2013. 280 p. (relatório não publicado).

PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2012. 287 p. (relatório não publicado).

PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2011. 280 p. (relatório não publicado).

PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2010. 273 p. (relatório não publicado).

- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2009. 238 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2008. 168 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2007. 234 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2006. 214 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2005. 180 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2004. 188 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2003. 160 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2002. 140 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2001. 118 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 2000. 92 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 1999. 108 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 1998. 95 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 1997. 97 p. (relatório não publicado).
- PROGRAMA PARAKANÃ. **Relatório de Atividades**. Tucuruí. 1996. 96 p. (relatório não publicado).
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp. 227-278 p.
- RICARDO, Carlos Alberto (Coord.). **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo. CEDI. 1985. 227 p.
- RODRIGUES, Aryon D. **Relações internas na Família Linguística Tupi-Guarani**. **Revista de Antropologia**. 27/28. 1985. 33-53 p.

ROVERE, Emílio Lèbre La & MENDES, Francisco Eduardo Mendes (coords). **Estudos de caso da Comissão Mundial de barragens: Usina Hidrelétrica de Tucuruí (Brasil)**. Relatório Final. South Africa. 2000. 267 p.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Editora Movimento. Porto Alegre. 1975. 92 p. (Coleção Documentos Brasileiros, volume 6).

SANTOS, Antônio Carlos Magalhães L. Os Parakanan. **Informativo FUNAI**. No. 15/16. 1976. 26-38 p.

SANTOS, Antônio Carlos Magalhães L. **Os Parakanã: quando o rumo da estrada e o curso das águas perpassam a vida de um povo**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Departamento de Antropologia; Dissertação de Mestrado. 1982. 250 p.

SANTOS, Antônio Carlos Magalhães L. **Os Parakanã: Espaços da socialização e suas articulações simbólicas**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Departamento de Antropologia; Tese de Doutorado. 1994. 314 p.

SANTOS, José Pedro dos. **Relatório da viagem a terra indígena Apyterewa**. Tucuruí. 2000. 10 p. (Relatório não Publicado).

SANTOS, Hélio Magno Nascimento dos & LOPES, Edneia Tavares. A pesquisa em educação indígena no Brasil: uma análise de teses, dissertações e artigos. Itabaiana. **GEPIADDE, Revista Fórum Identidades**; Ano 08, Volume 16. 2014. 267-290.

SANTOS, Ricardo V., FLOWERS, Nancy M., COIMBRA-JR, Carlos E. & GUGELMIN, Sílvia A. Tapirs tractors and Tapes: the changing economy and ecology of the Xavánte indians of Central Brazil. **Human Ecology**. 1997. 545-566 p.

SCOTTI, Oswaldo. **Sistema interativo Bleecker-Scotti de alfabetização**. UCDB. Mimeo. 27 p.

SILVA, Auristéa Caetana Souza e. **Aspectos de referência alternada em Parakanã**. Dissertação de Mestrado. Centro de Letras e Artes – Mestrado em Letras-Linguística. 1999.

SILVA, Gino Ferreira da. **Construindo um dicionário Parakanã-Português**. Belém. Dissertação de Mestrado. Centro de Letras e Artes – Mestrado em Letras-Linguística. 2003. 178 p.

SILVA, Ana Márcia Pereira. **A experiência de alfabetização na aldeia Itaygo'a, Terra Indígena Parakanã (Sudeste do Pará)**. Tucuruí. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade de Uberaba. 2013. 13 p.

SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Introdução. Em: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo; Global. 2001. 9-21 p.

SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Comissão Pró-Índio/Ed. Brasiliense, 1981.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. Em: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001. 9-25 p.

SILVA, Claudio Emidio. **Relatório das percepções dos Parakanã sobre o impacto da elevação da cota do reservatório da UHE de Tucuruí (da cota 72 para a cota 74) na Terra Indígena Parakanã, Sudeste do Pará**. Tucuruí. 2013. 10 p. (Relatório não publicado).

SILVA, Orlando Sampaio. Os Parakanan. In: SILVA, Orlando Sampaio. **Índios do Tocantins**. Manaus: Editora Valer, Série: Memórias da Amazônia, 2009. 103-131 p.

SIQUEIRA, Cefas Gonçalves de. **Os impactos das políticas públicas sobre o povo e a Terra Indígena Parakanã**. Manaus. Artigo não publicado. Mestrado Profissional em Energia e Meio Ambiente – Centro de Ciências do Ambiente. Universidade do Amazonas. 2000. 24 p.

SOUSA, Adão Reis de, FACHINI, Alessandra Baia & ALMEIDA, Ana Zélia Alves de. **Uma análise da proposta do Programa Parakanã aos Awaete Parakanã da bacia do rio Tocantins**. Tucuruí. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de História – Universidade Estadual Vale do Acaraú. 2007. 38 p.

TASSINARI, Antonella. **Contribuição à história e à etnografia do Baixo Oiapoque**: a composição das famílias caripuna e a estruturação das redes de troca. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo. Global. FAPESP/MARI. 2001. 396 p.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13. 2007. 11-25 p.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, GRANDO, Beleni Saléte & ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena: Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis. Ed. da UFSC. 2012. 275-294 p.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá. 1999. 204 p.

TERENA, Marcos. Educação Indígena. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, No. 21 1984. pp.12-15.

TEIXEIRA, Rosimar Miranda. **Educação Sistematizada**: práticas e saberes aplicados ao desenvolvimento dos povos indígenas Parakanã da Região do Xingu oeste do Pará. Dissertação de Mestrado. Gestão e Desenvolvimento Regional – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração – Universidade de Taubaté. 2007. 158 p.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En: **Encuentro continental de educadores agustinos**. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

VÁZQUEZ, Milton Cáceres. Educación indígena e interculturalidad: aprendizajes de uma experiência. Em: CECCHETTI, Elcio & PIOVEZANA, Leonel. **Interculturalidade e educação**: saberes, práticas e desafios. Blumenau. Edifurb. 2015. 113-147. (Série Saberes em Diálogo).

VIDAL, Lux. O espaço habitado entre os Kaiapó-Xikrin (Jê) e os Parakanã (Tupi), do médio Tocantins, Pará. In: NOVAES, S. C. (Org.). **Habitações Indígenas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1983. 77-102.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

GUIA DA PRONUNCIA E ESCRITA DA LÍNGUA PARAKANÃ:

A grafia dos termos Parakanã utilizados nesta tese se baseia na organização linguística de 'João das Letras' e desenvolvida pelo autor na prática da formação de novos professores e que é utilizada atualmente pelos Parakanã na educação escolarizada escrita. A seguir, é apresentado como se faz a grafia da escrita (e da leitura) da língua do povo Parakanã da TI Parakanã:

Consoantes

Letra / Fonema	Pronuncia aproximada	Exemplos
h	-Como se fosse um sopro saído da garganta. Mais ou menos como no inglês, home .	aha, hohe
m	-Quando está em início de sílaba pronuncia-se como no português, meu . -No final da palavra, pronuncia-se como se estivesse preparando a boca para dizer um p .	mopa, amana opam, opotam
n	-No início de sílaba, como no português nu . -No final de palavra, a ponta da língua deve encostar atrás dos dentes superiores, como se fosse pronunciar um t . -No meio ou no final da sílaba, nasaliza a vogal anterior.	nana, ene oken, axan enong, xe'enga
k	-Como o c de casa e o qu de quero em português.	ka'a, ipokoa
p	-Como no português.	peyra, pipi
r	-Sempre é pronunciado como o r de caro , tanto no começo como no meio da palavra.	reina, ere, raira
g	-Nunca inicia palavra. Precedida de n e em sílaba final de palavra, tem o som muito fraco, como song , do inglês. -No meio da palavra, precedida de n , fica nasalizada. -Depois da vogal y , é produzida com um pouco de ar raspando na garganta.	xaong, enong, exang anga, inga i'yga, ipyga, xoxygara
t	-Antes de a, e, o e y soa como no português. -Antes de i , soa como se tivesse um som próximo do s ou z entre o t e o i (tsi).	neratyga, ita, itemone, tatoa tepotinema, xaotia
x	-Pode ser pronunciado como ch, tch, dj e algo como r com a ponta da língua puxada um pouco mais pro céu da boca. Depende do dialeto do falante. Isto acontece em português, uma letra serve para representar vários sons: s pode ser casa (z), saco (s); x pode ser táxi (quissi), taxa (ch), auxiliar (s)	 maxa, taxeria
w	-Pronúncia bastante aproximada do v em português.	arawawa, wewe
kw	-Pronuncia-se como o qu em português, como na palavra quadro ou quase.	kwanoa, Itawaekwera
,	-É um interrompimento, no ossinho da garganta, da corrente de ar. É chamado de glotal e em línguas indígenas tem o mesmo valor de uma consoante.	 Awaete'a, xa'e

Vogais

Letra / Fonema	Pronuncia aproximada	Exemplos
a	-Como no português	maxa, arara

3) Aataraka weha koexarewe
 Eu caçei ontem

4) Oxeiwe aatapota weha (koemawyyma mowe – amanhã cedo)
 Amanhã eu vou caçar

Frases importantes aprendidas durante a estada com os Parakanã:

Awaete xe'enga:

- _ Kato pa.
- _ Katoete.
- _ Ma'ere pa ere ahapota.
- _ Ahapota weawyripe.

Toria Xe'enga:

- _ Como você está?
- _ Eu estou bem.
- _ Aonde você vai?
- _ Vou para casa.

APENDICE 2

GLOSSÁRIO PARAKANÃ (AWAETE XE'ENGA) – PORTUGUÊS (TORIA XE'ENGA)

Awaete	Autodenominação Parakanã; gente de verdade;
Anga	Casa;
Akoma'e	Homem;
Awamekwera	Jovens que já estão casados geralmente;
Awame	Jovens que ainda não casaram;
Akoma'e	Homens casados que já tiveram seus primeiros filhos;
Akwawa	Inimigo; pode ser mítico ou índios reais como os kayapó;
Imopinimara	Professor(a); pessoa que ensina a escrever;
Itaygo'a	Nome de aldeia; pedra pilão;
Itapeyga	Nome de aldeia; lugar com cachoeira;
Inaxyganga	Nome de aldeia; lugar onde tem muitas palmeiras de babaçu;
Itaenawa	Nome de aldeia; lugar onde existe uma pedra muito alta
Itaygara	Nome de aldeia; lugar onde o rio corre na pedra;
Memyra	Bebê; criança de colo;
Moroiroa	Velho; líder da aldeia;
Katoete	Muito bom;
Katoim	Muito ruim;
Katoere	Mais ou menos;
Katopa	Como vai?
Koxoa	Mulher;
Konomia	Criança;
Paranoema	Nome de aldeia; nome de um rio;
Paranoita	Nome de aldeia; rio que corre nas pedras ou rio com muitas pedras;
Tekatawa	Reunião; local de reunião; casa de reunião dos homens; espaço público específico onde se discutem todas as decisões relacionadas às atividades cotidianas ou de cerimonial;
Taxahokokwera	Lugar do porcão; (Nome do Posto Indigenista de Fiscalização e Centro de Formação);
Toria	Pessoa que não é índia; é como os Parakanã nominam todos nós que não pertencemos as sociedades indígenas. (outras designações de não índios observadas: toripiona: pessoa negra; torikoxoa: mulher não índia; toripipi; pessoa pequena; amote Awaete: japonês e outros indígenas; toripokoa: pessoa não índia alta; toritinga: pessoa muito branca;
Xa'e	Panela de barro;
Xe'enga	Fala; falar; minha fala;
Xaraira	Nome de aldeia;
Xataopawa	Nome de aldeia: lugar onde havia muitas bananas silvestres;

ANEXOS

ANEXO 1

A ORIGEM DOS BRANCOS (*TORIA*)

Uma mulher Awaete (autodenominação Parakanã) sonhou que havia se transformado em torikoxoa – uma mulher branca. Ficou pensando, e começou a chamar as crianças da aldeia para tomarem banho com ela no rio o dia inteiro.

As mães começaram a estranhar a atitude dela, e perguntaram:

_Porque você está levando as crianças todos os dias para o rio?

_Para que eles aprendam a nadar, e possam atravessar o rio sem se afogarem...

Um dia os pais, ao voltarem de uma caçada, notaram a ausência das crianças. Então um deles perguntou:

_Onde estão nossos filhos?

_Estão banhando no rio.

_Eu vou busca-los. Disse uma das mulheres.

Mas quando ela chegou à beira do rio, as crianças já haviam se transformado em brancos, e estavam todos juntos em cima de uma pedra, tomando sol para se secarem. Ao chamá-los, todos caíram na água, fugindo. Assustada, ela voltou para a aldeia e contou aos outros o que tinha visto:

_Eles pularam na água, vivem dentro da água agora, vão morar lá para sempre.

Os homens foram para a beira do rio, mas sempre que se aproximavam as crianças pulavam na água e se escondiam. Os pais, zangados, queriam matar as crianças. Faziam tocaia para matá-las, mas elas logo percebiam e não apareciam. Só saíam da água quando estavam sozinhas, e toda vez que ouviam algum barulho na mata, caíam na água e se escondiam! Todos da aldeia ficaram tristes por terem perdido seus filhos assim e resolveram ir embora.

Depois de muito tempo, as crianças foram viver na aldeia, sozinhas. Aprenderam muitas coisas que seus pais não sabiam. Fizeram roupas e se vestiram.

Passaram-se muitos anos, e um dia, quando estavam caçando, os Awaete resolveram voltar para a velha aldeia e, muito espantados, viram que tudo estava diferente. As casas, a plantação, e então reconheceram seus filhos, mas eles estavam diferentes também, estavam brancos, eram toria (não índios).

Os Awaete ainda tentaram conversar com eles, mas não conseguiram, porque eles falavam agora uma língua diferente, língua de branco, e não os reconheciam mais como sendo seus pais. Então, os toria pegaram as armas de fogo que aprenderam a fazer, e mataram os Awaete.

Narrador:

Arakita Parakanã (†)

Tradução para o português:

Wawa Parakanã

Pesquisadoras do mito:

Maria das Dores Rodrigues de Sousa

& Rita de Cássia Almeida Silva

Local da pesquisa:

Aldeia Paranatinga

Referência:

Cd Multimídia para divulgação da Cultura Parakanã.

ANEXO 2

PROPOSTA DO PROGRAMA PARAKANÃ (2ª ETAPA) – 1987

<p style="text-align: center;"> FUNAI Fundação Nacional do Índio MINISTÉRIO DO INTERIOR</p> <p style="text-align: right;">REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS POR FICHA COM ARQUIVADA EM MICROFILME SOB N.º 107754</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA PARAKANÃ (2ª ETAPA)</p> <p>1. <u>DEFINIÇÃO</u></p> <p>O Programa Parakanã destina-se a prestar assistência, em diversas áreas de atuação, à comunidade Parakanã afetada pela construção da hidrelétrica de Tucuruí, no Estado do Pará. As atividades previstas no Programa são custeadas pela ELETRONORTE como forma de ressarcimento à comunidade Parakanã pelas perdas territoriais sofridas com a construção da barragem.</p> <p>2. <u>ASPECTO JURÍDICO</u></p> <p>Juridicamente o Programa Parakanã origina-se no Artigo 20, Parágrafo IV, da Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio), onde se lê: "A comunidade indígena removida será integralmente ressarcida dos prejuízos decorrentes da remoção".</p> <p>No caso presente, o Decreto Presidencial nº 91.028 de 05.03.85, que redefine os limites da Área Indígena Parakanã em função do reservatório da hidrelétrica de Tucuruí, atribui à ELETRONORTE a responsabilidade pelo ressarcimento a ser pago à comunidade Parakanã.</p> <p>Através do Termo de Compromisso nº 001/87 firmado entre a FUNAI e ELETRONORTE, estabeleceu-se que o ressarcimento será pago através do financiamento integral de um</p>	<p style="text-align: center;"> FUNAI Fundação Nacional do Índio MINISTÉRIO DO INTERIOR</p> <p style="text-align: right;">REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS POR FICHA COM ARQUIVADA EM MICROFILME SOB N.º 107754</p> <p>programa dividido em três etapas, visando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. atender as necessidades imediatas da comunidade Parakanã; 2. Dotar a comunidade Parakanã dos meios e condições necessárias para que, num prazo de cinco anos, possa interagir de forma harmoniosa e equilibrada com a sociedade nacional, sem prejuízo à sua identidade cultural; e 3. Aportar recursos para que a comunidade Parakanã possa gerir autonomamente um Programa de Desenvolvimento Comunitário, após uma avaliação conjunta das etapas anteriores. <p>3. <u>A SEGUNDA ETAPA DO PROGRAMA PARAKANÃ</u> <u>OBJETIVOS</u></p> <p>Após a conclusão da etapa imediata do Programa, que consistiu na instalação de um armazém de troca em cada uma das duas aldeias da Área Indígena Parakanã, a reabertura de uma estrada de 12 Km unindo a Aldeia Parakanã à Transamazônica, a construção de uma pista de pouso na Aldeia Parakanã e a aquisição de uma camionete Toyota, inicia-se uma segunda fase, de maior substância e durabilidade onde se pretende desenvolver ações produtivas, de saúde, de educação formal e informal e de vigilância dos limites da área. Tais ações visam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. equilibrar as relações econômicas e culturais entre comunidade Parakanã e sociedade nacional; 2. garantir o usufruto exclusivo da área demarcada aos índios; 3. melhorar as condições gerais de vida segundo as aspirações dos próprios índios; e
<p style="text-align: center;"> FUNAI Fundação Nacional do Índio MINISTÉRIO DO INTERIOR</p> <p style="text-align: right;">REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS POR FICHA COM ARQUIVADA EM MICROFILME SOB N.º 107754</p> <p>4. ampliar a compreensão dos mesmos acerca da realidade sócio-política brasileira.</p> <p>Com esses objetivos elaborou-se a presente programação prevista para cinco anos, findo os quais será posto à disposição da comunidade o valor dispendido até então, para uma terceira etapa a ser definida após a avaliação das duas primeiras.</p> <p>4. <u>A COMUNIDADE PARAKANÃ</u> <u>DIAGNÓSTICO</u></p> <p>Os índios Parakanã são habitantes tradicionais da zona divisória das bacias dos rios Xingu e Tocantins no sudeste Paraense, ocupando historicamente a região das cabeceiras dos Rios Bacajá, Cajazeiras, Pijajazinho, Tuéré e Anapu. Conhecidos como "índios de mata" em contraposição aos índios de rio, os Parakanã mantiveram-se isolados nas áreas mais recônditas até a década de 70, quando seu território foi cortado pela Transamazônica.</p> <p>A língua Parakanã, pertence ao tronco Tupi e não foi até hoje grafada, estando por exigir um estudo apropriado nesse sentido.</p> <p>A comunidade Parakanã habita hoje 3 Aldeias conhecidas, das quais duas se encontram no interior da área afetada pela hidrelétrica de Tucuruí e objeto do presente Programa. São elas, as Aldeias Parakanã e Marudjwara.</p> <p>A Aldeia Parakanã localiza-se às margens do Igarapé do mesmo nome na porção norte da Área Indígena Parakanã. Conta hoje com uma população de 160 pessoas das quais 1 é Suruí, integrada na comunidade através de casamento. Esse</p>	<p style="text-align: center;"> FUNAI Fundação Nacional do Índio MINISTÉRIO DO INTERIOR</p> <p style="text-align: right;">REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS POR FICHA COM ARQUIVADA EM MICROFILME SOB N.º 107754</p> <p>grupo foi contatado em 1971 junto às cabeceiras do Igarapé tendo-se transferido em 1981 para as margens do Igarapé Andorinhas. Dois anos mais tarde a FUNAI o relocou junto ao Igarapé Parakanã com o intuito de afastá-lo mais da Transamazônica.</p> <p>A população Parakanã da Aldeia Parakanã encontra-se em fase de recuperação após um grande decréscimo verificado no ano subsequente ao contato. De duzentos índios contatados, reduziram-se a 82 em menos de um ano, após o que retomaram o crescimento populacional até o atual índice.</p> <p>Já a Aldeia Marudjwara resulta da união de dois grupos contatados em épocas e lugares diferentes e transferidos para a porção sul da reserva, às margens do "Rio do Meio". O primeiro grupo foi contatado em 1977 no Rio Anapu tendo sido transferido para a Reserva Indígena de Tucuruí e mais tarde, em 1982, para a atual Aldeia de Marudjwara, no Rio do Meio. Este grupo contava com 40 pessoas à época do contato, quando sofreu uma redução drástica para 28 pessoas.</p> <p>O outro grupo, contatado em 1983 às margens do Igarapé São José e também transferido para o Marudjwara, sofreu igualmente uma redução populacional drástica, de 44 para 33 pessoas em poucos meses. Hoje em dia ambos os grupos da Aldeia Marudjwara encontram-se em fase de recuperação populacional, somando 87 pessoas.</p> <p>As transferências a que foram submetidos os Parakanã resultaram numa completa desorganização e desmobilização de suas atividades de subsistência, ocasionando com isso uma total dependência, inclusive alimentar, com relação à</p>


 2.º OFÍCIO 05.
 FUNAI
 Fundação Nacional do Índio
 MINISTÉRIO DO INTERIOR
 REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
 POR FICCU CÓPIA ARQUIVADA EM
 MICROFILME SOB N.º 107754

FUNAI. Os cinco anos de vigência do Convênio FUNAI/CVRD permitiram uma assistência de saúde mais eficaz e a inversão de um quadro que se mostrava ameaçados quanto ao futuro dos Parakanã.

Nesse intervalo de tempo a população Parakanã voltou a crescer, seu território foi demarcado em 351.697 ha, foram retirados todos os posseiros de seu interior, os índios retomaram as atividades produtivas tradicionais de roçado, caça e coleta além de iniciarem a produção de excedentes visando a comercialização e aquisição de produtos industrializados.

O estado geral de saúde e nutrição dos índios Parakanã pode ser considerado satisfatório nos dias atuais, contribuindo para isso não só a ação de equipe de saúde montada pelo Convênio FUNAI/CVRD, que vem cumprindo um programa regular de vacinações, borrifações e atendimento médico/odontológico nesses últimos cinco anos, como também a recuperação por parte dos índios de seu ciclo vital tradicional.

Essa recuperação todavia, ainda não é completa, observando-se o abandono de certos rituais e práticas de grande importância cultural, em especial aquelas relacionadas à pagelança.

Também o padrão habitacional dos Parakanã sofreu alterações a partir do contato e da convivência com os regionais e funcionários da FUNAI, estando os índios de ambas as Aldeias a exigir, da ELETRONORTE, novas casas, mais duráveis e assépticas que as suas atuais casas de palha. Essa exigência certamente deve-se ao fato de haver surgido entre os Parakanã a necessidade de melhorar suas moradias, influenciados que foram pelos colonos relocados pela ELETRONORTE para a chamada Gleba Parakanã.


 2.º OFÍCIO 06.
 FUNAI
 Fundação Nacional do Índio
 MINISTÉRIO DO INTERIOR
 REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
 POR FICCU CÓPIA ARQUIVADA EM
 MICROFILME SOB N.º 107754

5. PROGRAMA DE AÇÃO

O Programa Parakanã, em sua segunda etapa, pretende desencadear ações coordenadas nas áreas de saúde, educação, produção e fiscalização de limites de acordo com critérios antropológicos que permitam, a um só tempo, a melhoria das condições gerais de vida da comunidade, segundo suas aspirações, aliada à preservação da identidade cultural e do modo de vida típico Parakanã.

A fim de facilitar a coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades a serem desencadeadas, decidimos agrupá-las em sub-programas que, ao mesmo tempo, definam as áreas de atuação do programa. São eles:

1. Sub-Programa de Saúde;
2. Sub-Programa de Educação;
3. Sub-Programa de Apoio à Produção;
4. Sub-Programa de Vigilância dos Limites;
5. Sub-Programa de Obras e Infra-Estrutura;
6. Sub-Programa Técnico-Administrativo.

Cada ação proposta no âmbito deste Programa não está dissociada das demais ações programadas nem tampouco das expectativas existentes no seio da comunidade Parakanã. Tais propostas surgiram de discussões exaustivas entre esta equipe e os porta-vozes da comunidade bem como de discussões posteriores entre os membros da equipe, com a finalidade de compatibilizá-las.

Por outro lado, a execução dessas ações deve vincular-se a um acompanhamento antropológico permanente que permita detectar o momento adequado para o desencadeamento de


 2.º OFÍCIO 07.
 FUNAI
 Fundação Nacional do Índio
 MINISTÉRIO DO INTERIOR
 REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
 POR FICCU CÓPIA ARQUIVADA EM
 MICROFILME SOB N.º 107754

cada atividade, seguido de avaliação de suas consequências sobre o cotidiano Parakanã.

Seria temeroso, portanto, elaborar de antemão um planejamento exaustivo, com cronograma de execução, para os cinco anos previstos nesta etapa do Programa.

Dessa forma, pensamos numa sistemática de programação e acompanhamento que, partindo de um documento preliminar onde estejam relacionadas e embasadas todas as atividades do Programa, sejam estabelecidas anualmente cronogramas de execução, de acordo com a avaliação resultante do acompanhamento especializado de cada sub-programa.

Os recursos liberados deverão, como na primeira etapa do Programa, ser depositados em conta-poupança em nome do Programa Parakanã para serem movimentados exclusivamente pelo executor do programa, a quem caberá prestar contas diretamente à ELETRONORTE.


 2.º OFÍCIO 08.
 FUNAI
 Fundação Nacional do Índio
 MINISTÉRIO DO INTERIOR
 REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
 POR FICCU CÓPIA ARQUIVADA EM
 MICROFILME SOB N.º 107754

6. SUB-PROGRAMA DE SAÚDE

6.1 Objetivos

- 6.1.1 Propiciar a melhoria das condições gerais de saúde e bem-estar do povo Parakanã através de ações coordenadas no campo da medicina preventiva.
- 6.1.2 Construir enfermarias e equipá-las, atendendo as peculiaridades culturais da população indígena, especialmente no que diz respeito à noção Parakanã de saúde e doença.
- 6.1.3 Integrar as ações de saúde preventiva com as atividades educacionais da Escola Parakanã.
- 6.1.4 Reduzir ao máximo o tratamento medicamentoso, privilegiando as formas naturais de cura e ampliando o conhecimento dos índios nesse sentido.
- 6.1.5 Promover ações e conscientização relativos ao saneamento básico das aldeias.
- 6.1.6 Buscar a integração harmoniosa entre a medicina ocidental e a medicina tradicional Parakanã, com ênfase para a relação enfermaria/pajé.
- 6.1.7 Contactar e capacitar, em todos os níveis, mão-de-obra especializada.
- 6.1.8 Oferecer condições de atendimento especializado em hospitais e clínicas mediante elaboração de Convênios.

6.2 Diagnóstico

6.2.1 Recursos Humanos

O atendimento de saúde nas duas aldeias da Área Parakanã vem sendo realizado por auxiliares de enfermagem.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

2.º OFÍCIO 09.
CENTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
TÍTULO COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

6.2.2 Infra-Estrutura Física

Na Aldeia Paranaati existe atualmente uma casa de troncos de palmeiras coberta de cavaço fazendo às vezes de enfermaria. Nessa casa encontra-se a farmácia, a sala de curativos, a enfermaria e a sala de consultas.

Na Aldeia Marudjevava existe um barracão de tábua corrida coberto de telha de amianto que concentra, num mesmo ambiente, o atendimento de primeiros socorros, enfermaria, farmácia e consultório.

Inexistem habitações adequadas para o pessoal da área de saúde em ambas as aldeias.

6.2.3 Outros Dados

- O medicamento vem sendo adquirido às expensas do Convênio FUNAI/CVRD, cujo término está previsto para 1988.

- A Equipe Volante de Saúde da Administração Regional de Marabá, visita a área semestralmente para realizar consultas especializadas, exames de laboratório e extrações dentárias.

- As vacinações são realizadas pelas auxiliares de enfermagem da área e se encontram em dia com o calendário do Ministério da Saúde.

- A taxa anual de crescimento da população Parakanã é: de 8% na Aldeia Marudjevava e 5% na Aldeia Paranaati.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

2.º OFÍCIO 10.
CENTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
TÍTULO COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

6.3 Diretrizes

6.3.1 O programa Parakanã manterá em cada aldeia uma enfermaria de nível superior.

6.3.2 Nas ausências destas será providenciado a permanência de uma auxiliar de enfermagem.

6.3.3 As enfermarias deverão estar preparadas para realizar leitura de lâmina de pesquisa de plasmódios.

6.3.4 A capacitação do pessoal contratado incluirá ainda o preparo necessário para o convívio harmonioso com a sociedade Parakanã e o respeito às suas práticas medicinais próprias.

6.3.5 A prática da medicina estará voltada para a diminuição da dependência de medicamentos allopáticos e valorização de processos alternativos de cura com a utilização de produtos nativos ou cultivados pelos índios.

6.3.6 Privilegiar-se-á o tratamento no interior das habitações indígenas, ocorrendo a remoção e internamento de pacientes somente em casos de total impossibilidade de convívio com os demais índios nas aldeias.

6.3.7 As enfermarias a serem construídas deverão situar-se fora dos limites das aldeias e utilizarão material de construção não discrepante em relação às habitações indígenas.

6.3.8 O tamanho das enfermarias deverá ser compatível com a dimensão das aldeias, evitando-se a construção de edifícios brancos e a introdução de sofisticadas tecnológicas inadequadas ao estágio cultural dos Parakanã.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

2.º OFÍCIO 11.
CENTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
TÍTULO COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

6.4 Matas Físicas

6.4.1 Contratação de 2 enfermeiras e 1 auxiliar de enfermagem.

6.4.2 Aquisição de equipamentos para enfermarias.

6.4.3 Aquisição periódica de medicamentos.

6.4.4 Visitas periódicas da Equipe Volante de Saúde às aldeias.

6.4.5 Convênios com Hospitais e Clínicas especializadas.

6.4.6 Atendimentos emergenciais.

6.4.7 Treinamento e capacitação do pessoal contratado.

6.4.8 Programa de Imunização das aldeias.

6.4.9 Aquisição de equipamentos para as residências das enfermarias.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

2.º OFÍCIO 12.
CENTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
TÍTULO COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

7. SUB-PROGRAMA DE EDUCAÇÃO

7.1 Objetivos

O Sub-Programa de Educação tem como objetivo geral a implantação de um sistema de educação escolar formal e informal que atenda às aspirações do povo Parakanã, que valorize sua cultura, sua língua e que os prepare para a convivência harmoniosa com a sociedade nacional.

Especificamente o sub-programa propõe-se a:

7.1.1 Capacitar, treinar e reciclar o pessoal envolvido com as atividades educacionais da Escola Parakanã, através de cursos, encontros, seminários e outras formas de treinamento.

7.1.2 Promover, além do ensino formal específico das escolas, modalidades educativas não formais, tais como o artesanato, corte e costura e noções básicas de saúde, higiene e saneamento.

7.1.3 Elaborar e produzir material didático especializado e característico da cultura Parakanã, incentivando para tanto a participação direta dos alunos.

7.1.4 Estabelecer um programa de estudos e pesquisas na área da lingüística e geografia com suas aplicações voltadas para as atividades educacionais.

7.1.5 Organizar um corpo técnico e administrativo que garanta a aplicação, acompanhamento, assessoria e avaliação contínua das atividades previstas neste sub-programa.

13.

2.º OFÍCIO

FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIO

REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
POR FICMU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

7.2 Diagnóstico

7.2.1 A escola existente atualmente na Aldeia Parañati atende ao povo Parakanã nas seguintes faixas etárias:

- dos 7 aos 11 anos com atividades de alfabetização para 25 alunos sendo 15 meninos e 10 meninas, no período da manhã, das 8 às 10 hs;
- dos 11 aos 20 anos, com atividades correspondentes à 1ª série do 1º grau, com 23 alunos, sendo 16 rapazes e 7 moças, no horário das 14 às 17 hs;
- dos 20 aos 30 anos com atividades de alfabetização em duas turmas, sendo uma, mais adiantada, com 6 homens e outra, menos adiantada, com 16 homens, no horário das 17 às 19 hs.

7.2.2 As atividades escolares se compatibilizam com as atividades de subsistência do povo Parakanã, não interferindo, portanto, em atividades de caça, pesca e cultivo de roças.

7.2.3 Na escola da Aldeia Parañati a única professora leciona nos três turnos para todas as turmas. A professora participou de um curso organizado pela FUNAI em São Luís-MA, em julho de 1984, recebeu a visita na aldeia da responsável pelo setor de educação da FUNAI/Belém em maio de 85 e, desde então, não recebeu mais qualquer orientação ou acompanhamento de suas atividades pedagógicas.

7.2.4 A alfabetização está ocorrendo exclusivamente em língua portuguesa, posto que a língua Parakanã ainda não

14.

2.º OFÍCIO

FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIO

REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
POR FICMU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

mereceu estudos linguísticos adequados para a definição de seu sistema ortográfico, o que significa dizer que não há estudos ou pesquisas em andamento nos níveis da fonética, fonologia, morfologia e/ou sintaxe da língua.

7.2.5 Como a alfabetização está sendo dirigida para a aprendizagem da língua portuguesa ocorre uma dificuldade dos índios em assimilar o que vem sendo proposto, visto que o grau de bilinguismo está ainda muito incipiente, mesmo entre os homens que já melhor compreendem e falam a língua portuguesa.

7.2.6 A merenda escolar já foi fornecida em 1984, 85 e 86 porém de forma descontinuada. Pelo que consta, não houve o estabelecimento de uma dependência entre esse fornecimento e a frequência às aulas, não justificando assim o fornecimento de suplementação alimentar na escola.

7.2.7 O material didático utilizado na escola segue a proposição curricular das 1ª a 4ª séries do 1º grau da sociedade nacional.

7.2.8 Dentro das naturais limitações decorrentes da ausência de orientação, a professora adapta "ad hoc" algumas proposições didático-pedagógicas.

7.2.9 A escola respeita as atividades produtivas de caça, coleta e pesca do povo Parakanã.

7.2.10 A escola da Aldeia Parañati é composta de uma sala de 9,5m por 6,5m, coberta de cavaco a parede de tronco de palmeira, sendo que nas laterais a parede não alcança o telhado, havendo uma abertura de 70cm fora a fora, o que facilita a ventilação e a iluminação natural.

15.

2.º OFÍCIO

FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIO

REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
POR FICMU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

7.2.11 À noite a iluminação é feita através de duas luminárias fluorescentes ligadas a uma bateria carregada com energia solar, além de duas outras lâmpadas ligadas a um gerador movido a óleo diesel.

7.2.12 Há na sala de aula 30 carteiras com cadeiras e um quadro com apagador e giz.

7.2.13 Nos fundos da sala de aula há um quarto de 6,5m por 3m que serve de abrigo à professora, além de servir como secretária da escola.

7.2.14 Não há no Posto Indígena Parañati uma residência apropriada para a professora.

7.2.15 Não houve até o momento pesquisas da língua Parakanã, que é uma língua da família Tupi-Guarani, falada por cerca de 387 indígenas.

7.2.16 A escola da Aldeia Marudjewara funcionou até 1985 com três turmas de alfabetização assim distribuídas: no horário matinal com 18 alunos homens, no horário vespertino com 22 alunos e à noite outros 24 alunos homens.

7.2.17 Desde 1985 que essa escola encontra-se desativada por falta de professora.

7.3 Diretrizes

7.3.1 A Escola Parakanã deve ser por excelência, o espaço cultural do grupo para seu fortalecimento como povo, preservando e valorizando sua língua, seus costumes, suas festas e tradições, preparando-os dessa forma para o convívio

16.

2.º OFÍCIO

FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIO

REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
POR FICMU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

com a sociedade nacional com autonomia.

7.3.2 A alfabetização se dará na língua materna para todos os alunos Parakanã.

7.3.3 O ensino da língua portuguesa se dará quando os alunos dominarem o código escrito da língua Parakanã.

7.3.4 O ensino regular na 1ª série do 1º grau deverá se adequar em seus horários e cronogramas às atividades tradicionais do povo Parakanã.

7.3.5 Para efeito de conclusão do período de alfabetização não poderão ser considerados os prazos estipulados para a escola nacional; o mesmo deve ser levado em conta para as primeiras séries do 1º grau.

7.3.6 Nas atividades curriculares da Escola Parakanã deverão constar além das atividades de alfabetização e das atividades seriadas, noções básicas de saúde e saneamento.

7.3.7 Nas atividades de alfabetização deverão ser considerados os aspectos de transmissão oral dos conhecimentos tradicionais do povo.

7.3.8 Como método de alfabetização serão seguidas as seguintes etapas:

- a) conversação sobre fato motivador (oralização);
- b) desenho do fato (coordenação motora);
- c) escrever sobre o fato (palavras pertinentes e pequenas frases);
- d) leitura das palavras e frases;


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIO

17.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU CÓPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

e) introdução lenta, gradativa e ordenada de noções mínimas sobre a estrutura das palavras (sílabas) e frases; e

f) leitura, repetição e revisão das etapas seguidas.

7.3.9 Nas atividades seriadas do 1º grau deverão ser consideradas as noções de espaço geográfico e as relações e inserção do homem Parakanã no seu meio ambiente e ao contexto nacional, como forma de conhecimento, preservação uso e defesa de seu território.

7.3.10 Nas atividades seriadas de 1º grau deverão ser consideradas as noções de espaço, divisão do tempo, qualificação e quantificação dos valores Parakanãs, para gradativamente introduzir noções básicas de matemática da sociedade nacional.

7.3.11 O ensino na 1ª série do 1º grau será em língua Parakanã, sendo necessária portanto, a presença de um monitor bilingüe para auxiliar a professora em suas explicações.

7.3.12 Nas atividades de alfabetização o material didático será todo elaborado pelos alunos, como ficou estabelecido no item 7.3.8. Nas atividades de alfabetização deverão ser considerados os hábitos culturais, como a confecção do artesanato, atividades de lazer e a valorização de danças, festas e cantos do povo Parakanã, envolvendo nesse processo a participação dos membros mais idosos da comunidade.

7.3.13 O pessoal envolvido com as atividades de educação da Escola Parakanã deverá ser capacitado, treinado e reciclado regularmente para que seu desempenho profissional


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIO

18.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU CÓPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

possa representar uma contribuição efetiva à conscientização e valorização da cultura do Povo Parakanã.

7.3.14 A Escola Parakanã proporcionará treinamento em atividades de economia doméstica e incentivará cuidados gerais de asseio e limpeza da habitação. i:

7.4 Metas Físicas

7.4.1 Contratação de 2 professores.

7.4.2 Capacitação dos professores no ensino bilingüe.

7.4.3 Realização de Pesquisa Linguística.

7.4.4 Aquisição de equipamento para as escolas.

7.4.5 Aquisição de equipamento para as residências dos professores.

7.4.6 Aquisição de material didático-pedagógico.

7.4.7 Supervisão e Acompanhamento das atividades educativas.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIO

19.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU CÓPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

8. SUB-PROGRAMA DE APOIO À PRODUÇÃO

8.1 Objetivos

Tem como objetivo incentivar a produção econômica da sociedade Parakanã de modo a permitir a realização de um excedente a ser comercializado, vale dizer, trocado por produtos industrializados já incorporados em seu cotidiano. Essa produção "extra" não se confundirá nem competirá com a produção para consumo interno, a fim de não comprometer as ações de subsistência do grupo.

O Programa Parakanã propõe-se portanto, a incrementar a produção voltada para troca como alternativa ao paternalismo econômico, mantendo intacta, no entanto, a economia interna do grupo.

8.2 Diagnóstico

8.2.1 Essa orientação vem sendo já posta em prática pela Administração da FUNAI em Marabá que incentivou com sucesso, a produção de banana pelos índios da Aldeia Paranati. A produção é comercializada em Tucuruí e a receita é imediatamente convertida em bens industrializados escolhidos pelos próprios índios. O papel da FUNAI no processo restringe-se, hoje em dia, ao transporte do produto e acompanhamento dos índios na aquisição dos bens.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIO

20.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU CÓPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

8.2.2 Artesanato

Na primeira fase do programa introduziu-se a troca de artesanato por bens industrializados através da montagem de um armazém controlado pelos índios. O objetivo desse armazém é tanto econômico quanto didático. Com ele, pretende-se avaliar a compreensão dos índios acerca da sistemática de troca além de aliviar as necessidades mais prementes do grupo não caracterizando o ato de supri-las como doação.

A relação abaixo demonstra o grau de compreensão dos índios da Aldeia Paranati; relaciona objetos retirados por eles do armazém e os objetos artesanais colocados em troca dos mesmos.

Produto Retirado	Objeto Trocado
- 08 espingardas	- 96 flechas e 16 arcos
- 14 calças	- 08 colares de dentes
- 24 redes	- 48 colares de sementes
- 12 cobertores	- 36 colares de sementes
- 17 lanternas	- 34 colares de sementes
- 70 pilhas	- 02 colares de sementes
- 44 óleos de soja	- 44 cerâmicas
- 48 sandálias	- 48 cerâmicas
- 24 cremes dentais	- 24 cerâmicas
- 90 kg de açúcar	- 90 cerâmicas
- 80 kg de café	- 68 cerâmicas
- 12 escovas de dente	- 12 cerâmicas
- 34 copos	- 34 cerâmicas
- 02 bacias	- 04 cerâmicas
- 02 painéis	- 04 cerâmicas
- 09 camisas	- 06 flechas e 1 arco
- 06 cx. cartucho	- 36 flechas e 6 arcos
- 01 cx. bala 22	- 06 flechas e 1 arco


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

21.
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
POR FOLHA CÓPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB Nº. 107754

- 12 tênis
- 12 facas
- 13 malhadeiras
- 13 calções
- 36 vestidos

- 24 colares de frutas
- 02 colares de dentes
- 01 rede de tucum
- 06 flechas e 1 arco
- coleção cocar e arco e flecha com 25 peças

A troca de produtos por artesanato foi iniciada também na Aldeia Marudjewa.

A FUNAI estuda agora a melhor forma de comercialização desse artesanato para promover a reposição dos produtos retirados.

8.2.3 Agricultura

Após alguns anos desmobilizados quanto as atividades de subsistência, os índios Parakanã vêm retomando a prática do plantio. Na Aldeia Paranaati os índios iniciaram a produção de banana para comercialização, além de suas roças familiares de subsistência. A produção é comercializada em Tucuruí e vem permitindo aos índios o acesso a inúmeros produtos industrializados. A tabela abaixo revela a produção de banana da Aldeia Paranaati este ano:

MÊS	CACHOS	RECEITA
Fevereiro	250	6.250
Março	200	5.000
Abril	300	9.000
Maio	260	7.800
Junho	260	9.100
TOTAL	1.470	44.950


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

22.
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
POR FOLHA CÓPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB Nº. 107754

Além da banana, o arroz e a farinha também são comercializados pelos índios da Aldeia Paranaati, porém em pequena escala.

A Aldeia Marudjewa não conta ainda com qualquer produção agrícola destinada à comercialização, mas tem somente suas roças de subsistência.

8.2.4 Extrativismo

Já estiveram, em outros anos, engajados na coleta da castanha-do-Pará, tendo abandonado tal atividade em virtude das dificuldades de transporte da castanha dos centros até as aldeias. No último ano em que extraíram a castanha, foram comercializados 400 hectolitros do produto.

8.3 Diretrizes

8.3.1 Artesanato

No futuro, pretende-se reduzir a participação do artesanato na satisfação da demanda de produtos industrializados, até sua completa substituição pela produção agrícola. O artesanato por si só não poderia suprir essa demanda por parte do grupo Parakanã, em crescente intercâmbio com a sociedade nacional.

A substituição da comercialização do artesanato por ser mais lenta que a demanda renovada de produtos por parte dos índios, exige que o armazém receba reforços periódicos até alcançar um equilíbrio econômico, previsto somente para o final desses cinco anos da 2ª etapa do programa. Essa exigência é ainda maior na Aldeia Marudjewa onde ainda


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

23.
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
POR FOLHA CÓPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB Nº. 107754

8.3.2 Agricultura

A atividade agrícola voltada para a comercialização não deve-se confundir com aquela destinada à subsistência do grupo. A roça de subsistência não sofrerá qualquer interferência por parte do presente programa, por entendermos estar unida a inúmeros outros fatores sociais que possibilitam a coesão do grupo, e ser mantida a qualquer custo.

Quanto à produção agrícola voltada para a comercialização, esta deve seguir certos parâmetros a fim de não interferir negativamente sobre as atividades tradicionais do grupo. Assim é que deve-se intentar a implementação de culturas perenes, ou semi-perenes como a banana, que não exijam tecnologia sofisticada, cuidados especiais e gastos com insumos, defensivos, etc.

Também deve-se evitar a repetição de roças coletivas em contradição com a organização da sociedade Parakanã, que nesse aspecto aglutina-se em torno de famílias. Cada família extensa, constituída pela família de um homem de idade e as famílias de seus filhos homens casados, organiza em separado a produção dos alimentos a serem consumidos pelo grupo. Assim sendo, também a roça para comercialização será organizada nesses moldes.

A fim de diversificar a produção já iniciada com a banana, elegu-se inicialmente o cacau, em função das inúmeras vantagens que oferece. A área a ser plantada será gradualmente aumentada de acordo com a disposição e o querer dos índios, sendo que o programa simplesmente incentivará e orientará o plantio, sem jamais realizar o trabalho que cabe aos índios.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

24.
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
POR FOLHA CÓPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB Nº. 107754

Poderão ser introduzidas outras culturas perenes após avaliação das primeiras ações no setor.

Nesse setor o programa precisará da orientação permanente de um técnico agrícola auxiliados por dois trabalhadores braçais.

A fim de agilizar a comercialização da produção agrícola da Aldeia Paranaati, para que esta possa substituir o artesanato nas trocas do armazém, necessário se faz também adquirir um caminhão e contratar um motorista para o mesmo.

8.3.3 Extrativismo

Por extrativismo, entende-se a coleta da castanha-do-Pará nos meses de janeiro a abril. Essa é uma alternativa econômica já posta em prática pelos Parakanãs que, no entanto, não é aproveitada satisfatoriamente em função da dificuldade de transporte da castanha, dos centros à aldeia. O Programa Parakanã atuará nesse sentido, facilitando o transporte e a comercialização do produto.

Na coleta da castanha da Aldeia Paranaati, os índios dividem-se nos três grupos de descendência existentes, cada um explorando zona específica da área indígena. Assim sendo, o auxílio a ser dado para o transporte da castanha deve ser multiplicado por três. Na Aldeia Marudjewa a coleta é realizada por dois grupos distintos.

Basicamente o apoio a ser dado pelo programa consiste na aquisição de barcos com motor de centro com capacidade para 3 toneladas e alguns burros de carga para o transporte da castanha da floresta até o rio.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

35.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

8.3.4 Ações Paralelas

Trate-se de algumas aquisições que visam liberar, em parte, os índios de tarefas adquiridas com a subsistência de certos hábitos como o consumo de arroz, por exemplo, e outras tarefas que demandam tempo extra.

Preende-se adquirir uma máquina de descascar arroz, um moedor de milho e construir duas casas de farinha.

8.4 Metas Físicas

8.4.1 Contratação de 1 técnico agrícola.

8.4.2 Contratação de 2 auxiliares de serviços gerais.

8.4.3 Capacitação da mão-de-obra contratada.

8.4.4 Aquisição de caminhão com carroceria.

8.4.5 Aquisição de insumos agrícolas e para Extrativismo.

8.4.6 Aquisição quatro muare com arreios.

8.4.7 Aquisição de 3 carroças.

8.4.8 Aquisição de 3 barcos com motor.

8.4.9 Aquisição de moedor de milho.

8.4.10 Aquisição de descascador de arroz.

8.4.11 Aquisição de implementos para casas de farinha.

8.4.12 Manutenção de implementos, máquinas e viaturas.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

26.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

9. SUB-PROGRAMA DE VIGILÂNCIA DOS LIMITES

9.1 Objetivos

9.1.1 Garantir o usufruto exclusivo do território indígena demarcado aos índios Parakanã.

9.1.2 Impedir invasões de caráter permanente ou temporário no interior do mesmo.

9.1.3 Conscientizar a população envolvente sobre a necessidade de manter a integridade da área indígena.

9.1.4 Permitir ao índio a tranquilidade necessária para desenvolver suas atividades tradicionais e aquelas previstas neste programa.

9.2 Diagnóstico

9.2.1 A A.I. Parakanã encontra-se demarcada desde 1985, contando com 351.697 ha de superfície.

9.2.2 Situa-se nos municípios de Jacunodé e Itupirenga, no Estado do Pará.

9.2.3 Atualmente não conta com qualquer invasor em caráter permanente.

9.2.4 A região onde se insere a A.I. vem sendo palco de uma imigração intensa de agricultores sem terras vindos de Goiás, Sudeste e Sul do Maranhão e Piauí consorciados com madeireiros do sul do país.

9.2.5 Observa-se a entrada na região de inúmeros garimpeiros em missão de pesquisa, com a instalação já constatada de um pequeno garimpo no rio da direita, a aproximadamente 20 Km da A.I.

9.2.6 A existência de grilagem, colonização espontânea, garimpagem e exploração de madeira na região, caracterizam a mesma como inevitável palco de tensões e conflitos pela posse da terra a exemplo do que ocorre em todo o sul do Estado.

9.2.7 O município de Marabá sofre as consequências de um crescimento populacional explosivo, consequência dos grandes projetos governamentais em implementação na região. A população do município cresceu de 50.000 hab. em 1981 para 140.000 em 1985.

9.2.8 Cerca de 20 Km a sudeste da área indígena a FUNAI montou uma frente de atração a fim de iniciar os contatos com um pequeno grupo ainda não identificado, descoberto por posseiros que se instalavam na região. A presença de índios isolados agrava ainda mais a situação fundiária na região.

9.3 Diretrizes

9.3.1 A vigilância da A.I. Parakanã se efetivará através da atuação de uma equipe que percorrerá os limites da mesma podendo haver a instalação de postos de vigilância em pontos estratégicos.

9.3.2 Essa equipe deverá dispor de uma viatura e dois barcos com motor de popa, a fim de que, tanto a estrada troncal e seus ramais, quanto os rios Pucuruf e da Direita que servem de limite da área venham a ser percorridas regularmente.

9.3.3 A equipe de vigilância se encarregará também de visitar as populações vizinhas à área indígena com o objetivo de conscientizá-las acerca dos limites da mesma e de sua inviolabilidade.

9.3.4 A equipe de vigilância terá como obrigação:

1. Percorrer os limites da área e as picadas de demarcação, zelando pela manutenção de placas e marcos, reparando as danificadas ou retiradas.
2. Informar ao Chefe do Posto qualquer anomalia.
3. Organizar a retirada de invasores dentro de suas possibilidades.
4. Conscientizar a população local sobre a área indígena.

9.3.5 A Equipe de Vigilância estará impedida de caçar ou pescar no interior da área indígena assim como de se valer de qualquer bem do patrimônio indígena.

9.4 Metas Físicas

9.4.1 Contratação de 4 (quatro) vigilantes com experiência em selva.

9.4.2 Aquisição de 1 viatura Toyota.

9.4.3 Aquisição de 2 barcos com motor de popa.

9.4.4 Construção de 4 postos de vigilância rústicos.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

27.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

peiros em missão de pesquisa, com a instalação já constatada de um pequeno garimpo no rio da direita, a aproximadamente 20 Km da A.I.

9.2.6 A existência de grilagem, colonização espontânea, garimpagem e exploração de madeira na região, caracterizam a mesma como inevitável palco de tensões e conflitos pela posse da terra a exemplo do que ocorre em todo o sul do Estado.

9.2.7 O município de Marabá sofre as consequências de um crescimento populacional explosivo, consequência dos grandes projetos governamentais em implementação na região. A população do município cresceu de 50.000 hab. em 1981 para 140.000 em 1985.

9.2.8 Cerca de 20 Km a sudeste da área indígena a FUNAI montou uma frente de atração a fim de iniciar os contatos com um pequeno grupo ainda não identificado, descoberto por posseiros que se instalavam na região. A presença de índios isolados agrava ainda mais a situação fundiária na região.

9.3 Diretrizes

9.3.1 A vigilância da A.I. Parakanã se efetivará através da atuação de uma equipe que percorrerá os limites da mesma podendo haver a instalação de postos de vigilância em pontos estratégicos.

9.3.2 Essa equipe deverá dispor de uma viatura e dois barcos com motor de popa, a fim de que, tanto a estrada troncal e seus ramais, quanto os rios Pucuruf e da Direita que servem de limite da área venham a ser percorridas regularmente.

9.3.3 A equipe de vigilância se encarregará também de visitar as populações vizinhas à área indígena com o objetivo de conscientizá-las acerca dos limites da mesma e de sua inviolabilidade.

9.3.4 A equipe de vigilância terá como obrigação:

1. Percorrer os limites da área e as picadas de demarcação, zelando pela manutenção de placas e marcos, reparando as danificadas ou retiradas.
2. Informar ao Chefe do Posto qualquer anomalia.
3. Organizar a retirada de invasores dentro de suas possibilidades.
4. Conscientizar a população local sobre a área indígena.

9.3.5 A Equipe de Vigilância estará impedida de caçar ou pescar no interior da área indígena assim como de se valer de qualquer bem do patrimônio indígena.

9.4 Metas Físicas

9.4.1 Contratação de 4 (quatro) vigilantes com experiência em selva.

9.4.2 Aquisição de 1 viatura Toyota.

9.4.3 Aquisição de 2 barcos com motor de popa.

9.4.4 Construção de 4 postos de vigilância rústicos.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

28.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

peiros em missão de pesquisa, com a instalação já constatada de um pequeno garimpo no rio da direita, a aproximadamente 20 Km da A.I.

9.2.6 A existência de grilagem, colonização espontânea, garimpagem e exploração de madeira na região, caracterizam a mesma como inevitável palco de tensões e conflitos pela posse da terra a exemplo do que ocorre em todo o sul do Estado.

9.2.7 O município de Marabá sofre as consequências de um crescimento populacional explosivo, consequência dos grandes projetos governamentais em implementação na região. A população do município cresceu de 50.000 hab. em 1981 para 140.000 em 1985.

9.2.8 Cerca de 20 Km a sudeste da área indígena a FUNAI montou uma frente de atração a fim de iniciar os contatos com um pequeno grupo ainda não identificado, descoberto por posseiros que se instalavam na região. A presença de índios isolados agrava ainda mais a situação fundiária na região.

9.3 Diretrizes

9.3.1 A vigilância da A.I. Parakanã se efetivará através da atuação de uma equipe que percorrerá os limites da mesma podendo haver a instalação de postos de vigilância em pontos estratégicos.

9.3.2 Essa equipe deverá dispor de uma viatura e dois barcos com motor de popa, a fim de que, tanto a estrada troncal e seus ramais, quanto os rios Pucuruf e da Direita que servem de limite da área venham a ser percorridas regularmente.

9.3.3 A equipe de vigilância se encarregará também de visitar as populações vizinhas à área indígena com o objetivo de conscientizá-las acerca dos limites da mesma e de sua inviolabilidade.

9.3.4 A equipe de vigilância terá como obrigação:

1. Percorrer os limites da área e as picadas de demarcação, zelando pela manutenção de placas e marcos, reparando as danificadas ou retiradas.
2. Informar ao Chefe do Posto qualquer anomalia.
3. Organizar a retirada de invasores dentro de suas possibilidades.
4. Conscientizar a população local sobre a área indígena.

9.3.5 A Equipe de Vigilância estará impedida de caçar ou pescar no interior da área indígena assim como de se valer de qualquer bem do patrimônio indígena.

9.4 Metas Físicas

9.4.1 Contratação de 4 (quatro) vigilantes com experiência em selva.

9.4.2 Aquisição de 1 viatura Toyota.

9.4.3 Aquisição de 2 barcos com motor de popa.

9.4.4 Construção de 4 postos de vigilância rústicos.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

29.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

10. SUB-PROGRAMA DE OBRAS E INFRA-ESTRUTURA

10.1 Objetivos

10.1.1 Coordenar todas as atividades relacionadas com as obras previstas nesta segunda etapa do Programa Parakanã

10.1.2 Desenvolver um projeto específico para a construção das novas aldeias reivindicadas pelos índios.

10.1.3 Construir novos postos indígenas, enfermarias, escolas e postos de vigilância, promovendo assim a melhoria nas condições de trabalho dos profissionais engajados no programa.

10.2 Diagnóstico

10.2.1 O padrão habitacional do grupo Parakanã sofreu alterações a partir do contato com a nossa sociedade. As grandes casas comunais que abrigavam o grupo inteiro foram substituídas por casas menores, separadas umas das outras. Cada casa abriga idealmente uma família nuclear.

10.2.2 A Aldeia Pararati não apresenta um ordenamento geométrico das casas, embora observe-se claramente uma divisão espacial da aldeia pelos três grupos de descendência existentes. Ao todo observa-se a existência de 16 residências nessa aldeia.

10.2.3 A Aldeia Marudjewara encontra-se ordenada em duas fileiras de casas voltadas uma contra a outra, compondo uma espécie de vila. Essa ordem é resultado da ação de um ex-chefe de posto. São onze casas à direita de quem se situa na estrada da aldeia, abrigando o grupo contactado em 1977 e 10 casas à esquerda onde vivem os índios do grupo...


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

30.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

em 1983.

10.2.4 Em ambas as aldeias as casas são cobertas de palha e apresentam o chão de terra batida. A cozinha das casas é feita em separado.

10.2.5 A insatisfação dos índios com suas habitações prende-se à grande concentração de baratas no seu interior, causada provavelmente pelo desequilíbrio ecológico decorrente das borrifações de DDT por parte da SUCAM.

10.2.6 Além das residências, cada aldeia conta com uma casa de reunião para cada grupo de descendência, conhecida como Tekataw.

10.3 Diretrizes

10.3.1 Os índios Parakanã, por terem sido transferidos para outro local em razão da inundação provocada pela hidrelétrica de Tucuruí, acham-se no direito de reivindicar novas casas à ELETRONORTE, a exemplo do que aconteceu com os colonos. A construção de duas novas aldeias constitui ponto de honra para os índios, pois entendem ser esta a principal obrigação da ELETRONORTE para com eles.

10.3.2 A construção de novas aldeias implica em melhorias também na infra-estrutura de atendimento da FUNAI especialmente no que diz respeito à escola e enfermaria, imprescindíveis para a melhoria da assistência prestada pelo órgão.

10.3.3 As plantas das casas e da própria aldeia devem respeitar o padrão de utilização do espaço doméstico próprio dos Parakanã. A divisão do espaço interno de uma casa na própria aldeia, respectivamente...


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

31.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

culturais que a torna habitável pelos membros de um grupo. A fim de evitar a construção de casas não compatíveis com a cultura Parakanã, o programa entende ser imprescindível a consultoria de um arquiteto com especialização na área antropológica.

10.3.4 Outro ponto a considerar é a sistemática de edificações que, em nosso ver, deve contar com a participação direta dos índios, se possível desde a confecção do material de construção. Este por sua vez, deve preferencialmente, ser retirado da própria área indígena e preparado segundo uma tecnologia que possa ser absorvida pelos índios.

10.3.5 Com isso pretende-se garantir, no futuro, a manutenção do mesmo padrão habitacional a partir do domínio pelos índios da técnica e da tecnologia necessárias para realizar as obras, além do acesso imediato a boa parte do material utilizado nas mesmas.

10.3.6 Por fim, as edificações do posto da FUNAI devem seguir o mesmo padrão das aldeias, a fim de não gerar discrepâncias, e devem ainda situar-se distantes das aldeias pelo menos 500 metros, visando com isso minimizar uma natural interferência dos funcionários sobre o cotidiano dos índios.

10.3.7 Os índios da Aldeia Marudjewara reivindicam também com muita insistência, a abertura de uma estrada de aproximadamente 12 km que os colocará em contato com a rodovia Transamazônica. A abertura dessa estrada de imediato é inoportuna devido à aproximação de frentes madeireiras na região. A execução dessa medida fica condicionada a uma avaliação posterior de seu impacto sobre a comunidade da Aldeia Marudjewara.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

32.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

10.4 Metas Físicas

10.4.1 Construção de novas aldeias para os índios Parakanã segundo projeto arquitetônico anexo.

10.4.2 Contratação de consultoria arquitetônica com especialização em antropologia.

10.4.3 Construção de alojamentos para funcionários da FUNAI lotados nas aldeias.

10.4.4 Construção de 2 enfermarias.

10.4.5 Construção de 2 escolas.

10.4.6 Construção de 2 depósitos para a produção agrícola e equipamentos.

10.4.7 Construção de 4 postos de vigilância.

10.4.8 Construção de garagem para as viaturas.

10.4.9 Construção de duas casas de farinha.

10.4.10 Abertura de 12 Km de estrada até a aldeia Marudjewara.

10.4.11 Melhoria na pista de pouso da aldeia Marudjewara.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

33.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FOS FICOU CÓPIA ARQUIVADA EM
107754
MICROFILME SOB N.º

11. SUB-PROGRAMA TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

11.1 Objetivos

11.1.1 Visa gerenciar e promover o acompanhamento do programa Parakanã em sua segunda etapa.

11.1.2 Deve promover ainda a compatibilização de todas as ações previstas nos sub-programas anteriores; e

11.1.3 Realizar avaliações periódicas e montar programações anuais com base nessas avaliações.

11.2 Diagnóstico

11.2.1 A Administração Regional da FUNAI em Marabá não conta hoje com pessoal e meios suficientes para absorver os trabalhos de gerenciamento e acompanhamento do programa.

11.2.2 Torna-se indispensável a assessoria especializada nas áreas da linguística, geografia e arquitetura, estando o acompanhamento antropológico a cargo do coordenador desta equipe.

11.3 Diretrizes

11.3.1 O Programa terá como executor o Administrador de Marabá, a quem caberá movimentar as contas bancárias e apresentar as prestações de contas à ELETRONORTE.

Será auxiliado por um funcionário contratado exclusivamente para o programa.

11.3.2 O assistente administrativo contará, para desempenho de suas tarefas, com uma camioneta Toyota.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

34.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FOS FICOU CÓPIA ARQUIVADA EM
107754
MICROFILME SOB N.º

11.6--Metas-Físicas

11.6.1 Contratação de um técnico de nível médio.

11.6.2 Aquisição de 1 camionete Toyota.

11.6.3 Realização de viagens trimestrais de acompanhamento.

11.6.4 Reuniões anuais de avaliação e programação das atividades para o ano seguinte.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

35.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FOS FICOU CÓPIA ARQUIVADA EM
107754
MICROFILME SOB N.º

12. ATIVIDADES PREVISTAS PARA 1988

O Programa Parakanã pretende manter-se flexível quanto a cronogramas e previsões de trabalho por entender que a dinâmica social do grupo Parakanã, no início de um processo irreversível e acelerado de interação com a sociedade nacional, assim o exige.

Assim sendo, o momento adequado para o desencadear de qualquer atividade será definido a partir do acompanhamento antropológico e das avaliações periódicas dos impactos causados pelas atividades precedentes. Pode vir a acontecer que o resultado de uma ação implementada não corresponda ao previsto e que isso venha a determinar uma reorientação nas demais ações planejadas.

Determinadas ações previstas, como a construção da estrada até a aldeia Marudjwara, por exemplo, só serão implementadas se no decorrer dos cinco anos do programa, surgirem as condições sócio-culturais para tanto no seio da comunidade que a habita, o que hoje efetivamente não existe.

Dentro dessa sistemática, achamos por bem apresentar programações anuais elaboradas a partir da análise do "momento" vivido por cada aldeia Parakanã, fragmentando as negociações em torno dos valores a serem desembolsados pela ELETRONORTE em cinco períodos, correspondentes aos cinco anos desta etapa do programa.

Para o ano de 1988 prevê-se o início das atividades em abril, abrangendo os seis sub-programas assim distribuídos:


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

36.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FOS FICOU CÓPIA ARQUIVADA EM
107754
MICROFILME SOB N.º

a. Sub-Programa de Saúde

a.1. Inicialmente prevê-se a contratação de duas enfermeiras de nível superior para atender as duas aldeias.

a.2. Será realizado um curso de capacitação para as enfermeiras contratadas incluindo a leitura de plasmódios e compreensão da realidade sócio-cultural Parakanã.

a.3. O Programa financiará também a visita da Equipe Volante de Saúde (EVS) da FUNAI incluindo tratamento médico especializado e odontológico.

a.4. Para casos de maior gravidade, será mantido Convênio com Hospital de Marabá visando eventuais internamentos.

a.5. O Programa suprirá as enfermarias dos medicamentos necessários.

b. Sub-Programa de Educação

b.1. Como prerrogativas do sistema de ensino bilíngue a ser implementado, dar-se-á início à pesquisa linguística.

b.2. Simultaneamente serão contratados 2 professores e dado início à capacitação dos mesmos.

b.3. Serão realizadas viagens de supervisão durante o ano.

c. Sub-Programa de Apoio à Produção

c.1. Como prioridade será adquirido um caminhão Mercedes Bens 15 - 16 visando escoar a produção de bananas e outros produtos da aldeia Parantati.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

2.º OFÍCIO 37.
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

c.2. Será mantido um reforço periódico para o armazém de troca, reduzindo-se periodicamente o déficit do mesmo à medida em que se incrementa a produção indígena.

c.3. Nesse sentido dar-se-á início à plantação de cacau através da formação de 10 mil mudas na aldeia Marudjwara e 20 mil na aldeia Parakanã.

c.4. O pessoal a ser contratado, necessário para o andamento desse sub-programa, consiste em 1 motorista para a aldeia Parakanã, 2 auxiliares de serviços gerais e um técnico agrícola.

c.5. A título de melhoria nas condições de trabalho e liberação de força de trabalho para as atividades produtivas programadas estão previstas aquisições de 2 barcos com motor a serem utilizados na coleta de castanha;

c.6. Aquisição de 2 descascadores de arroz;

c.7. Aquisição de 2 moedores de milho;

c.8. Aquisição de 3 carroças e 3 muaras visando aliviar o trabalho das mulheres, sobrecarregadas depois do aumento das roças, e

c.9. Construção de 2 casas de farinha.

d. Sub-Programa de Vigilância dos Limites

d.1. Dar-se-á início à vigilância dos limites, em caráter experimental, através da contratação e capacitação de uma equipe formada por 4 mateiros.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

2.º OFÍCIO 38.
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

d.2. Essa equipe deverá dispor de 1 veículo Toyota para fiscalizar a estrada, e

d.3. Dois barcos com motor de popa para fiscalizar os locais cujos limites são cursos d'água.

e. Sub-Programas de Obras

e.1. Dar-se-á prioridade à construção das novas casas dos índios que, no entanto, não serão feitas de forma aleatória mas através da contratação de uma consultoria arquitetônica e etnopolítica, seguindo portanto, até quando possível, o sistema tradicional Parakanã.

e.2. Essa consultoria deverá pesquisar e apresentar materiais e técnicas alternativas de construção de forma a compatibilizar o estágio tecnológico Parakanã às casas onde habitarão.

e.3. Também será implementada pesquisa do modo de habitação Parakanã nas aldeias, com a mesma finalidade.

e.4. Com o intuito de ampliar a visão dos índios a respeito das possibilidades de moradia, será realizado uma viagem com alguns deles a outras aldeias indígenas da região, especialmente da etnia Tupi.

e.5. Após esses levantamentos preliminares serão iniciadas as obras das aldeias, de forma gradativa.

e.6. Levantou-se a necessidade de efetuar melhorias na pista de pouso da aldeia Marudjwara.


FUNAI
Fundação Nacional do Índio
MINISTÉRIO DO INTERIOR

2.º OFÍCIO 39.
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

f. Sub-Programa Administrativo

f.1. É necessário a contratação de um técnico de nível médio encarregado de realizar as aquisições previstas, em caráter experimental, de transporte às aldeias e auxiliar o executor do programa no que diz respeito ao controle financeiro.

f.2. Esse técnico deverá dispor de uma camionete Toyota para efetuar os deslocamentos necessários.

f.3. Trimestralmente serão realizadas reuniões de avaliação e acompanhamento, sendo que a última de cada ano servirá para que se monte a programação do ano seguinte.

40.

2.º OFÍCIO
REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
FICOU COPIA ARQUIVADA EM
MICROFILME SOB N.º 107754

DISCIPLINAÇÃO	M E S E S					TOTAL
	MAIO	JULHO	SETEMBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	
1. SUB-PROGRAMA DE SAÚDE	1.713	1.001	1.358	1.001	1.001	7.090
- Contratação Pessoal	820	820	820	820	820	3.280
- Curso de Capacitação	346	-	-	-	-	346
- Visitas de ETS	183	183	183	183	183	732
- Convênios (1)	2.000	-	-	-	-	2.000
- Medicamentos	366	-	366	-	-	732
2. SUB-PROGRAMA DE EDUCAÇÃO	1.018	712	408	712	712	2.852
- Pesquisa Linguística	366	-	-	-	-	366
- Contratação Pessoal	408	407	408	408	408	1.631
- Viagens de Supervisão	-	305	-	305	-	610
- Material Escolar	244	-	-	-	-	244
3. SUB-PROGRAMA DE APOIO À PRODUÇÃO	9.360	2.511	4.406	1.907	1.907	18.186
- Aquisição de Combustível	6.276	-	-	-	-	6.276
- Reforço ao Armazém (1)	1.372	1.371	1.371	1.371	1.371	5.485
- Aquisição de Mudanças	366	-	-	-	-	366
- Contratação de Pessoal	535	535	535	536	536	2.141

PROGRAMA PARAKANÃ - ANO 1988
CRONOGRAMA FINANCEIRO
EM 1,00 OTN

41.

PROGRAMA PARANANÁ - ANO 1988
CRONOGRAMA FINANCEIRO

EM 1.00 DTR

DISCRIMINAÇÃO	M E S E S					TOTAL
	MAIO	JULHO	SETEMBRO	NOVEMBRO		
- Aquisição de barcos	488	-	-	-	-	488
- Aquisição de descascador de arroz	-	366	-	-	-	366
- Aquisição de moedor de milho	-	271	-	-	-	271
- Aquisição de catroços e muretes	323	-	-	-	-	323
- Construção casas de faxina	-	-	2.500	-	-	2.500
4. SUB-PROGRAMA DE VIGILÂNCIA DOS LEMITES	4.872	920	920	920	920	7.632
- Contratação de pessoal	553	554	554	554	554	2.215
- Aquisição de viatura	2.734	-	-	-	-	2.734
- Aquisição de barcos	1.219	-	-	-	-	1.219
- Operação de vigilância	366	366	366	366	366	1.464
5. SUB-PROGRAMA DE OBRAS	1.132	2.718	2.106	887	887	6.883
- Consultoria arquitetônica	888	888	-	-	-	1.776
- Viagem a outras aldeias	244	-	-	-	-	244
- Início das obras	-	-	-	-	-	-
- Melhorias na pista de pouso da Aldeia Marudjeweax	-	1.219	-	-	-	1.219
	-	1.830	-	-	-	1.830

REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS FICOU COPIA. 10/07/88
H. OFÍCIO
M. S. S.

42.

PROGRAMA PARANANÁ - ANO 1988
CRONOGRAMA FINANCEIRO

EM 1.00 DTR

DISCRIMINAÇÃO	M E S E S					TOTAL
	MAIO	JULHO	SETEMBRO	NOVEMBRO		
6. SUB-PROGRAMA ADMINISTRATIVO	1.018	284	284	284	284	3.870
- Contratação de pessoal	204	204	204	204	204	816
- Aquisição de viatura	2.734	-	-	-	-	2.734
- Viagens de acompanhamento	80	80	80	80	80	320
(1) Foi solicitado o adiantamento de 1.028,33 ONV's no mês de março/88						
T O T A L S	23.115	8.150	9.493	5.716		46.472

REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS FICOU COPIA. 10/07/88
H. OFÍCIO
M. S. S.

ANEXO 3

AUTORIZAÇÃO DA FUNAI PARA REALIZAR A PESQUISA NA TI PARAKANÃ



A U T O R I Z A Ç Ã O

Autorizo acesso do professor e pesquisador **M. Sc. CLAUDIO EMIDIO SILVA**, RG 6.606.398 SSP/PA, aluno de doutorado da Universidade Federal do Pará – UFPA, Instituto de Ciências da Educação – ICED, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, à Terra Indígena Parakanã e as aldeias da referida terra com o objetivo de realizar levantamentos e entrevistas com membros da população Parakanã e professores que atuam na educação escolarizada, para serem utilizados como subsídio a pesquisa intitulada: A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARAKANÃ MEDIANTE A ATUAÇÃO DO PROGRAMA PARAKANÃ: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A CULTURA INDÍGENA.

REGINALDO BANDEIRA PORTELA
Gerente do Programa Parakanã
Representante da FUNAI junto ao Povo Parakanã

ANEXO 4

MODELOS DE AUTORIZAÇÕES DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA TI PARAKANÃ

AUTORIZAÇÃO DE USO DAS IMAGENS DAS PESSOAS E LOCAIS

Nós, LIDERANÇAS PARAKANÃ, autorizamos o uso de imagens do nosso povo na pesquisa **"A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARAKANÃ MEDIANTE A ATUAÇÃO DO PROGRAMA PARAKANÃ: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A CULTURA INDÍGENA"** coordenada pelo Prof. M. Sc. CLAUDIO EMIDIO SILVA, que será para uso no referido trabalho e em publicações científicas, desde que essas não possam prejudicar, de alguma forma, o nosso povo e que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens de pessoas ou locais mencionadas em publicação na forma de relatórios, tese, ou artigos científicos, em todas as suas modalidades. Por esta ser a expressão da nossa vontade declaramos que autorizamos o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem dos(as) voluntários(as) ou a qualquer outro, e assinamos a presente autorização de igual teor e forma.

Belém, 12 de janeiro de 2013.

No.	NOME	ALDEIA
01		
02		
03		
04		
05		

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa está sendo realizada pelo pesquisador **CLAUDIO EMIDIO SILVA**, doutorando do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED, do INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED, da UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA, integrante do GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA – GERERUAZ. O tema da pesquisa é **”A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARAKANÃ MEDIANTE A ATUAÇÃO DO PROGRAMA PARAKANÃ: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A CULTURA INDÍGENA”**, cujo objetivo é analisar a educação escolar indígena a partir do Programa Parakanã e suas implicações para a cultura indígena Parakanã no período de 1988 a 2013.

Os resultados dessa pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Seguindo os preceitos éticos, informamos que a sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado referente à sua pessoa que possa identificá-lo no relatório final (Tese) ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em qualquer dano a sua pessoa.

Agradecemos a sua participação, e informamos que esta pesquisa contribuirá para a formação e construção de conhecimentos na área da Educação Escolar Indígena, tanto para a educação escolar Parakanã como para outras realidades indígenas.

Belém, 12 de janeiro de 2013.

Prof. M. Sc. CLAUDIO EMIDIO SILVA
Responsável Pela Pesquisa

Tendo ciência das informações contida neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nós, LIDERANÇAS PARAKANÃ, em anexo assinados, autorizamos a utilização, nesta pesquisa, dos dados por nós fornecidos. Também autorizamos a utilização de nossas imagens desde que estas não venham a comprometer a nossa dignidade enquanto pertencentes ao povo Parakanã ou enquanto pessoa indígena.

No.	NOME	ALDEIA
01		
02		
03		

ANEXO 5**ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS ABERTAS****PARA OS PROFESSORES TORIA:**

-Para os professores convidados foi realizada uma conversa prévia sobre como se daria a nossa entrevista. Foi pedido para eles contarem a sua história de como souberam do Programa Parakanã e de como se deu o seu trabalho junto aos Awaete;

-Perguntas de diversas ordens iam surgindo a medida que era necessário algum esclarecimento;

-Um roteiro prévio foi feito para alguns pontos que desejávamos saber, com mais especificidade para atingir os nossos objetivos de compreensão de como se deu a educação escolarizada na Terra Indígena Parakanã; mas não ficávamos preso a eles – eram apenas para se ter um fio condutor para a entrevista.

- 1) COMO VOCÊ SOUBE DO PROGRAMA?
- 2) COMO E PORQUE VOCÊ FOI PARAR NA ALDEIA COMO PROFESSORA?
- 3) COMO ERA O SEU DIA A DIA NA ALDEIA?
- 4) O QUE VOCÊ APRENDEU COM ELES?
- 5) O QUE VOCÊ ACHA QUE ENSINOU?
- 6) COMO VOCÊ VÊ O POVO PARAKANÃ DE FORMA GERAL, BASEADO NA SUA EXPERIÊNCIA?
- 7) COMO VOCÊ VÊ A ATUAÇÃO DO PROGRAMA NOS PONTOS POSITIVOS E NOS NEGATIVOS

PARA OS ALUNOS AWAETE:

-Inicialmente foi explicado para o entrevistado, que queríamos saber a sua história junto a escola, remetendo a reunião de autorização da pesquisa;

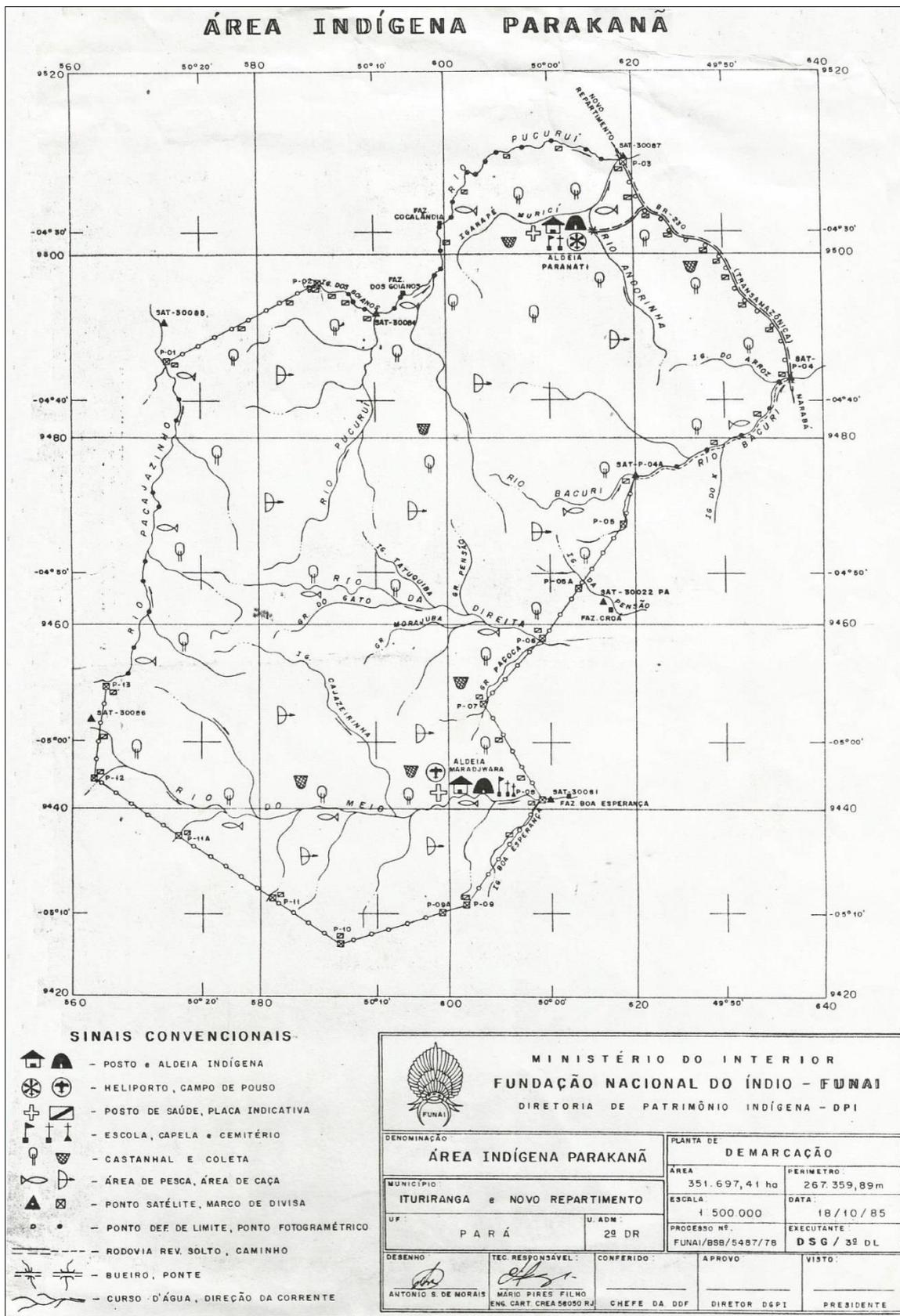
-Em seguida foi pedido que o Awaete fosse falando como foi as suas primeiras experiências com a educação escolarizada;

-Como em muitos casos o falante preferia falar em sua própria língua eu ia anotando em português o que o entrevistado ia dizendo;

-Ente as perguntas estava quem foi a primeira professora, como era a relação na sala de aula, como ele aprendeu as primeiras letras, como funcionava a escola e onde ela estava localizada, e assim por diante.

ANEXO 6

MAPA OFICIAL DA TERRA INDÍGENA PARAKANÃ DE 1985 - FUNAI



ANEXO 7

CARTA SOBRE A EXPEDIÇÃO ARMADA CONTRA OS ÍNDIOS PARAKANÁ, DIRIGIDA A HARALD SCHULTZ, DATADA DE 07 DE DEZEMBRO DE 1945, DENUNCIANDO VIOLÊNCIAS CONTRA AQUELES ÍNDIOS POR PARTE DA FUNDAÇÃO BRASIL CENTRAL.

com entusiasmo por todos os presentes, inclusive pelo senhor coronel Barata. Quatorze dias mais tarde, Teles reuniu uns 30 homens, armou-os com fuzis-metralhadora, bombas de gás e granada de mão, e partiu contra os Parakanás, que, entretanto, durante meses não tinham sido vistos na estrada e a respeito dos quais eu tinha elaborado um plano para sua pacificação, de comum acordo com o Sr. João Alberto, e para cuja execução contava com a colaboração do inspetor de índios no Pará — senhor Malcher. A “direção técnica” da incursão coube a um “Pá-torta”, célebre bacedorido a quem eram imputados horrendos crimes, de ter arrebitado a cabeça de varias crianças indígenas de encontro a troncos de arvores, durante o massacre de 1930, que o então diretor da estrada de ferro mandara executar contra os Parakaná. A expedição esteve durante 7 (sete) dias no mato, e não encontrou índios, mas incendiou todos os ranchos que encontrou abandonados e destruiu todo o seu conteúdo, menos uma panela de bar, que trouxe como troféu de gloria! Poucos dias antes do meu embarque, chamou-me o inspetor de índios à Inspeção, onde me exibiu uma caixa, da qual não sei com que artimanha conseguiu apoderar-se. Ela estava marcada: “N. 3 — Fundação Brasil Central — 20 granadas de mão. Peso...” e continha granadas de mão e bombas de gás, conforme eu mesmo pude testemunhar. De volta, em minha casa, sentei-me e escrevi ao senhor ministro João Alberto. Tão curto quanto possível, citei os três fatos acima descritos e declarei que “por uma vida de 40 anos em prol dos índios brasileiros, me achava incompatibilizado de colaborar com qualquer empresa que deixasse margem para semelhantes práticas; que, nestas condições, me seria impossível trabalhar pela F.B.C. com tamanha dedicação como considerava indispensável para a obtenção de resultados satisfatórios; que lhe devolvia, por isto, sob a mesma capa com que recebera, o contrato firmado por ele, Museu Nacional, e por mim, com o pedido de me desligar de todas as obrigações com a F.B.C., e que iria comunicar ao mesmo tempo esta minha deliberação à direção do Museu Nacional. Mais tarde encontrei-me com Artur Neiva em Manaus, e que me pediu muito para anular a minha decisão, o que lhe neguei redondamente... Esta historia o senhor pode oportunamente levar ao conhecimento do general Rondon, se, por acaso, D. Heloisa Alberto Torres, diretora do Museu, não o tenha já feito. Bem, agora nada mais sei, por enquanto. Escreva-me oportunamente para Belém. Como vão os seus trabalhos? Ainda não tem possibilidade de elaborar a sua monografia sobre os Umutina ou voltar para o trabalho de campo? Com as melhores saudações, seu (a.) Curt Nimuendaju.”

245

9

CARTA SOBRE A EXPEDIÇÃO ARMADA CONTRA OS ÍNDIOS PARAKANÁ (1945)

“Caro Sr. Schultz.

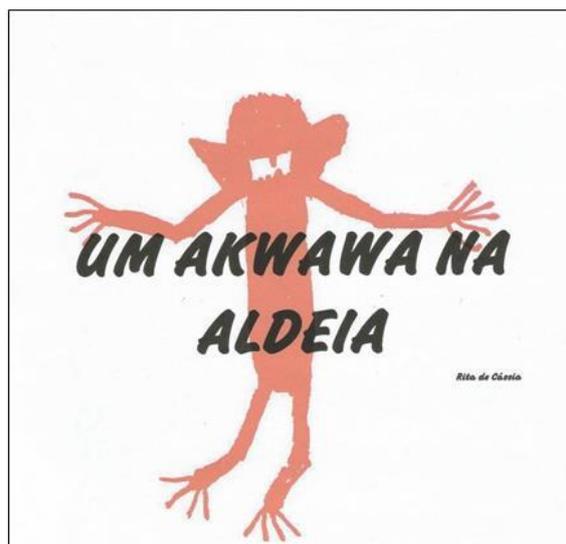
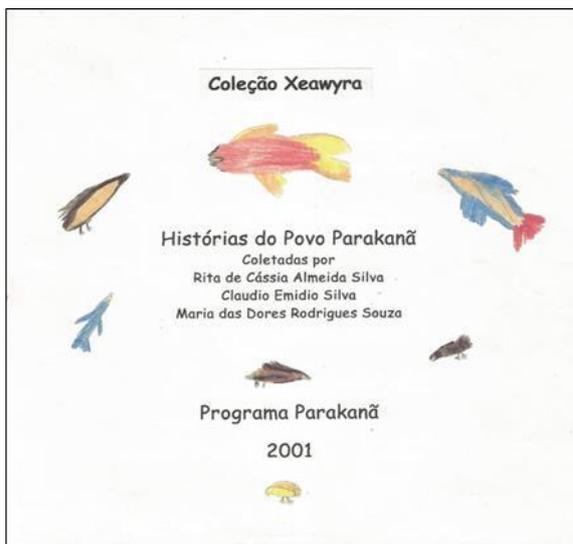
...E agora deixe-me, por favor contar ainda como terminou minha história com a “Fundação Brasil Central”. A F.B.C. tinha tomado a seu cargo a direção da Estrada de Ferro do Tocantins, que começa em Alcobaca, e em cuja linha os índios Parakaná seguidamente faziam assaltos. O novo diretor, que ao mesmo tempo exercia a função de delegado regional de Polícia, era o engenheiro sul-riograndense Carlos Teles. Em princípios de outubro, o interventor Barata visitou Alcobaca com fins de propaganda política. Nessa ocasião pronunciou Teles um discurso em que, dirigindo-se diretamente ao pessoal reunido da E. F., dava-lhe ordens para que prestassem atenção máxima às suas palavras: “De hoje em diante, quando avistarem índios na estrada de ferro, ninguém mais deveria pesquisar se estes vinham com intenções pacíficas ou não, mas abrir fogo contra eles, e não deveriam atirar para o ar e nem para o chão, mas fazer pontaria certa! Ele, Teles, ficaria com os responsáveis por todas as consequências”. “Ou se acaba com os índios ou estes acabam com a civilização!” — foram as ultimas palavras de sua alocução desvairada, mas que foi, infelizmente, aplaudida

244

ANEXO 8

MATERIAIS DIDÁTICOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES E ALUNOS

MATERIAL DIDÁTICO 01



Eu não sabia bem o que estava acontecendo. Toda a aldeia estava agitada. As koxoa conversavam com os akoma'e e todos estavam muito preocupados.

Uma delas viu rastros que passavam por trás das casas, que saiam da mata e logo veio a suspeita. Será que é Akwawa?

Mesmo não sabendo bem do que eles falavam, eu sabia que o akwawa era uma coisa muito ruim, que podia fazer mal para todos nós. Fiquei com muito medo.

As koxoa logo foram até o posto para contar aos Toria sobre o akwawa.

Eles não conhecem o akwawa, e perguntaram se alguém tinha visto algo, e todos diziam que não, que só viram os rastros.

Os toria também ficaram preocupados mas achavam que os rastros podiam ser de garimpeiros ou madeireiros, ou quem sabe, até de outros awaete, que andassem pela mata, e que fossem de outra tribo.

Minha mãe e todas as koxoa estavam assustadas sabiam das histórias contadas pelos mais velhos sobre o roubo de mulheres das aldeias, quando os akwawa apareciam. Elas foram para o posto, e conversaram entre si agitadas, nervosas e com medo.

O cacique e o meu pai conversaram com os outros akoma'e que estavam na aldeia. Alguns poucos tinham saído para caçar e pescar, mas a maioria estava na aldeia.

Então eles resolveram: _ Vamos caçar o akwawa!

Todos foram arrumar suas armas. Parece que realmente estávamos em grande perigo.

As koxoa não quiseram voltar para a aldeia. Meu pai foi falar com as imopinimara Cuida do meu filho, que eu vou caçar o akwawa. Me deixou com minha mãe. Mas eu chorei muito. Estava com medo do akwawa pegar o meu pai e levá-lo embora para sempre.

Só que o meu choro não adiantou nada. Meu pai e mais alguns akoma'e saíram para caçar o akwawa.

O pessoal do posto ficou preocupado, mas não podia fazer nada. Minha mãe falava comigo baixinho, para me acalmar. Logo, a brincadeira dos outros konomia chamou minha atenção e eu acabei esquecendo do akwawa.

As koxoa também começaram a conversar. Só que, quando parecia que tudo estava bem, ouvimos um tiro, que vinha da direção para onde os akoma'e tinham ido.

Que medo! todas as koxoa começaram a falar ao mesmo tempo. Algumas até começaram a correr para

o local de onde tinha vindo o barulho, quando ouvimos outro tiro!



E todo mundo, o pessoal do posto, as koxoa, os konomia e os akoma'e que haviam ficado na aldeia não sabiam o que fazer.

Quase que foram todos para o lugar de onde veio o tiro, mas sabiam que podia ser perigoso e esperaram.



Quando a tarde já estava quase terminando, uma das koxoa que esperava, olhando o caminho por onde os akoma'e haviam saído da aldeia, deu um grito. Eles estavam voltando!



Até os que já haviam desistido de esperar e tinham ido para a aldeia voltaram. Os caçadores estavam todos de volta, e junto com eles vinha mais um. Ninguém soube dizer quem era. Será que pegaram o akwawa?



Eles não pareciam bravos, nem estavam com cara de quem tinha visto alguma coisa muito assustadora.



E quando eles chegaram mais perto, os mais velhos reconheceram que quem estava com eles era o Karapina, um dos jovens que havia saído para caçar de manhã.

O grupo foi se aproximando, e começaram a rir e conversar, contando sobre a caçada.



Eles então contaram que seguiram o rastro por muito tempo, e alguns começaram a desconfiar que aquele rastro não era desconhecido.

Foi quando um deles avistou algo na mata e gritou.



Que sorte ele ter gritado, e não atirado primeiro. Porque então ele ouviu uma resposta. Em Parakanã! E a coisa que ele tinha visto saiu do mató. Que surpresa! Era o Karapina!



Ele então contou que havia visto o sinal de porções na mata, e que tinha passado por trás da aldeia enquanto os procurava, sem falar com ninguém. Por isso os outros tinham visto o rastro e feito a confusão.



E todos riram muito, ouvindo a história. Durante muitos dias, o akwawa foi o assunto da aldeia.

Até mesmo na tekatawa, os mais velhos aproveitaram o acontecido para nos contar histórias de dar medo, sobre akwawa e outros espíritos maus.

Mas até hoje, quando lembram da caçada, todos dão muitas risadas, porque tudo acabou bem.



GLOSSÁRIO

Koxoa - Mulher(es) As palavras não formam o plural como em português. Este é dado pelo contexto e pela pessoa verbal.

Akoma'e - Homem(ns)

Toria - Pessoas não-índias.

Imopinimara - Professora(s)

Konomia - Criança(s)

Tekatawa - Local de reunião ou a reunião em si, feita pelos homens da tribo para discutir e comentar os assuntos da aldeia.



MATERIAL DIDÁTICO 02



PROGRAMA PARAKANÃ - PROPKN
CONVÊNIO ELETRONORTE - FUNAI

SUBPROGRAMA DE EDUCAÇÃO

Os animais da Terra Indígena Parakanã

Organização:
Yumi Gosso

Apoio:
Ana Zélia Alves de Almeida

2003

PARAKANÃ OCIDENTAIS

O presente folheto apresenta uma das produções dos monitores Parakanã das aldeias Maroxewara, Inaxyganga, Itaygo'a, Paranatinga, Paranoaona e Paranoawe.

Os textos foram produzidos durante o curso "Desenvolvimento infantil e a prática pedagógica" ministrado na Terra Indígena Parakanã em março de 2003.

O objetivo principal deste trabalho foi incentivar os awaete a elaborar histórias próprias para contar às crianças e também para aproveitá-lo como material didático, valorizando assim, a cultura indígena Parakanã.

TIWA'A

Tarana, Yrema e Awapitinga

Tiwa'a aka ka'ape ipokoete.
O'o ywape, kara, patiya.
O memyra hereka hetaeete.
Awaetepe ipykopyete ma'etiroa.
Aha ipokoete hexaka.
Awaete okwaham ma'etiroa henopa iamoahetona ikatirema.
Oken ywykwararopi.
Aha oata xowe iawyxepoo tiwa'a ixope xowe imoxona imota xowe imoxeopta yware.
Ma'e tiroa oata arimo.
A'e oxexagokata amynakyramo hetaeete.
A'e hetaeete imemyra nairohixowa.
Xawarete o'o aka ma'etiroa.
Ma'e tiroa aka oxemotowlowwaropi oyaropi.



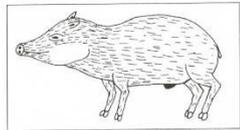
CATETO

O cateto vive longe na mata.
Ele come a massa do coco, cará e o fruto de paxiúba.
Ele vive com muitas famílias.
O awaete anda muito para caçar cateto, que é difícil de ser caçado.
O awaete sabe quando o cateto está perto pelo cheiro e pelo o barulho.
Quando o awaete atira e erra, ele corre e sobe na árvore.
Todos os catetos dormem no mesmo buraco.
Esse animal anda mais durante o dia.
Ele aparece mais quando chove muito.
Ele tem três filhotes por vez.
A onça come o cateto.
Quando ele cresce, ele continua vivendo com a família.

TAXAHOA

Moroíroa, Takatiwera, Iara e Piro'ia

Taxahoa aka ka'ape ipokoete.
O'o kara ywape patiyahoa tokomoa.
Waynohoa wureka hetaeete taxahoa.
Koemawý ymamo ihai oatao ipokoete ixokao ma'etiroa.
Oromana ipypara xowe henopa iamoahetona ikatirema.
Oken yhyposywapope aka.
Aha oata xowe hexaka xowe iawyxepoo oxeepe xowe oxona hewiri oata xowe awaete oxeepta ixohi.
Ma'etiroa oata arimo.
Ma'etiroa oata amyna kynyriare.
Hetaete taxahoa menyina.
Awaete o'o taxahoa xawaretewe o'o.
Imemyra oxemotowi aka wowaropi ohyaropi.



Awaete 'a Parakanã

QUEIXADA

O queixada vive longe na mata.
Ele come cará, massa de coco, fruto de tucum e paxiúba.
Ele vive com muitas famílias.
O awaete acorda cedo e anda muito para caçar queixada.
É pela pegada e pelo barulho que o awaete sabe onde está o queixada.
Ele dorme no meio da moita.
Quando o awaete atira e erra, ele corre e sobe na árvore porque o queixada corre atrás dele.
O queixada anda durante o dia.
Ele aparece mais na época das chuvas.
O queixada tem cinco ou mais filhotes por vez.
O awaete come queixada e a onça também come.
Quando o filhote cresce, ele continua vivendo com sua família.

KAROWARA

Tarana, Yrema e Awapitinga

Paranoa remeywarehekai karowara oketa ywykwaropi.
Karowara o'o ywapiaxona xorona petymahapotyra.
Karowara ypytonimowehem herota omemyra tokaro oxa.
Awaete aha haro taperepe xowe ota.
Ypytonimo ixope xowe ixokao xowe opyko py'ymamo.
Awaete okwaham ma'e tiroa ipiroa xowe opytao oma'e hehe.
Karowara aka ywykwaropi xowe awaete ikotoka xowa imonepa opa xoweio 'oipa'karowara.
Karowara ota karowamoxowe koemamo oketa opa.
Karowara nohemihii amynawyri itovyramo xowe iheme aka.
Oxepexowe imemyra.
Awaete o'o karowara aka. xawaretewe o'o karowara.
Karowara aka ohyaropihekai oxemotowi wowaropi oxemotiwio.

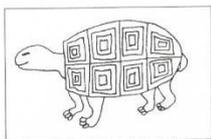


PACA

A paca vive na beira do rio.
Ela come o fruto da maria-preta, fruto da sapucaia e do atuari.
A paca trás o filhote para comer à noite. Ela não anda durante o dia.
Para caçar paca, o awaete faz um motá, espera o animal se aproximar e atira.
O awaete sabe que a paca está perto quando, durante a espera, ele ouve o barulho dos passos do animal.
A paca dorme no buraco. Quando o awaete mexe o buraco com um pedaço de pau, a paca sai correndo e morde o awaete.
A paca dorme durante o dia e fica no seu buraco quando chove.
Ela só tem um filhote por vez.
O awaete gosta de comer paca e a onça também gostam de comela.
O filhote fica com seus pais, mas depois que cresce ele se separa deles.

XAOTIETE*Maraíioa, Takotiwera, Iara e Piro'ia*

Ka'ape heikai xaotia ipokoere.
 O' o ywarona ara arakaxa araorona i'oi aka xaotia.
 Oxepewei heikai xaotia ka'ape.
 Awaete okwahawete xaotia pykawa arimo iatai ipyhyka.
 Awaete oexan xaotia ypyhyka xowe, imana ipypara xowe ipyhyka xaotia.
 Xaotia oken ywykwararopi oketayhypotywa pope amoano.
 Xaotia mae pirahyewe. .
 Arimo xowe iatai aka xaotia.
 Xaotia oata kato amyna kyry'ymamo.
 Xaotia ropia hetaete.
 Awaete o' o aka xaotia.
 Xaotia memyra oxemotawí oxepewei.



Awaete 'a Parakanã

JABUTI DO PÉ VERMELHO

O jabuti vive na mata, nem muito longe, nem muito perto.
 Ele come frutoão, tatajuba, cajá, "araorona" e caju do mato.
 Ele vive sozinho na mata.
 O awaete pega o jabuti durante o dia.
 O awaete segue o jabuti pelas pegadas.
 Alguns jabutis dormem no buraco, enquanto outros dormem na moita.
 O jabuti não fica brabo.
 O jabuti anda durante o dia e quando não está chovendo.
 O jabuti bota muitos ovos por vez.
 O awaete come jabuti.
 Quando o jabuti cresce, ele vive sozinho.

**XAKOPEMA***Kyryga, May'yma e Ina*

Ipokopi heikai ka'ape.
 Xakopema o' o xoxygara, pinowa, amaywawe.
 Xakopema oxowereka watyare.
 Karowamo ihai ixokao xakopema..
 Awaete okwahamiweweramo ixek'engamowe.
 Xakopema oken ywate oxe'eng xowe oweweoaha.
 Xakopema oata arimo xowe.
 Amyna kyrymamb xowe gokai aka.
 Mokoi xowe imemyra.
 Awaete o' o xakopema wereka omemyra oxeopi.



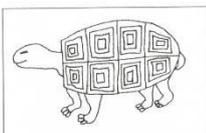
Amynyxa Parakanã

JACU

O jacu vive perto na mata.
 O jacu come açai, bacaba e também o fruto da imbaúba.
 O jacu vive com a sua companheira.
 O awaete sai cedo para caçar jacu.
 O awaete sabe que o jacu está perto quando o vê voando e ouve o seu canto.
 O jacu dorme na árvore.
 Ele canta e voa quando está com raiva.
 O jacu voa durante o dia e não voa quando chove.
 Ele tem dois filhotes a cada ninhada.
 O awaete come jacu e o gavião também o come.
 O jacu vive com o pai e a mãe para sempre.

XAOTIKWATINGA*Maxa e Akania*

Xaotia aka ipokoete ka'ape.
 Xaotia o' o ywarona, araohoa, akaxa, ka'a.
 Oxepewei heikai xaotia.
 Aha koemaw'yymamo hexaka oata aha hexaka ipiroare.
 Xaotia oken ywykwararopi
 Aha oxona oxemima.
 Xaotia oata arimo aka.
 Xaotia oata amyna wyri a'e araxawamowe iatai.
 Hetaete xaotia memyra.
 Awaete o' o xaotia xawaretewe o' o.
 Oxepewei heikai xaotia omemyra.



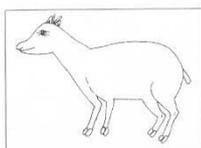
Awaete 'a Parakanã

JABUTI DO PÉ AMARELO

O jabuti vive longe na mata.
 O jabuti come frutoão, tatajuba, cajá e folhas.
 Ele vive sozinho.
 O awaete sai cedo para caçar jabuti.
 O awaete sabe que o jabuti está perto pelo barulho.
 O jabuti dorme no buraco.
 Ele se esconde quando está com raiva.
 Ele anda durante o dia. Anda tanto no período chuvoso como no período seco.
 O jabuti tem muitos filhotes.
 O awaete e a onça comem jabuti.
 Desde pequeno, ele vive sozinho.

**MIXARETE***Maxa, Akania e Heta*

Ka'ape ipokoete heikai.
 Mixara o' o xopotyra, ara, xorona, xoxygara, pinowa.
 Ohya ropi heikai xowe otyaro aha.
 Hemioa haroi xowe ota ixope.
 Ipypara omana.
 Ka'ape yhypotywa pope.
 Oxonaha Awaete rehe.
 Arimo Ypytonimo.
 Amyna kyramo iatai.
 Namaetywihí oxepewei.
 Xawara o' o mixara Awaete weio.
 Hekaypyi ohya piri xowe oxemotowio oxa'aka.



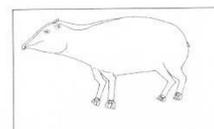
Awaete 'a Parakanã

VEADO MATEIRO

O veado vive longe na mata.
 Ele come flor da castanheira, fruto da tatajuba, flor da sapucaia, açai e bacaba.
 Ele vive com a mãe enquanto é filhote. Depois que ele cresce vai embora.
 O awaete sai à noite e fica esperando o veado aparecer para caçá-lo.
 O awaete sabe que o veado está perto quando vê o rastro dele.
 O veado dorme na moita.
 Quando o veado fica com raiva, ele corre atrás do awaete e dá uma cabeçada nele.
 O veado anda durante o dia e a noite também.
 Ele aparece mais quando chove muito.
 Ele só tem um filhote a cada gestação.
 A onça e o awaete comem veado.
 Quando o veado fica adulto, ele vive sozinho.

TAPI'IRA*Kyryga, May'yma e Ina*

Ipokoete heikai ka'ape.
 Akaxa, ywarona, araohoa.
 Tapi'ira o' o heikai ohyaropi.
 Koemaw'yymamowe ihai.
 Ipyparare ikwahawi.
 Yhypotywa pope ikeri aka.
 Omemyra moata ipirahyramo oxe'eka aka.
 Ypytonimo iata tapi'ira.
 Amyna kyramoxowe ixekwahawi.
 Oxepekowe o' o tapi'ira xawaretewe o' o tapi'ira.
 Akoma'eramo heikai ohyaropi xowekoxorama oxa'aka ohygahi.



Awaete 'a Parakanã

ANTA

A anta vive longe na mata.
Ela come cajá, frutão e tatajuba.
Ela vive com a mãe.
O awaete sai cedo para caçar anta.
O awaete sabe que a anta está perto quando ele vê o rastro.
A anta dorme na moita.
Quando o awaete pega o filhote da anta, ela fica com raiva e
grita.
Ela anda mais durante a noite e no período das chuvas.
Ela só tem um filhote a cada gestação.
O awaete come a anta, a onça também.
O macho quando cresce fica com a mãe enquanto a fêmea vai
embora adulto.

MATERIAL DIDÁTICO 03

JORNAL DA ALDEIA MAROXEWARA

MORONGETA AWYRA MAROXEWARA
NÚMERO 001 – PERÍODO DE ABRIL A JUNHO/2008

01

Tapi'ira

Awaete oexete tapiira ra'a ikatoete aka ixope a'e ramo ixokai aka tapi'ira. Xoporemo awaete ipotaretei tapi'ira xokatawa, ikawohoramo ipotaretei aka ixokatawa. Awaete ixokai tapi'ira xowe imaxa'axa'aka ixokatarata herota ikoa, xowe segundo herota iapipepa, xowe terceiro herota ipepyppaga, xowe quarto herota ipepyppaga xowe quinto herota icywa sexto herota icywa iroa sétimo iowa oitavo herota xowe iroa hatanwue herota amuano. Einon awaete Parakanã rekatawa ixokai aka maetiroa maete o'o oxepewei sempre imoyai aka oxeyepape einon orerekatawa ore cultura sempre pota einon araka maete cromokaxynita araka arakatawa sempre pota parakanã heka einon ore cultura ore a vida.

Moroyroa Parakanã

Anta

Os Awaete gostam de carne da anta, a carne da anta é muito boa, por isso que awaete gostam de matar a anta. Todos os awaete gostam de matar anta, por que a anta é muito gordas, por isso que awaete gostam de matar anta. Quando awaete matar anta eles sempre divide, quando eles matar sempre divide, awaete que sitro primeiro eles ganham uma parte da bunda, segunda pessoa ganham uma cabeça, terceira pessoa ganham uma parte da costela, quarta pessoa ganham outra costela, quinta pessoa ganham um braço, sexta pessoa ganham outro braço, sétimo pessoa ganham uma perna, oitavo pessoa ganham outra perna, e que sobro é comida do urubu, a cultura do awaete parakanã é assim, quando eles matam animais eles não comem sozinho, eles sempre divide com parente, a nossa cultura é assim, sempre divide, os Parakanã sempre vão respeitar a nossa cultura. A nossa casa e nossa cultura é nossa vida.

Moroyroa Parakanã

Karowara

Karowara aka ka'a pe o karowara ywykwara ropi ia wyra ywyype ac ikwaham pyptonaxowe chema imopyrotomia aha aka meweite moypyro matiroa aka wemiora ma aka. Ywa potyra o,o aka karowara pety mahopotyra xorona aramoroywia ,maepihe hemio hetaete hemio hopiopihai akawemioropipi ihai imopyro wemirejka Roma iexaka koxoa oxoepo wemirejka xowe hereka.

Piroia Parakanã

Paca

A paca também fazem parte da nossa alimentação típica, mas no entanto é raro a ser caçada, por exemplo não se abatem durante o dia e sim a noite por nome chamado luperepe (na espera), só a parte dessa rotina de caça que ficam mais fáceis de ser capturada. Estes pequenos animais da floresta se alimentam de variados tipos de frutas nativa como sapucaia, frontão e dentre outros. Eles preferem mora no buraco é só se alimentam a noite, existe um período certo para ser abatida a paca, como no verão.

Piroia Parakanã

02

Xoporemo
Ore Awaete ramo, ore rorywete araka oro awyri pe, Nero ramo. Ore Katoete araka, oxoporemo xereynare, araka ete, ikatoete ore awyra , oxoporemo iowahi ma'e aka xereyna. Mae ahyga, oxoporemo ete hereka Katoete.
Type Parakanã

Comunidade
Nós Awaete ficamos muito felizes pela sua vinda na Aldeia e no nosso mundo, seja bem vinda. Estamos na nossa terra, por isso a alegria sempre a no olhar de cada um de nós, somos pessoas dignos e bons e vivemos em paz e com saúde. Aqui todos nós reconhecemos o trabalho cotidiano e cujos problemas das pessoas, tanto Awaete quanto a missão dos associados do Parakanã.
Type Parakanã

Mixara
Awaete onta aha ka'ape xowe ixetaka mixara pypara. Awaete oexan mixara xowe oxona ahka'ape mixara Awaete oia awyrype momo koxoape axan mixara paneax xexexaka oxon aha ka'ape sepano amomyro pane mixara namatwyi mixara ixytaohoa pane axan xexexaka oxona aha.
Awapitinga Parakanã

03

Awaete Parakanã Imawe oxeywe

Orereyna xekwehe ka'a pe akao nokwahawihiete aka Toria matiroa oexan xekwehe aka toria orereyna xowe oporogetao pane ixope aka a'e xekwehe nokwahawihiete xowe oxaxe'enga aka imota pane aka maetiroa ixope xowe irapa aka topawa ikwahawy'yma xekwehe tapoi einom aka a'e omomeo aka oxoepo toroemom me araka akatawa heraha xekwehe aka maetiroa toriape iponekwapa ixope imota petyma kycaia xyawe oia nom xekwehe ixoponekwawi aka orereyna . Akoma'e xowe xekwehe aha aka ox'e'eka toriape a'e koxoa nahaihiete orereraha rapo toria oreimia oxa xekwehe ikxyei aka koxoa ahay'yma aka akoma'eropi hexagy'yma toria a'e xekwehe marappa penope toria aipa exa tamanowa xowepa penope hekai oxa xekwehe aka weynape arara axorora xaotia nom xekwehe hekai herahao oxope ma'etiroa oxoponekwapa a'e ramo xekwehe horywetera xowe oxowehet aka.

Takotiwera Parakanã

Antes do contato e após o contato

Antigamente o povo parakanã não sabia nada do branco, eles só sabiam a sua cultura que era caçar, roça, plantar mandioca. Depois de um tempo conheceram os brancos, pois estavam na nossa terra escondido e nos encontramos todos eles. Nós víamos e voltávamos para avisar os nossos parentes que tinha algo diferente. Todos seguiram para o local que os brancos estavam, pois chegaram perto e conversamos com eles, eles deram coisas para nós dos brancos e demos coisas para eles dos Awaete como animais, passaros, facão, machado etc. E foi assim que conhecemos os brancos.

Takotiwera Parakanã

Elaboração e montagem: Joaira Rodrigues
Colaboradores: Comunidade Maroxewara
Revisão: Cláudio Emídio e Ann Zélia

04

MATERIAL DIDÁTICO 04

INFORMATIVO DO PROGRAMA PARAKANÃ

INFORMATIVO

P R O P K N

PROGRAMA PARAKANÃ

EDIÇÃO ESPECIAL JUNHO 2004

Os Parakanã nos Jogos Indígenas do Pará

Os Parakanã da Terra Indígena Parakanã, participaram, do dia 16 ao dia 20 de junho, do I Jogos Indígenas do Pará. Fizeram uma apresentação muito bonita para os toria e para os outros Awaete presentes nos jogos.



Awaete preparados para o evento

Durante o evento houve o encontro com os Parakanã Apyterewa, que moram próximo ao rio Xingu, e foi um momento de muita alegria para todos. A confraternização foi um dos pontos positivos durante os jogos, embora muitos índios não tivessem uma assistência acompanhada como os Parakanã tiveram.



Tawiytoa e hoje no I Jogos Indígenas do Pará

Como o número de participantes estava limitado a trinta pessoas por etnia, e os Awaete queriam participar com mais pessoas, o Programa Parakanã apoiou esta atividade, acompanhando-os durante todo o evento e ajudando-os com o transporte, a alimentação e o alojamento.

PROGRAMA PARAKANÃ - PROPKN
Projeto Parakanã - Nova
 Editorial do Informativo do PROPKN
 (colaboradores):
 • Claudio Emílio Silva
 • Ana Zélia A. de Almeida

1

INFORMATIVO PROGRAMA PARAKANÃ

A chegada à arena

A chegada à arena foi muito impressionante. Os Awaete estavam a caráter e chamaram a atenção de todos os toria que estavam por perto. Devido à falta de organização do evento, os Awaete tiveram de esperar por duas horas para iniciar a apresentação das etnias, mas quando entraram na arena cantando foram aplaudidos de pé pelos toria que os viram como índios Parakanã, cantando e dançando a sua cultura e a sua vida.



A escolha dos participantes

Os Awaete se reuniram e decidiram que iriam 4 pessoas de cada aldeia para participar dos jogos e que dois moroyroa iriam acompanhando para que pudessem apresentar os seus rituais de dança e canto.

Os escolhidos por aldeia foram:

Paranowaona

- 1) Awaewoa
- 2) Xowokoa
- 3) Kaywyga
- 4) Wyratoa

Wawatoa

- 1) Wawa
- 2) Hatipe
- 3) Moronoa
- 4) Amia
- 5) Kwatinema

Paranoawe

- 1) Tapoxayra
- 2) Mykorona
- 3) Kamoria
- 4) Axoa

Maroxewara

- 1) Tyge
- 2) Moroyroa
- 3) Piro'ia
- 4) Takotiwera

Inaxyganga

- 1) Tiwyga
- 2) May'yma
- 3) Myrytyga

Taoria

Paranatinga

- 1) Awakatoa
- 2) Wyraporona
- 3) Tenawo'oa
- 4) Xytyra
- 5) Aronga

Parano'a

- 1) Xeteria
- 2) Xeteria
- 3) Wia'ama
- 4) Arowawia

2

INFORMATIVO PROGRAMA PARAKANÃ

Participação dos Awaete no cabo de guerra

O cabo de guerra não é um esporte indígena. Era praticado na Grécia antiga, um país muito longe do Brasil, há muito tempo atrás (imawe). Consiste em duas equipes puxando uma corda em direções opostas para ver quem tem mais força. Ganha a equipe que arrastar a outra de seu lugar, fazendo com que ultrapasse uma linha colocada entre as duas equipes. Cada delegação indígena tinha direito de inscrever duas equipes com 10 participantes e dois reservas, uma masculina e uma feminina. Os Awaete competiram apenas com a equipe masculina. Os Awaete disputaram com os Asurini e foi uma bonita demonstração de força, como pode ser observado abaixo.



Awaete disputando o cabo de guerra com a equipe Asurini

A disputa com canoas

A canoa na América do sul foi inventada pelos índios, para suas atividades diárias como caça, pesca, transporte de produtos da floresta e de roça e para percorrer longas distâncias. A atividade de competição foi desenvolvida pelos toria. Para essa competição foram escolhidos duas pessoas por etnia. Os participantes foram levados para a ilha em frente ao rio Tocantins, de onde partiram em direção ao cais, atravessando o rio Tocantins. Entre os Parakanã foram escolhidos os Awaete Kamoria e Mykorona, que fizeram uma excelente participação.



Awaete disputando a corrida com canoas e dando entrevista para a televisão

3

INFORMATIVO PROGRAMA PARAKANÃ

A Corrida de 100 metros

Correr é uma atividade natural entre os índios do Brasil. É necessário correr atrás dos porcos, antas e outros animais. Os Awaete são ótimos corredores devido às exigências de sua vida diária. Os Awaete escolheram o Kaywyga e o Hatipe para disputar com os demais índios a corrida de 100 metros. Também escolheram duas meninas para disputar a corrida com as mulheres: a To'ia e a Ane. Os participantes se dividiram em várias baterias, ou seja, vários grupos onde o ganhador de cada grupo disputaria no final para ver os mais velozes. Esta corrida exige de seus participantes muita velocidade, pois o percurso é curto. Os Awaete tiveram uma boa participação, demonstrando muita alegria.



A Corrida de 5.000 metros

Os Toria inventaram diversas modalidades de corrida. Além da corrida de 100 metros que é uma prova de velocidade e força existem as corridas que requerem mais resistência do que velocidade. A que foi disputada no evento para medir a resistência dos atletas foi a corrida de 5.000 metros. Algumas etnias disputaram com equipes femininas. Os Parakanã disputaram apenas com equipe masculina nesta modalidade. O Awaete May'yma ficou em sexto lugar obtendo uma ótima colocação entre os participantes.



4

Arco e flecha: uma competição genuinamente brasileira?

O arco e a flecha são instrumentos utilizados pelos índios do Brasil entre outros para diversas finalidades. Os awaete ainda hoje sabem caçar com arco e flecha. No passado o arco e a flecha serviam, entre outras coisas, para a defesa contra os inimigos, principalmente os *toria* que queriam invadir as suas terras. Hoje a finalidade destas armas, para os Parakaná, é a de obtenção de alimentos: caça e algumas vezes utilizada para a pesca. Mas, se for necessário, também como instrumento de defesa de suas terras contra invasores. O arco Parakaná é forte e suas flechas são certeiras e velozes.



Disputa entre os Awaete - X'a'eoma



Disputa na arena - Taoria

Foi realizada uma competição entre os Parakaná, no acampamento, para definir quem iria para a disputa no torneio, pois apenas um participante por etnia poderia participar. Quem se saiu melhor foi o Awaete Taoria Parakaná que competiu com os representantes das demais etnias. Taoria saiu-se muito bem acertando todas as suas flechas no alvo. Cada participante poderia atirar três flechas. O Taoria conquistou o terceiro lugar. Como o alvo era dividido em várias partes com diferentes pontos, somava-se o número de pontos que cada atirador atingisse. Foi muito importante esta demonstração de arco e flecha realizada pelos Parakaná demonstrando que suas habilidades com este etnoinstrumento se conservaram com passar das gerações. Os Parakaná são guerreiros de arco e flecha.

A lança

Embora algumas poucas etnias do Brasil usem lanças para abater suas presas, ela é um instrumento muito utilizado pelos "índios" da África, os negros. Foi incorporada nas disputas olímpicas como uma modalidade de competição. Os Awaete não utilizam lanças tradicionalmente, mas participaram da competição fazendo uma boa demonstração de arremesso. O Tiwyga foi o escolhido para representar os Parakaná fazendo uma ótima apresentação. Por ser uma atividade não praticada naturalmente entre os Parakaná, Tiwyga sentiu algumas dificuldades, mas relatou que vai praticar mais em sua aldeia, quando retornar.



Disputa com lança

5

1.000 mudas de mogno

Os Parakaná presentearam as etnias que estavam nos jogos e os *toria* que estavam no último dia do evento com 1.000 mudas de mogno. Todos ficaram muito felizes com o presente. Algumas pessoas pediam mais de uma muda para levar e plantar em suas casas. Foi realizada uma cerimônia de entrega onde o Awaete Tiwyga falou algumas palavras ao público e entregou simbolicamente algumas mudas para as autoridades que estavam presentes. Infelizmente, os organizadores do evento não deixaram os Awaete fazerem a entrega total para o público e para os participantes das competições durante os jogos, mas os Awaete fizeram a entrega assim mesmo, ao final das festividades e tudo deu certo no fim. Todos saíram contentes com suas mudas de mogno para plantar.



Mudas de mogno que foram entregues durante os Jogos Indígenas pelos Awaete

O acampamento em Tucuruí

Alguns Awaete não ficaram muito contentes por estarem alojados em um acampamento fora da cidade. O Programa Parakaná alugou um espaço amplo, oferecendo um conforto melhor para os Awaete. Na cidade o calor era muito grande, inclusive todos os Awaete das outras etnias, que ficaram no alojamento da vila permanente, da Eletro Norte, reclamaram do calor que havia por lá. Os Apyterewa que estavam alojados com as outras etnias, reclamaram do alojamento e da alimentação e elogiaram muito o acampamento dos Awaete afastado

da cidade. Queremos que os Awaete saibam que o número de pessoas que participaram do evento chegou a 62 pessoas e só poderiam ficar alojados 30 na vila permanente e na sede do PROPKN não caberia tanta gente, mesmo porque já estavam lá muitos Awaete para tratamento de saúde. A melhor opção foi conseguir um lugar onde, além de dormir e comer bem, os Awaete pudessem também se divertir, com conforto, durante sua estadia em Tucuruí, para o evento dos jogos indígenas.



Aproveitando o espaço do alojamento

6

A visita dos Apyterewa ao acampamento dos Awaete

Os Awaete receberam a visita dos seus parentes Apyterewa que gostaram muito do local. Almoçaram juntos e os Awaete assaram peixes para os parentes e contaram muitas histórias. No final do dia todos retornaram para a arena onde estavam acontecendo os jogos. Os Apyterewa reclamaram de onde estavam alojados e da comida que era servida para eles. Eles estão acostumados com uma dieta básica de farinha carne e peixe. Eles queriam se mudar para o alojamento dos Awaete, mas infelizmente não havia espaço para mais gente. Foi um momento de grande confraternização.



Este momento de festividade e interação entre os povos indígenas foi muito importante para os Parakaná, mas é preciso relatar que os jogos indígenas ainda não respeitam de forma ampla as culturas indígenas. Os indígenas não executam as modalidades dos jogos aplicados no evento de forma natural em suas culturas. Quando um Awaete, por exemplo, dança não é uma dança apenas, pois ela está intimamente ligada a um ritual específico e não pode, muitas vezes, ser reproduzido apenas uma parte ou desconectada do todo a que ela pertence.

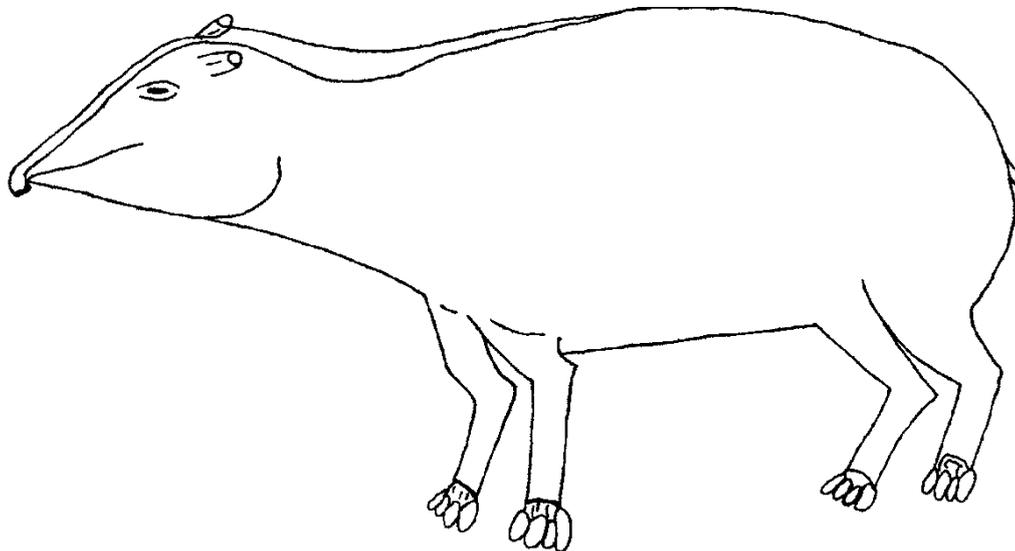
Nos jogos, foi observado a direção do evento apressar uma dança dos Awaete para cumprir a programação, como se a programação fosse mais importante que o que estava acontecendo ali, naquele momento: os Awaete abrindo a sua cultura para que todos pudessem apreciar.

Essa sensibilidade precisa ser desenvolvida no âmbito dos jogos indígenas para não ser mais uma simples reprodução do que os não índios fazem. Os jogos devem ser entendidos como um momento de confraternização dos povos indígenas e também um momento para nos tirar do lugar comum, para ver, ouvir, sentir o outro, no seu tempo.

7

8

MATERIAL DIDÁTICO 05

MATERIAL DIDÁTICO PARA UTILIZAR COM AS CRIANÇAS EM CARTAZ OU
RODADO EM MIMÉOGRAFO

Tapi'ira

Tapi'ira aka ka'ape ipokoete paranoaropiwe hekai tapi'ira.

Tapi'ira o'o ywarona, akaxa, xawarakoirona, ka'a.

Tapi'ira aka oxepewei.

Awaete oata ypytonewe aha tapirare.

Awaete okwaham tapi'ira hakykwera.

Tapi'ira omanam awa opirahyramo.

Tapi'ira oxexagokam amyna pigamo.

Tapi'ira memyra oxepexowe.

Awaete o'o tapi'ira xawareteweio.

Otyaro oxepewei hekai.

MATERIAL DIDÁTICO 06

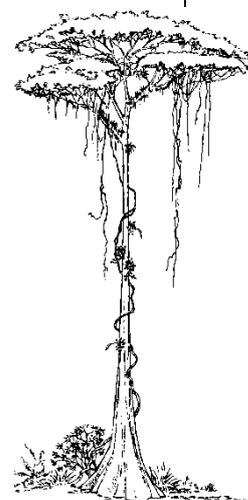
MATERIAL DIDÁTICO PARA UTILIZAR COM AS CRIANÇAS EM CARTAZ OU RODADO EM MIMÉOGRAFO

Awaete ranga

Awaete ranga hetaete iaroete iroyhygete oapo katoete patiywa ywyrá korawa pinawa inataywa ywyrá anga patiywa pope peapo.

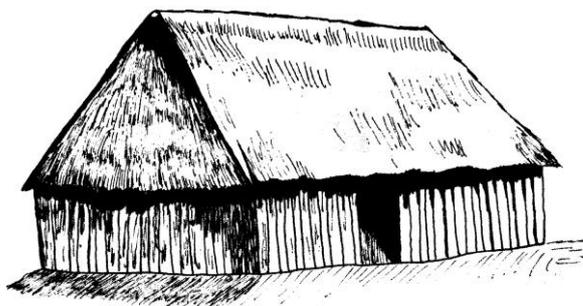
Anga pinawa opin pinawa pope opin korawa pope ywyrá xoporemo okwan xoporemo eope iapotawa awaete ka'ape.

Awaete okwaham iapo anga katoete a'e oexang xokwen moroiroa omo'e eapo awaete ranga amyna omhogewe howaypyga anga. Ma'eramo awaete okwaham hetaete enon katoete pinawa we ma'e weraha ywytoa.



Oapo neranga awaete omanan ywyrá ka'ape ywyrá patywa omaxaram oxopyteripe.

Oaherowang ywyrá inataywa pinawa ro'oa korawa pope ikwari oapo neawyrá ma'e okwaham ma'e heta amote xoporemo awaete okwaham iapo anga katoete iaroete



MATERIAL DIDÁTICO 07

MÚSICA AWAETE PARA TRABALHAR COM AS CRIANÇAS



Xakare xe'engara

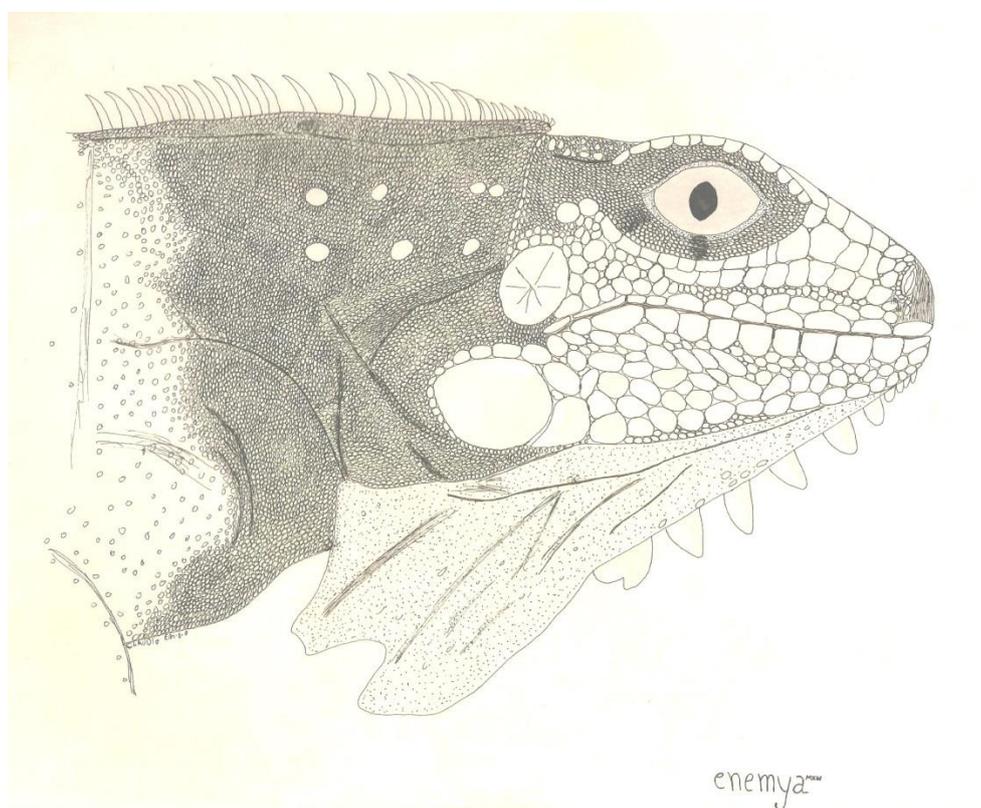
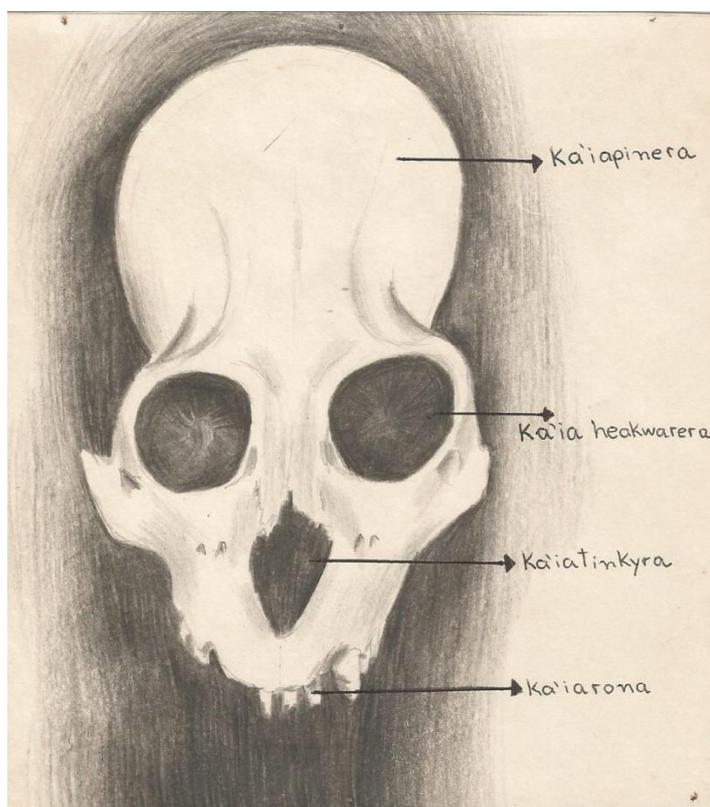
Xakare pirera pa
Xacare pirera pa

Ererapa
Ererapa

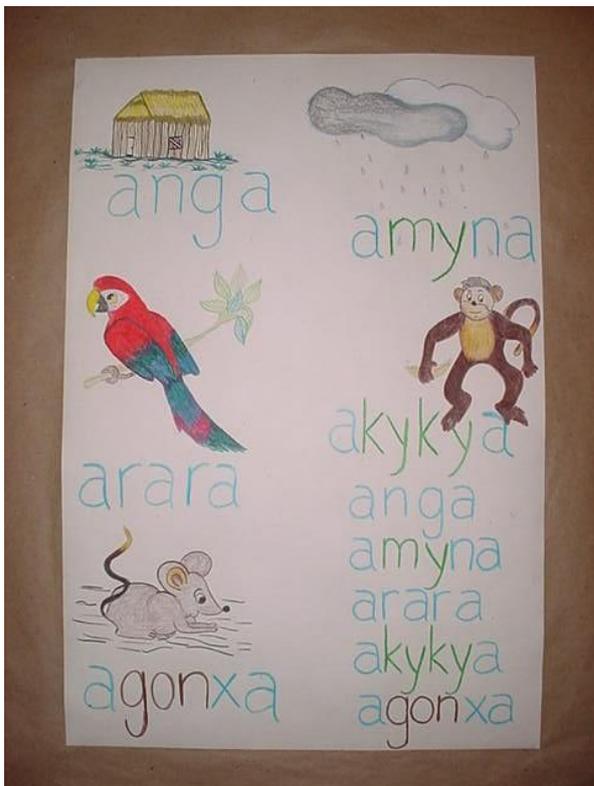
Erere
Erere

MATERIAL DIDÁTICO 08

MATERIAL ILUSTRATIVO PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA PRODUZIDO PELOS PROFESSORES



MATERIAL DIDÁTICO 08
CARTAZES NAS ESCOLAS PARAKANÃ



MATERIAL DIDÁTICO 09

PLANEJAMENTO



PROGRAMA PARAKANÃ - PROPKN

CONVÊNIO ELETRONORTE - FUNAI

PLANEJAMENTO ESCOLAR ANUAL DA TERRA INDÍGENA PARAKANÃ



TUCURUÍ, OUTUBRO DE 2002

Introdução

1. Instruções gerais

As escolas da Terra Indígena Parakanã possuem um material didático de alfabetização em língua materna, elaborado especialmente para atender as especificidades da população. Porém, a demanda escolar vem crescendo, porque os Awaete estão reivindicando que seus filhos comecem a freqüentar a escola desde bem pequenos, como eles têm observado ser a prática geral da sociedade envolvente.

Como as crianças mais novas sempre acompanham os irmãos à escola, em algumas aldeias o número destes pequenos alunos começou a ser tão grande a ponto de atrapalhar o desenvolvimento das turmas de pré-alfabetização. Juntando então estes dois motivos, decidiu-se implantar turmas de 3 a 6 anos em todas as escolas. Sendo assim, faz-se necessário a organização de um material que auxilie o trabalho prévio com estes novos alunos, antes que estejam preparados para a turma de alfabetização.

Desta forma, as turmas passarão a ser assim denominadas:

- 1) Turma de pré-alfabetização: de 3 a 6 anos;
- 2) Turma de alfabetização 1: de 7 a 9 anos;
- 3) Turma de alfabetização 2: de 10 a 12 anos;
- 4) Turma de mulheres (inclusive as adolescentes acima de 13 anos já casadas): de 13 anos acima;
- 5) Turma de adolescentes (pode ser mista, desde que todos estejam alfabetizados e tenham boa compreensão de L2): de 13 anos acima;
- 6) Turma de homens (geralmente composta pelos mais velhos e pelos caciques): pode ser freqüentada por homens de 13 anos acima, que apresentem um grau menor de aprendizado que a maioria dos adolescentes.

Se todas as aldeias apresentarem estas turmas, o trabalho se tornará mais fácil quando houver a necessidade de se mudar as professoras de uma aldeia para outra. Faz-se necessário estabelecer um quadro de horário semanal, para que todas as disciplinas sejam contempladas, e o professor não se atrapalhe com as faltas dos alunos, algo que costuma acontecer em determinados períodos, devido às atividades comunitárias como a roça ou a coleta de castanha. O horário será cumprido, independente das faltas dos alunos, pois se terá o cuidado de colocar as disciplinas básicas em mais de um dia da semana para que, mesmo faltando, o aluno possa ver um pouco do conteúdo na semana.

2. Quadro de horário

Segue abaixo a sugestão para o horário de cada uma das turmas:

Pré-alfabetização: 03 a 06 anos – das 7 às 8 horas

Dia Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª aula (40 min.)	Parakanã	Parakanã	Parakanã	Parakanã	Parakanã
2ª aula (20 min.)	Matemática	Português	Estudos Sociais	Ciências	Educação Física

Alfabetização nível 1: 07 a 09 anos – das 8 às 10 horas

Dia Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª aula (40 min.)	Parakanã	Parakanã	Parakanã	Parakanã	Parakanã
2ª aula (20 min.)	Matemática	Português	Estudos Sociais	Ciências	Educação Física

Alfabetização nível 2: 09 a 12 anos – das 9 às 10:30 horas

Dia Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª aula (60 min.)	Parakanã	Parakanã	Parakanã	Parakanã	Parakanã
2ª aula (30 min.)	Matemática	Português	Estudos Sociais	Ciências	Educação Física

Mulheres: 13 anos acima – das 10:30 às 12 horas

Dia Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª aula (60 min.)	Matemática	Português	Estudos Sociais	Ciências	Português
2ª aula (30 min.)	Parakanã	Parakanã	Matemática	Arte	Parakanã

Adolescentes: 13 anos acima – das 14 às 16 horas

Dia Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª aula (90 min.)	Parakanã Português	Parakanã Ciências	Parakanã História	Parakanã Geografia	Parakanã Português
2ª aula (30 min.)	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

Homens: das 16 às 18 horas

Dia Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª aula (90 min.)	Parakanã Português	Parakanã Ciências	Parakanã História	Parakanã Geografia	Parakanã Português
2ª aula (30 min.)	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

3. Conteúdos

Pré-alfabetização: 03 a 06 anos

Disciplinas:

1) Parakanã

Na pré-alfabetização, todo o conteúdo deve ser ministrado em parakanã, mesmo que sejam apenas os comandos básicos dos exercícios. O trabalho com a linguagem deverá ser oral e escrito, privilegiando neste primeiro momento a leitura.

O material da cartilha a ser usado será o da primeira fase: Cartaz dos fonemas, Cartaz com as músicas, desenhos dos objetos, desenhos dos objetos contendo os fonemas, Cartaz com os 5 objetos para leitura das palavras, folha mimeografada com exercícios da primeira fase.

O painel multi-uso também deverá ser bastante utilizado, porque o contar histórias é importante no desenvolvimento das crianças. As professoras deverão fazer um esforço para usar pelo menos os verbos de ação das histórias e o nome dos objetos citados em Parakanã.

2) Matemática

Nesta disciplina a professora deverá se preocupar em desenvolver nos alunos as ferramentas adequadas para a aprendizagem da matemática: Classificação, organização, noção de proporção etc. Para tanto, em muito auxiliam os jogos e brincadeiras e até mesmo a forma de organização da sala de aula. Por exemplo, o uso da latinha de cores, que utilizam sucata em sua confecção, e que são parte básica do material de alfabetização, representam um dos materiais usados para as aulas e que servem para desenvolver o raciocínio matemático: O aluno deve pegar apenas um lápis de cada cor, esperando a sua vez de ir à frente, utiliza-lo e devolve-lo na lata correta. Assim terá trabalhado disciplina, ordem, organização, classificação e separação, além de trabalhar as cores. Se as latinhas estiverem com os nomes das cores em português e em Parakanã, será mais um item de aprendizado trabalhado em um único material.

Os exercícios deverão privilegiar:

- 1) O uso de forma e sua distinção: quadrado, círculo, retângulo...;
- 2) O uso de cores e sua distinção;
- 3) Localização;
- 4) Lateralidade;
- 5) Posição;
- 6) Quantidade;

Os números de 0 a 9 poderão ser introduzidos lentamente, através de jogos e reconhecimento de sua forma escrita.

3)Português

O português, neste primeiro momento, será trabalhado apenas oralmente, através de músicas e pequenos jogos, além da fala da professora, que espontaneamente se torna uma fonte de aprendizado. Por esta razão todos devem procurar falar de forma clara e precisa, com o mínimo possível de sotaque, quando estiver lecionando para os Awaete.

4)Estudos Sociais

A História e a Geografia trabalhada com os alunos da pré-alfabetização deve buscar resgatar histórias próprias da comunidade. As professoras podem se programar para, a cada semana, convidar um dos Awaete mais velhos para contar uma história deles para as crianças. Tenham em mente sempre um trabalho dirigido, para que seja bem aproveitado o tempo de colaboração dos Awaete com as crianças. Inclusive, pode-se reunir as três primeiras turmas para ouvirem, juntas, a mesma história. Fale com antecedência com um dos Awaete, e já diga sobre o que você quer que ele fale para os alunos. Por exemplo, pergunte como era a vida dele quando criança: o que ele fazia, do que ele brincava, se ele lembra do pai e da mãe dele, se ainda estão vivos ou não, e peça para que ele dê bons conselhos para os alunos. Noutro dia, peça para que conte uma história dos Parakanã de antigamente, mas sempre delimitando com perguntas. Exemplo: Quem ensinou os awaete a plantar algodão e fazer o fio para tecer?

A Geografia pode iniciar trabalhando a posição de cada aluno na sala de aula. Exemplo eu me sento ao lado de...., e de..... e em frente à.... A escola fica perto/longe de minha casa. Pode trabalhar com a localização da casa de cada aluno na aldeia, com a localização do rio, fazendo desenhos da sala de aula, da aldeia, da casa de cada um etc.

5) Ciências

Em ciências não devemos esquecer que existem vários aspectos a serem trabalhados: Saúde e Higiene, ecologia, tecnologias, biologia, mas sempre de acordo com a idade dos alunos. Fazer mudas de frutíferas se torna uma ótima aula. Pode-se, inclusive, utilizar-se as latas que são lixo na aldeia e transformar a sucata em algo útil, além de não permitir, com seu uso, que esta se torne um nascedouro de mosquitos da malária. Só nesta atividade se terá trabalhado biologia, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, higiene e saúde, além de economia, por se utilizar um material que a princípio seria lixo, evitando a compra de sacos para muda.

6)Educação Física

Jogos que desenvolvam a coordenação motora são os melhores para serem trabalhados nesta fase: cantigas em que se movimentem diversas partes do corpo, além de alguns jogos que desenvolvam a concentração, são os mais indicados.

ANEXO 9

INFORMAÇÃO TÉCNICA No. 74/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI, de 24 de março de 2017

08/04/2017

:: SEI / FUNAI - 0118763 - Informação Técnica ::



0118763

08620.005090/2017-96



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS

Informação Técnica nº 74/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI

Em 24 de março de 2017

À COPE

Assunto: **Despacho COUVID 0111889 - Informações sobre o Programa Parakanã**

1. Em resposta ao Manifesto da Ouvidoria, citado acima, de acordo com as atribuições desta CGPC, informamos o que segue ao professor Claudio Emídio Silva, educador e colaborador de grande importância junto ao Programa Parakanã, o qual acompanhou a aproximação da Diretoria de Promoção do Desenvolvimento Sustentável e suas Coordenações Gerais finalísticas, em 2014, para alinhamento com os indígenas e formulação participativa de Plano de Trabalho que correspondesse ao novo momento pelo qual passam os Awaeté (como se autodenominam) e às suas novas demandas, na circunstância da assinatura de novo Termo de Compromisso nº 01/2014, entre Eletronorte e Funai, o qual tem sua data limite em 2019.
2. Após algumas reuniões com as representações indígenas, envolvendo os técnicos das diversas Coordenações Gerais finalísticas, representantes da Coordenação Regional de Marabá e Coordenação Técnica Local de Tucuruí e gestão do Programa, chegou-se a um Plano de Trabalho para 2017, simples e enxuto, cujas ações representam grande desafio, pois está focado num processo gradativo de formação para que os Awaeté se tornem autônomos na gestão de seu território. Tal meta, dado o curto espaço de tempo, torna-se urgente diante de um quadro de insegurança quanto à manutenção das medidas de mitigação por parte da Eletronorte, após 2019, e, por outro lado, diante da forte demanda dos indígenas voltada à compreensão e gestão dos processos que lhes dizem respeito, o que se manifesta no desejo de participarem como protagonistas da gestão do Programa em si, dos processos educacionais, das ações da Saúde, e tudo o que envolve a gestão da Terra Indígena Parakanã, a definição de seu bem viver e os processos decisórios que lhe são inerentes.
3. O Plano de Trabalho tem por foco os processos formativos, portanto, para que os Awaeté venham a exercer o papel de professores nas escolas das aldeias, de agentes de saúde, de gestores do próprio Programa, das relações internas, de seus recursos naturais, das relações externas e dos recursos advindos de suas produções.
4. Está considerado também o acesso ao aprendizado da governança, da participação em conselhos, como o próprio Conselho Gestor do Programa Parakanã, o CONDISI, dentre demais instâncias de participação e controle social, considerando-se a compreensão de como se estrutura o Estado brasileiro, de como são construídas as políticas públicas, de como funciona o atendimento aos povos indígenas em situações não protegidas por um Programa, tal qual é a excepcionalidade da circunstância específica em que vivem. Neste contexto, os representantes Awaeté participarão das reuniões trimestrais do Conselho Gestor do Programa Parakanã, reuniões estas que deverão assumir também um caráter de espaço de formação.
5. Entendemos como estruturante que os Awaeté possam fortalecer suas formas próprias de organização, a partir de seu entendimento de mundo, suas convergências e divergências internas e de todo o aprendizado vivenciado nestas últimas décadas, a partir de sua experiência específica de recente contato, para que seus anseios de vida sejam contemplados, tendo como referencial não apenas a sociedade de consumo envolvente, mas seu papel de gestores da Terra Indígena Parakanã.
6. Nossos maiores desafios têm sido o enfrentamento do contínuo agravamento das nossas fragilidades estruturais como Órgão Indigenista, e o delicado e necessário processo da mudança de cultura do próprio Programa, estruturado fortemente numa perspectiva de proteção, ao longo das duas últimas décadas. Neste quadro, é fundamental que o Programa Parakanã garanta a viabilização das ações propostas, entendendo que, para tal, vá se adequando às novas circunstâncias.
7. Para que o Plano de Trabalho se dê de forma satisfatória, é imprescindível que o Programa viabilize a presença de um profissional de educação, indigenista, que possa garantir que as várias ações propostas sejam organizadas num Plano de Ação Formativa, que as alinhe, para que não se percam e que não deixem de servir de subsídio para que alcancemos a consistência necessária, de forma que os conteúdos trabalhados sejam aplicados na prática, a partir da apropriação dos conhecimentos adquiridos pelos Awaeté.
8. A CGPC/Funai também propôs um Plano de Formação mais integrado, tendo como referência experiências de ações educativas recentes, a exemplo do Projeto IBAOREBU, desenvolvido pela Funai junto aos Munduruku, desde a sua ideia original, contando com parcerias já estabelecidas no estado do Pará, que possibilitou a formação em nível técnico, nas áreas de magistério, enfermagem e agroecologia, partindo das demandas apresentadas pelos Munduruku.
9. De forma objetiva, listamos abaixo as ações propostas nos vários eixos previstos no TC nº 01/2014, as quais deverão ser avaliadas e adequadas, ao longo do processo de sua execução.

08/04/2017

:: SEI / FUNAI - 0118763 - Informação Técnica ::

Atividade	Prazo											
	Jan	Fev	Marc	Abr	Mai	Jun	Jul	Agot	Set	Out	Nov	Dez
Fixo Saúde												
Reunião com a Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) para verificar a participação dos indígenas Parakanã na reunião do Conselho Distrital de Saúde Indígena Guamatoc (CONDISI).												
Oficializar ao DSEI Guamatoc a situação atual da saúde indígena na terra indígena Parakanã.												
Continuidade das ações de saúde já realizadas pelo Programa Parakanã, atentando-se para o fortalecimento da medicina tradicional.												

Atividade	Prazo											
	Jan	Fev	Marc	Abr	Mai	Jun	Jul	Agot	Set	Out	Nov	Dez
Fixo Etnodesenvolvimento												
Reuniões com as Prefeituras Municipais de Itupiranga e Novo Repartimento sobre as ações que podem ser desenvolvidas no âmbito do Programa Nacional de Educação Escolar – PNAE e Programa de Aquisição de Alimentos – PAA.												
Reuniões com a EMATER sobre a emissão de DAP – Declaração de Aptidão Produtiva.												
Oficinas de capacitação em associativismo.												
Oficinas de capacitação em sistema monetário e comercialização de produtos agrícolas e/ou artesanato.												
Continuidade das ações de etnodesenvolvimento já realizadas pelo Programa Parakanã.												

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIA ALMEIDA BANDEIRA DE MELLO**, Agente em Indigenismo, em 24/03/2017, às 12:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **ANDRE RAIMUNDO FERREIRA RAMOS**, Coordenador(a) Substituto, em 24/03/2017, às 12:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **LEIA DO VALE RODRIGUES**, Coordenador(a)-Geral, em 24/03/2017, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: http://sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0118763** e o código CRC **939CED9B**.

ANEXO 10

NORMAS DO PROGRAMA PARAKANÃ PARA OS FUNCIONÁRIOS E VISITANTES

Ao longo dos anos, baseada na experiência vivenciada pelos técnicos, foi desenvolvida e estabelecida uma série de normas para que possamos atender os índios de forma respeitosa e com critérios de honestidade e coerência com os objetivos do Programa Parakanã, que muito tem ajudado a implantar novas atividades com o mínimo de risco para os técnicos e para melhor aceitação dos próprios Parakanã, que estarão descritas a seguir:

- 1) **Uso de armas de fogo** – é vedada a qualquer pessoa em visita, estágio ou contratado para trabalhar na Terra indígena Parakanã a portar qualquer tipo de arma de fogo. Apenas os índios podem utilizar tais armas, para caçar ou mesmo se defender de invasores que adentram suas terras;
- 2) **Bebida alcoólica** – Sabemos que a bebida alcoólica tem levado muitos índios a desagregação familiar entre outros males. Os Parakanã não bebem nenhum tipo de bebida alcoólica nem mesmo as tradicionais, comuns em algumas etnias da Amazônia. Para que isto se mantenha é necessário que todos que trabalham junto aos índios também não bebam em serviço, durante seus deslocamentos da aldeia para a cidade ou da cidade para a aldeia, tendo ou não índios em sua companhia e tão pouco se deve transportar qualquer tipo de bebida alcoólica, nestas viagens. Qualquer descumprimento desta norma a pessoa será convidada a se retirar das atividades do programa sem uma segunda chance de permanecer no trabalho. Devemos lembrar também que tal ato é proibido por lei sendo sujeito a prisão e pagamento de multas.
- 3) **Drogas** – Os índios Parakanã não utilizam drogas lícitas ou não. E Também é vedada a qualquer pessoa em área indígena a fazer uso de drogas.
- 4) **Cigarro** – Os Parakanã fumam o cigarro tradicional que chamam de *Petyma*. Esse cigarro é cerimonial usado apenas pelos homens em suas rodas de reunião ou quando em festa. Durante os primeiros anos de contato o cigarro portátil foi introduzido nas aldeias, o que ocasionou uma série de malefícios inclusive com a morte de alguns, a partir de comprometimentos pulmonares advindos do uso do cigarro portátil. O subprograma de saúde junta com o de educação levam informações maciças para a comunidade alertando os malefícios deste tipo de cigarro, o que diminuiu muito o seu uso. Algumas normas foram estabelecidas para que o seu uso não alcançasse mais os patamares anteriores ao Programa. Assim, ficou estabelecido que nenhum funcionário poderá fumar em área indígena ou durante acompanhamento dos índios em trânsito. Esta é uma falta grave que poderá causar o afastamento do funcionário caso assim proceder.
- 5) **Comércio direto com os índios** – Deve ser evitado. Existe uma loja em Tucuruí para a venda de seus produtos para que estes mantenham uma coerência nos seus valores ao longo do tempo, para que não sejam superestimados e nem desvalorizados, frente aos comércios na região.
- 6) **Religião** – Cada pessoa tem a sua religião ou seu credo. Os *Awaete* também têm a sua religião própria e deuses e seres espirituais em que acreditam. Não devemos interferir nas suas crenças, nem afirmando e nem desacreditando-as. Também não devemos mostrar as nossas formas de crenças. Ou seja, não devemos pregar nenhuma religião aos indígenas, para que a sua própria não se desagregue, causando grandes impactos culturais a sua sociedade. Muitas tribos perdem a alegria de viver, quando o seu mundo entra em conflito com outras crenças que não as suas próprias, levando a desagregação cultural intensa e até ao extermínio.
- 7) **Relacionamentos entre os associados** – deve ser evitado para não constranger os *Awaete*; Os *Awaete* são muito curiosos quanto ao comportamento dos *toria*. Devemos lembrar, que na TI Parakanã, estamos prestando um serviço e devemos nos comportar como em serviço, evitando relacionamentos íntimos e brincadeiras que demonstrem este tipo de relação.

- 8) **Relacionamento íntimo com os Awaete** – é terminantemente proibido qualquer tipo de relação íntima com os Awaete seja com mulheres ou homens. Esta norma deve ser obedecida como condição para assegurar a vida da pessoa que se encontra em serviço da TI Parakanã. Lembre-se que os Parakanã são de recente contato e não estão sobre as regras da nossa sociedade. Ao se aproximar com maiores intimidades de um homem ou mulher Parakanã, tal gesto pode ser entendido como ‘namoro’ ou ‘casamento’, podendo o parceiro ou parceira do Awaete causar algum mau físico e até a morte do prestador de serviço. Como outros motivos temos que pensar em evitar transmitir doenças para os Parakanã que o relacionamento íntimo poderia causar além de que relacionamentos com elementos de outra cultura pode ajudar a desagregar ainda mais a cultura Parakanã que já passou por muitos eventos neste sentido.
- 9) **Retirada de animais silvestres, plantas e outros da Terra Indígena** – É terminantemente proibido. Apenas os Awaete possuem o direito de utilizar os animais e as plantas de sua terra.
- 10) **Morte de parentes dos técnicos** – Deve ser avisado somente quando houver algum veículo para que a pessoa possa ser deslocada da aldeia para a cidade mais próxima. Caso não haja um veículo a sede providenciará um veículo para buscar a pessoa que perdeu o parente, se assim ela o deseja. Não deve ser comunicado a pessoa a morte do parente, a menos se as condições mencionadas sejam possíveis.
- 11) **Balas e doces** – Evitar oferecer esses alimentos as crianças, pois danificam os seus dentes provocando a doença cárie, além de não alimentar adequadamente.
- 12) **Visita as aldeias** – Para que os visitantes ou associados possam se dirigir para as aldeias Parakanã devem ser vacinados contras algumas doenças tais como hepatite B e febre amarela. Não podem estar com processos de gripes instalados, tais como febre, catarro e nariz escorrendo para evitar contágios das crianças nas aldeias, por onde passarem;

ANEXO 11

**RELAÇÃO DOS AWAETE QUE PARTICIPARAM DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA
PARAKANÃ, POR ALDEIA, EM 2013, E SEU ESTÁGIO DE ALFABETIZAÇÃO.**

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA PARANATINGA

TURMA A – Pré-alfabetização (07:00 – 08:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Aritana	29/08/2007	06	F			X	
02	Arara	08/05/2006	07	M			X	
03	Awaepe	06/04/2010	03	M			X	
04	Iwotyra	09/12/2009	04	M			X	
05	Kynatawa	12/09/2008	05	M			X	
06	Kynariwa	04/12/2006	07	M			X	
07	Mamare	14/02/2006	07	F			X	
08	Mykowy	04/11/2008	05	M			X	
09	Tarena	10/11/2005	08	F			X	
10	Tamoi	26/11/2006	07	M			X	
11	Pitonga	09/02/2011	02	F			X	
12	Xoytynga	31/07/2008	05	M			X	
13	Xiwania	08/06/2007	06	F			X	
14	Sene	07/08/2005	08	M			X	
15	Hamary	01/02/2009	04	F			X	

TURMA B – Konomia 1 (08:00 – 09:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awaywia	15/01/2004	09	M	X			
02	Iracema	10/02/2003	10	F		X		
03	Irena	31/12/2002	11	M		X		
04	Koxaiwia	08/07/2002	11	F		X		
05	Kynarywa	04/12/2006	07	M		X		
06	Piawia	26/02/2005	08	M		X		
07	Noara	18/09/2004	09	F		X		
08	Orine	23/04/2004	09	F	X			
09	Riria	30/03/2002	11	F	X			
10	Hamon	17/04/2003	10	M	X			
11	Xenepyga	21/02/2005	08	M	X			
12	Xoara	12/11/2003	10	F		X		
13	Kygana	19/02/2002	11	F	X			

TURMA C – Konomia 2 (09:00 – 10:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Koxona	13/02/98	15	F		X		
02	Tarina	03/02/98	15	F		X		
03	Toaroa	30/06/97	16	F		X		

04	Xene'ia	22/07/99	14	F		X		
05	Xowa'ia	30/06/97	16	F		X		
06	Ywayma	29/04/98	15	F			X	
07	Kaipawa	07/10/99	14	M			X	

TURMA D – Konomia 3 (10:00 – 11:00)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Apiwa	25/04/99	14	F		X		
02	Dayana	10/03/97	16	F		X		
03	Harywera	07/07/97	16	M		X		
04	Iwarope	22/03/97	16	M		X		
05	Rokoanga	06/10/93	20	M		X		
06	Moropytowa	15/01/95	18	F		X		
07	Wyrakatoa	06/09/98	15	M		X		
08	Wyro	02/06/95	18	M		X		
09	Taroi	20/03/95	18	M		X		
10	Torinia	08/02/97	16	F		X		
11	Xoi	13/06/96	17	M		X		
12	Orokaxe'oa	27/05/91	22	M		X		
13	Inaxatinga	08/12/97	16	M		X		
14	Xororawa	29/07/00	13	F		X		
15	Tiwia	07/12/96	17	M		X		

TURMA E – Koxoa (11:00 – 12:30)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awapitonga	01/05/1975	38	F		X		
02	Aoma	18/05/1994	19	F		X		
03	Aowa	14/06/1989	24	F		X		
04	Ipykyra	14/01/1992	21	F		X		
05	Ikatoa	10/01/1994	19	F		X		
06	Irytynga	02/02/1998	15	F	X			
07	Itawaekwera	06/05/1990	23	F	X			
08	Koxona	13/02/1998	15	F		X		
09	Moronywa	26/01/1990	23	F		X		
10	Mytaraia	30/06/1991	22	F	X			
11	Nenia	15/04/1994	19	F		X		
12	Terexena	01/15/1975	38	F	X			
13	To'ia	06/11/1990	23	F		X		
14	Teixa	21/11/1985	28	F		X		
15	Tarewa	18/08/1998	15	F		X		
16	Toaroa	30/06/1997	16	F		X		
17	Y'yma	24/08/1994	19	F		X		

TURMA F – Akoma'e 1 (14:00 – 16:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Aroman	16/08/78	35	M	X			
02	Monamei	28/01/91	22	M	X			
03	Tenawo'oa	01/06/85	28	M	X			
04	Tonia	13/05/88	25	M	X			Tery'yma
05	Waripa	31/07/89	24	M	X			
06	Wyraywa	26/02/90	23	M	X			
07	Wareywa	17/12/87	26	M	X			
08	Wyraporona	01/05/72	41	M	X			
09	Xytyra	19/02/83	30	M	X			
10	Aweakynga	07/02/83	30	M	X			
11	Axowa	07/07/92	21	M	X			
12	Arokaxe'o	27/05/91	22	M			X	
13	Pinake	13/01/97	16	M		X		
14	Pipia	19/11/80	33	M		X		
15	Tapoxayra	01/05/74	39	M		X		
16	Taroi	20/03/95	18	M		X		
17	Tarina	09/08/93	20	M		X		
18	Haytyga	06/09/85	28	M	X			
19	Araxoma	04/02/91	22	M	X			
20	Kamoria	25/12/78	35	M	X			
21	Wyratoa	04/05/83	30	M		X		
22	Xaipira	10/06/92	21	M		X		
23	Xapoi'oa	02/02/89	24	M		X		
24	Xoi	13/06/96	17	M			X	
25	Xoxiwia	10/05/79	34	M		X		
26	Rokoanga	06/10/93	20	M			X	
27	Suruapa	07/07/95	18	M		X		
28	Waramia	01/05/75	38	M		X		
29	Manamei	28/01/91	22	M		X		

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA INAXYGANGA

TURMA A – Pré-alfabetização (07:00 – 08:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Naneta	24/12/08	05	M			X	
02	Tehany	22/11/08	05	F			X	
03	Moronia	17/02/08	05	F			X	
04	Minona	20/09/07	06	F			X	
05	Xorenawa	14/01/07	06	M			X	
06	Mowyara	23/03/06	07	F			X	
07	Morongawa	26/02/06	07	F			X	
08	Mo'ia	26/11/05	08	F			X	
09	Poroi'ia	02/03/05	08	F			X	
10	Retinga	11/01/05	08	M			X	

11	Peana	18/03/08	05	M			X	
----	-------	----------	----	---	--	--	---	--

TURMA B – Konomia 1 (08:00 – 09:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awaixona	26/09/02	11	M			X	
02	Awatora	01/12/04	09	F			X	
03	Koxapyha	08/08/03	10	F			X	
04	Nera	01/05/03	10	M			X	
05	Nati	11/01/03	10	M		X		
06	Xawatia	22/03/02	11	M		X		
07	Rowyga	25/05/04	09	F		X		

TURMA C – Konomia 2 (09:00 – 10:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Aoti	30/12/01	12	M		X		
02	Aroire	30/11/98	15	M		X		
03	Awaowe	16/10/96	17	M		X		
04	Apowawa	11/10/96	17	M			X	Deficiência auditiva
05	Awaorywa	02/12/96	17	F		X		
06	Xoena	01/12/01	12	F		X		
07	Tapoyra	29/06/01	12	F		X		
08	Komotinga	27/04/01	12	F		X		
09	Koxapenonga	15/12/00	13	F		X		
10	Morewira	18/12/99	14	M			X	
11	Xo'ona	11/12/99	14	M		X		
12	Ygania	31/05/99	14	F		X		
13	Xonaria	15/09/01	12	F		X		
14	Xeremioriwa	15/04/98	15	F	X			
15	Inara'ia	03/07/98	15	F		X		

TURMA D – Koxoa (10:00 – 11:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Koxapinima	23/10/95	18	F		X		
02	Xory'yma	04/11/93	20	F		X		
03	Komyra	02/08/93	20	F	X			
04	Mara'ia	01/08/91	22	F	X			
05	Pinima	13/06/90	23	F		X		
06	Korona	25/12/86	27	F	X			
07	Papama	17/11/86	27	F	X			
08	Xenia	11/07/85	28	F		X		
09	Moxe'ia	26/11/84	29	F		X		
10	Mapia	01/05/77	36	F	X			
11	Arayra	01/05/78	35	F		X		

12	Koxania	22/10/96	17	F		X		
----	---------	----------	----	---	--	---	--	--

TURMA E – Akoma'e (14:00 – 17:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Arapeata	15/03/91	22	M	X			
02	Amo'a	21/08/89	24	M		X		
03	Awata	02/02/89	24	M	X			
04	Awaxetywy'yma	01/05/80	33	M	X			
05	Karapona	06/07/90	23	M	X			
06	Kytyga	01/05/79	34	M	X			
07	May'yma	01/05/81	32	M	X			
08	Orowo'ia	12/10/88	25	M	X			
09	Terangawa	18/04/87	26	M	X			
10	Wyre	01/05/78	35	M	X			
11	Xawaria	15/08/87	26	M	X			
12	Awatoa	06/03/96	17	M		X		

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA PARANOWAONA

TURMA A – Pré-alfabetização (07:30 – 8:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awarame	02/10/02	11	M		X		
02	Irawa	18/07/03	10	F		X		
03	Ipina	28/06/02	11	M		X		
04	Okaxowa	02/08/00	13	M		X		Não vem a escola
05	Tawata	26/09/01	12	F		X		
06	Takapetinga	25/04/04	09	F		X		
07	Xana	07/12/01	12	F		X		
08	Xy'ya	03/08/02	11	F			X	
09	Waro	07/01/03	10	M		X		
10	Weawa	22/10/01	12	M		X		
11	Ywyte'a	17/04/04	09	M		X		
12	Imoywa	14/06/07	06	M			X	
13	Taona	27/07/04	09	M			X	
14	Xonare	07/09/05	08	F			X	
15	Moriwa	28/10/07	06	M			X	
16	Mye	15/08/06	07	M			X	
17	Xoaynia	25/10/06	07	F			X	
18	Morowa	08/01/07	06	M			X	
19	Nina	17/11/07	06	F			X	
20	Korena	03/06/05	08	F			X	
21	Tawatiringa	02/01/05	08	F			X	
22	Karina	08/02/08	05	F			X	
23	Pekomewia	07/05/08	05	F			X	
24	Xakyrotinga	06/05/08	05	M			X	

TURMA B – Konomia 1 (8:30 – 9:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Hayma	14/05/98	15	M			X	
02	Hakapepirera	27/05/99	14	M		X		
03	Iana	01/11/99	14	F		X		
04	Ima	06/05/00	13	M			X	
05	Kairo	18/07/99	14	M		X		
06	Pirare	31/10/00	13	M		X		

TURMA C – Konomia 2 (9:30 – 11:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Pepa	04/12/95	18	M	X			
02	Moyna	19/03/97	16	F		X		
03	Tapiona	12/03/96	17	M		X		Não vem a escola
04	Xyo'oa	27/05/95	18	M		X		Não vem a escola
05	Xotairia	12/09/97	16	M		X		
06	Apenia	17/06/96	17	F		X		Não vem a escola
07	Xania	20/09/97	16	F		X		Não vem a escola
08	Wanira	21/02/95	18	F		X		Não vem a escola

TURMA D – Koxoa (16:00 – 17:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Amaryra	13/02/91	22	F		X		
02	Xara	30/11/82	31	F	X			
03	Xy'yga	25/01/84	29	F		X		
04	Ywate'oa	20/04/88	25	F	X			
05	Timoa	06/01/80	33	F		X		
06	Koxawarawa	01/01/95	19	F		X		
07	Teria	01/05/76	37	F		X		
08	Hanoa	24/03/87	26	F		X		
09	Torinia	08/02/97	16	F		X		

TURMA E – Akoma'e (14:00 – 16:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Araraywa	11/01/92	21	M		X		
02	Ape'a	11/05/84	29	M	X			
03	Toira	05/03/86	27	M	X			
04	Waria	06/09/81	32	M	X			
05	Awaewoa	01/05/76	37	M	X			
06	Kapoa	28/12/85	28	M		X		
07	Po'a	19/03/89	24	M	X			
08	Mikorona	01/05/81	32	M	X			
09	Ma'apyga	19/11/89	24	M		X		

10	Xowokoa	01/05/68	45	M	X			Falta muito as aulas
----	---------	----------	----	---	---	--	--	----------------------

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA ITAYGO'A
TURMA A – Pré-alfabetização (07:30 - 09:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Marai	06/04/06	07	F		X		
02	Koxamaro	28/06/03	10	F		X		
03	Katitera	13/04/06	07	M		X		
04	Roro	16/06/05	08	F		X		
05	Xawia	14/04/05	08	M		X		
06	Xayra	20/08/07	06	M		X		
07	Takorawia	23/05/07	06	M		X		
08	Tato'ia	27/01/08	05	M			X	
09	Koina	18/07/08	05	F			X	

TURMA B – Konomia 1 (9:30 hs – 11:30)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awatiwera	27/09/99	14	M		X		
02	Ania	03/10/01	12	M		X		
03	Heoka	21/11/00	13	M		X		
04	Ika	30/12/02	11	M			X	
05	Iria	03/05/00	13	M		X		
06	Iwa'ia	28/06/01	12	M		X		
07	Kona	09/01/01	12	F		X		
08	Miraroa	30/10/01	12	F		X		
09	Miryaxa	21/04/99	14	F		X		
10	Tokoreria	26/03/03	10	M		X		
11	Watihi	04/08/03	10	M		X		
12	Wawareia	25/05/04	09	M		X		

TURMA E – Koxoa (16:00 – 17:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Akwawia	14/03/93	20	F	X			
02	Ha'ataporotia	14/11/80	33	F	X			
03	Iraema	18/11/93	20	F		X		
04	Koxopipia	20/11/85	28	F		X		
05	Kytia	17/10/92	21	F	X			
06	Omarayga	22/03/95	18	F		X		
07	Morowyra	01/05/76	37	F		X		
08	Poxem	14/11/86	27	F		X		
09	Pekyna	18/03/85	28	F		X		
10	Koxaita	02/10/92	21	F	X			
11	Tinara	16/07/85	28	F	X			
12	Ikatoa	10/01/94	19	F		X		

13	Taleni	17/04/95	18	F		X		
14	Morotina	28/05/98	15	F		X		

TURMA F – Akoma'e (14:00 – 16:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awaweirawa	20/10/90	23	M	X			
02	Aone	24/01/95	18	M		X		
03	Awataraxa	07/04/91	22	M		X		
04	Inaxowywo'oa	26/11/78	35	M	X			
05	Kamore	26/10/85	28	M		X		
06	Monara	10/05/87	26	M	X			
07	Moronoa	01/05/80	33	M	X			
08	Moeri	20/01/93	20	M	X			
09	Tawarira	15/05/91	22	M	X			
10	Torowotinga	29/05/93	20	M	X			
11	Waxoirawa	06/02/88	25	M	X			
12	Wareywa	17/12/87	26	M	X			
13	Xawatirona	01/05/67	46	M	X			
14	Xawarapyga	18/11/93	20	M		X		

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA PARANOawe

TURMA A – Pré-alfabetização (7:30 – 8:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Kariwa	01/05/03	10	M		X		
02	Karaywa	19/03/03	10	M		X		
03	Nena	23/06/03	10	F			X	
04	Piara	28/11/02	11	M			X	C/ atrofia cerebral
05	Wape	31/01/05	08	M		X		
06	Waita	14/09/05	08	F			X	
07	Toane	16/01/04	09	F		X		
08	Xote	29/07/03	10	M			X	
09	Xorowitonga	14/07/03	10	F		X		
10	Ana'ia	29/09/01	12	F		X		
11	Eoma	10/04/05	08	M			X	
12	Eoni	29/11/03	10	F		X		
13	Erena	30/11/06	07	F			X	
14	Kore'a	30/01/06	07	M			X	
15	Kao'e	22/12/05	08	M			X	
16	Iwoxa	20/07/06	07	M			X	
17	To'a	03/04/06	07	F			X	
18	Tomara	01/05/05	08	M			X	(Oleme)
19	Anei	01/07/08	05	M			X	
20	Eirywa	24/09/04	09	M			X	
21	Marita	14/04/08	05	F			X	
22	Sineide	12/07/08	05	F			X	

TURMA B – Konomia 1 (8:30 – 9:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Teme	18/05/00	13	M		X		
02	Awairone	26/10/95	18	M		X		
03	Morotina	28/05/88	25	F		X		
04	Mya	18/04/97	16	M		X		
05	Wiona	09/12/00	13	F		X		
06	Witinga	27/09/00	13	F		X		
07	Teme	18/05/00	13	M		X		
08	Kana'a	01/02/00	13	F			X	
09	Pataria	28/08/99	14	M		X		

TURMA C – Koxoa (10:30 – 12:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awiona	22/08/84	29	F	X			
02	Itaywa	30/11/86	27	F		X		
03	Kawera	13/08/80	33	F	X			
04	Konia	08/07/84	29	F		X		
05	Kyreoxa	01/05/72	41	F	X			
06	Haxarexare	01/05/74	39	F	X			
07	Marikatoa	08/08/77	36	F	X			
08	Wariga	20/09/93	20	F		X		
09	Ymyra	16/03/91	22	F		X		
10	Irane	03/07/93	20	F		X		
11	Yrywaxatinga	26/01/93	20	F		X		
12	Talene	17/04/95	18	F		X		

TURMA D – Akoma'e 1 (14:00 – 16:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awaete'a	01/05/63	50	M	X			
02	Axoa	01/05/74	39	M	X			
03	Ikama	27/05/88	25	M	X			
04	I'ai	26/05/85	28	M	X			
05	Wapokai'oa	02/11/87	26	M	X			
06	Tarina	09/08/91	22	M		X		
07	Tai	16/01/96	17	M		X		
08	Moro'ia	28/08/92	21	M		X		
09	Awataraxa	07/04/91	22	M		X		
10	Awaka'ia	01/05/60	53	M		X		
11	Tarina	09/08/93	20	M		X		
12	Taowa	08/08/84	29	M		X		
13	Xawarapyga	18/11/93	20	M		X		

TURMA E – Akoma'e 2 (16:00 – 18:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awryrywa	04/07/82	31	X			X	
02	Monewa	01/05/65	48	X		X		
03	Taowa	08/08/84	29	X		X		

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA MAROXEWARA

TURMA A – Pré-alfabetização (07:00 – 08:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Eani	14/06/08	05	F			X	
02	Nara'e	01/06/08	05	M			X	
03	Naino	23/05/09	04	M			X	
04	Naka	21/02/10	03	M			X	
05	Nata Reiania	24/07/10	03	F			X	
06	Oena	26/05/09	04	F			X	
07	Tiani	14/11/08	05	F			X	
08	Ikano	18/08/10	03	M			X	

TURMA B – Konomia 1 (08:00 – 09:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awena	11/03/06	07	F		X		
02	Arone	10/04/06	07	F		X		
03	Maroma	10/04/05	08	M		X		
04	Mowe	03/06/05	08	M		X		
05	Teywa	18/03/05	08	F		X		
06	Nearoa	16/05/06	07	F		X		
07	Nato	30/06/05	08	M		X		
08	Nira	11/04/07	06	F		X		
09	Nyra	22/05/03	10	M		X		
10	Atini	25/03/06	07	M		X		

TURMA C – Konomia 2 (09:00 – 10:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Aweni	05/09/03	10	M		X		
02	Moronoa	21/05/01	12	M			X	
03	Xoema	16/01/03	10	M		X		
04	Xowini	19/09/03	10	M		X		
05	Xorina	26/01/03	10	F		X		
06	Xoapi	07/07/03	10	M		X		
07	Ywangira	24/06/02	11	M		X		
08	Herani	24/09/03	10	F		X		
09	Monona	14/11/01	12	F		X		
10	Waona	14/01/01	12	M		X		

11	Onia	01/03/02	11	F		X		
12	Kyre	08/04/97	16	M		X		

TURMA D – Koxoa (10:00 – 11:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Aperaia	03/04/89	24	F		X		
02	Iara	08/05/80	33	F	X			
03	Nananawa	24/02/89	24	F	X			
04	Ninana	28/02/89	24	F	X			
05	Tinatina	15/04/91	22	F	X			
06	Tokoretia	25/03/90	23	F		X		
07	Waraxyra	01/05/72	41	F		X		
08	Koxaorywa	20/12/94	19	F	X			
09	Akangawa	19/08/93	20	F	X			
10	Pahy	04/02/96	17	F		X		
11	Moipa	1997	16	F		X		Apyterewa
12	Arania	05/02/98	14	F		X		
13	Moro'ia	11/10/97	16	F		X		
14	Herena	12/06/99	14	F		X		
15	Porakeria	04/06/00	13	F		X		
16	Mariana	26/06/95	18	F		X		

TURMA E – AKoma'e 1 (14:00 – 17:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awapitinga	30/10/85	28	M	X			
02	Takotiwera	21/07/85	28	M	X			
03	Moroyroa	27/07/84	29	M	X			
04	Piro'ia	01/05/76	37	M	X			
05	Oro'ia	19/12/91	22	M	X			
06	Matara'a	23/01/87	26	M		X		
07	Wia'ama	02/08/84	29	M		X		
08	Konomiria	15/12/94	19	M	X			
09	Tokonia	18/08/95	18	M	X			
10	Maxa	04/01/88	25	M	X			

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA PARANO'A

TURMA A – Pré-alfabetização (07:30 – 08:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Ywangahawa	02/01/04	09	F			X	Síndrome de down
02	Xoewara	22/07/06	07	F		X		
03	Awiry	08/05/06	07	M		X		
04	Awe'eto	17/07/08	05	M		X		
05	Awiana	14/09/08	05	M		X		
06	Ehano	19/08/09	04	M			X	

07	Yana	06/07/07	06	F		X		
08	Yone	24/09/09	04	F		X		
09	Heona	08/06/10	03	M			X	
10	Oneta	23/06/10	03	F			X	
11	Enenange	20/07/10	03	M			X	
12	Kyryny	06/06/03	10	M			X	Síndrome de down

TURMA B – Konomia 1 (08:30 – 09:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Henti	02/12/01	12	M			X	
02	Mipoxyga	22/02/01	12	M		X		
03	Orena	05/06/03	10	F			X	
04	Paxoa	25/08/01	12	F		X		
05	Wa	03/06/99	14	F		X		

TURMA C – Koxoa (09:30 – 11:00)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Ane	20/09/91	22	F	X			
02	Potyra	23/05/90	23	F	X			
03	Para'ia	22/01/93	20	F	X			
04	Tinta	18/07/88	25	F	X			

TURMA D – Akoma'e (14:30 – 17:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Tarana	28/07/86	27	M	X			
02	Many'ia	18/07/88	25	M	X			Monitor
03	Wariwera	12/09/92	21	M	X			
04	Taona	21/05/96	17	M	X			
05	Amawi	29/01/95	18	M	X			
06	Kamare	16/05/97	16	M	X			Monitor
07	Taono	24/07/98	15	M	X			
08	Herenti	09/05/98	15	M	X			

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA PARANOITA

TURMA A – Pré-alfabetização (07:00 – 08:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awrywa	20/02/05	08	F			X	
02	Anane	22/07/10	03	M			X	
03	Tane	18/04/10	03	M			X	
04	Haini	04/02/10	03	M			X	
05	Nae'ma	19/09/09	04	M			X	
06	Neywa	17/09/09	04	M			X	
07	Xayema	24/04/09	04	M			X	

08	Kaoni	18/02/09	04	F			X	
09	Koxoawa	30/09/01	12	F			X	
10	Iwana	29/10/07	06	M			X	
11	Naira	12/06/07	06	M			X	
12	Neona	30/04/07	06	M			X	
13	Oeni	05/02/07	06	F			X	
14	Moranoa	21/05/01	12	M			X	
15	Nyra	22/05/03	10	M			X	
16	Renyga	03/12/04	09	F			X	
17	Tynyga	17/05/05	08	F			X	
18	Xero'a	18/04/03	10	F			X	
19	Xarano'a	03/02/05	08	M			X	
20	Warikoa	07/07/05	08	M			X	
21	Teywa	18/03/05	08	F			X	
22	Nerina	21/06/08	05	F			X	
23	Neri	06/06/06	07	M			X	

TURMA B – Konomia 1 (08:00 – 09:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Aroete	02/07/00	13	F		X		
02	Awetinga	04/01/99	14	F			X	
03	Awaxohona	20/05/00	13	M		X		
04	Herena	12/06/99	14	F		X		
05	Kotyra	13/03/97	16	F			X	Síndrome de Dawn
06	Moewanga	02/10/01	12	M			X	
07	Kotyra	13/03/97	16	F		X		
08	Monewia	13/07/02	11	M		X		
09	Koxoawa	30/09/01	12	F		X		
10	Pore'a	22/08/02	11	M		X		
11	Waoni	26/10/99	14	M		X		

TURMA C – Konomia 2 (9:00 – 10:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Koxo'ona	11/03/97	16	F			X	
02	Koxongatoa	22/12/94	19	F			X	
03	Koi'ia	15/04/94	19	F		X		
04	Morenia	23/09/95	18	F		X		
05	Tiatora	16/01/99	14	F		X		
06	Paneria	13/01/98	15	F		X		

TURMA D – Koxoa (10:00 – 11:30)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Axowa	01/05/61	52	F			X	
02	Ina	15/05/91	22	F	X			Apyterewa

03	Takowia	24/08/90	23	F		X		
04	Korema	08/09/85	28	F		X		
05	Marina	21/07/80	33	F		X		
06	My'yma	01/05/78	35	F		X		
07	Towatina	12/03/92	21	F		X		
08	Xoewia	26/09/86	27	F		X		
09	Waraxyra	01/05/72	41	F	X			

TURMA E – Akoma'e (16:00 – 18:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awaywa	13/11/91	22	M	X			
02	Awaxyxynga	01/05/74	39	M	X			
03	Arowawia	01/05/69	44	M		X		
04	Awarika	01/05/73	40	M			X	
05	Kao'e	17/09/95	18	M	X			
06	Karapina	01/05/79	34	M	X			
07	Koxiwe	01/05/75	38	M	X			
08	Karaxa	18/03/85	28	M		X		
09	Henone	01/10/89	24	M	X			
10	Pa'apa'a	04/08/87	26	M		X		
11	Toi'ia	01/05/69	44	M	X			
12	Toi	24/05/91	22	M			X	
13	Matara'a	23/10/87	26	M		X		

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA ITAPEYGA

TURMA A – Pré-alfabetização (07:30 – 08:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Arapeona	16/01/08	05	M			X	
02	Moywa	08/03/02	11	F		X		
03	Ney	08/02/02	11	F			X	
04	Nowyra	15/09/01	12	F		X		
05	Tokona	16/09/09	04	M			X	
06	Pina	27/01/05	08	M			X	
07	Piniti	07/02/04	09	F			X	
08	Neana	11/10/06	07	F			X	
09	Peni	17/11/07	06	F			X	

TURMA B – Konomia 1 (08:30 – 09:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Awaorywa	02/12/96	17	M	X			
02	Oita	02/01/96	17	M	X			

TURMA C – Koxoa (9:30 – 11:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Akania	01/05/83	30	F	X			
02	Koxatinga	11/10/93	20	F	X			
03	Warama	07/04/86	27	F	X			
04	Tenemaxa	01/05/73	40	F		X		
05	Xaote	27/02/98	15	F		X		

TURMA D – Akoma'e (14:30 – 17:00)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Myrytyga	17/08/89	24	M	X			
02	Pera	15/08/93	20	M	X			
03	Riria	14/07/89	24	M	X			
04	Ito'ia	01/05/71	42	M	X			
05	Tekwena	01/05/76	37	M	X			
06	To'i	24/05/91	22	M		X		

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA ITAOENAWA

TURMA A – Pré-alfabetização (07:30 – 08:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Eira	23/12/03	10	F		X		
02	Maike	03/06/06	07	M			X	
03	Xoawe	22/09/07	06	M			X	
04	Neiana	20/01/05	08	F		X		
05	Karenia	19/08/02	11	F		X		
06	Xoma	09/05/05	08	M		X		
07	Howi	22/01/08	05	M			X	
08	Awaxowia	28/10/02	11	M		X		
09	Koperina	02/10/04	09	F		X		
10	Karope	16/10/06	07	M			X	
11	Xawa'ia	05/10/04	09	M			X	

TURMA B – Konomia 1 (08:30 – 09:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Kopewa	14/11/01	12	M		X		
02	Ynia	16/08/99	14	F		X		
03	Pataria	27/08/99	14	M		X		
04	Xakamitinga	23/01/03	10	M		X		

TURMA C – Koxoa (09:30 – 11:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Aote	06/06/79	34	F	X			

02	Wewe	27/02/95	18	F	X			
03	Wiwaxa	14/11/90	23	F		X		
04	Xaotikera	29/09/87	26	F		X		
05	Ko'ia	27/08/88	25	F		X		
06	Igema	15/11/87	26	F		X		
07	Mariana	26/12/97	16	F		X		
08	Wanini	13/03/97	16	F			X	

TURMA D – Akoma'e (16:00 – 18:00)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Wawa	01/05/77	36	M	X			
02	Aramaxoa	25/06/92	21	M		X		
03	Karara	26/05/86	27	M	X			
04	Xawio'oa	02/06/80	33	M	X			
05	Motygawa	18/07/84	29	M		X		
06	Karia	23/06/88	25	M		X		
07	Hatipe	11/08/82	31	M	X			Morreu em 30/05/2013

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA ALDEIA O'AYGA

TURMA A – Pré-alfabetização (07:30 – 08:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Karapa	12/09/2009	04	M			X	
02	Marao'e	08/10/2009	04	M			X	
03	Mo'ayna	03/04/2008	05	F			X	
04	Makotinga	15/03/2008	05	M			X	
05	Nawi	08/10/2009	04	M			X	
06	Tatoane	07/07/2010	03	F			X	
07	Wyraona	27/04/2010	03	M			X	
08	Xohena	17/03/2007	06	F			X	
09	Rarawa	26/06/2002	11	M			X	
10	Xywapo'ia	02/02/2004	09	F			X	
11	Mayna	08/10/2005	08	F			X	

TURMA B – Konomia 1 (08:30 – 11:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Kyara	27/07/2003	10	F		X		
02	Manimeirawa	26/06/2001	12	F		X		
03	Xo'ona	03/09/2002	11	F		X		

TURMA C – Konomia 2 (08:30 – 11:30 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Ira	03/04/2000	13	M		X		

02	Inaxokynga	28/05/1997	16	M		X		
03	Karamon	230/08/1998	15	M		X		
04	Kanaria	05/03/1999	14	F		X		

TURMA D – Koxoa (14:00 – 16:00 hs)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Ixyta	27/10/1993	20	F	X			
02	Mame'ia	19/09/1994	19	F	X			
03	Morore	21/06/1988	25	F	X			
04	Otimokoa	05/01/1991	22	F	X			
05	Tamaretinga	12/012/1994	19	F	X			
06	Ta'atinga	22/07/1987	26	F	X			
07	Wemore	04/10/1994	19	F	X			

TURMA E – Akoma'e (16:00 – 18:00)

No	NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	SEXO	ALFABETIZAÇÃO			OBSERVAÇÃO
					Alfa1	Alfa2	Alfa3	
01	Inaxa'ao	08/10/1990	23	M	X			
02	Itapemia	19/08/1992	21	M	X			
03	Itinga	09/01/1983	30	M	X			
04	Ipinowia	01/05/1977	36	M	X			
05	Kania	30/04/1988	25	M	X			
06	Kaxoeria	17/04/1986	27	M		X		
07	Oita	29/11/1990	23	M	X			