

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15455 - Resumo Expandido - Trabalho - 5ª Reunião Científica Regional da ANPEd Norte (2024)

ISSN: 2595-7945

GT25 – Educação e Povos Indígenas

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O AKA-KATOETÉ: AGENCIAMENTOS AWAETÉ
Ronnielle de Azevedo Lopes - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O AKA-KATOETÉ:

AGENCIAMENTOS AWAETÉ

RESUMO: O ensaio enseja pensar a educação escolar indígena como estratégia do bem-viver (aka-katoeté), tal como concebida pelos Povos *Awaeté*. Em vista de investigar como os *Awaeté* concebem uma educação escolar katoeté (boa), a metodologia assumida de corte pós-qualitativo intersecciona métodos e performatividades de pesquisa diversas: recortes etnográficos, pesquisa bibliográfica, rodas de conversas... observação participante.

Palavras-Chave: Educação escolar indígena. Katoeté. Educação Awaeté. Aka-katoeté.

Introdução

“Moromoenara (professor) queremos uma aula katoeté!”, responderam os/as estudantes awaeté do Curso de Magistério Indígena depois que perguntei, em uma aula de Didática em fevereiro deste ano, como gostariam que fossem as aulas.

Os *Awaeté* no Vale do Tocantins-Araguaia, também conhecidos como *Parakanã* (MAGALHÃES, 1982; FAUSTO, 2001), vêm se organizando e demandando, pelo menos desde meados de 2018, uma educação escolar comprometida com as suas etnodeterminações territoriais e culturais. Neste processo, os *Awaeté* vêm pautando junto ao CRMB (*Campus Rural de Marabá*) do IFPA (Instituto Federal do Pará) cursos técnicos integrados ao ensino médio, tais quais, o Magistério Indígena e o Curso Técnico em Agroecologia, bem como, se articulando em vista de assumir e partilhar a gestão das escolas de Ensino Fundamental nos seus assentamentos étnicos, sobretudo, na Terra Indígena (T.I) Parakanã: “*Nós Awaeté* queremos escola. Os *Awaeté* querem estudar” ouvi reiteradamente de Xeteria Parakanã (11/10/2021), cacique da Aldeia Paranoá, e de outras lideranças cobrando do CRMB o retorno das aulas o quanto antes ao final da Pandemia da COVID-2019 em vista de poderem assumir a docência nas escolas das 31 aldeias da T.I.

A reivindicação de Xeteria e de outras lideranças awaeté pode provocar certo embaraço se considerarmos que, em sua significação hegemônica, a educação escolar é uma instituição externa ao cosmo indígena e em filtros colônias “se impôs às custas de toda sorte de violência física, psicológica, gnosiológica e simbólica”. Como acenamos em outro momento (AZEVEDO-LOPES, 2023, p. 185), “A educação escolar é uma institucionalidade exógena às cosmologias indígenas, um mecanismo normatizador não inventado e não gestado – pelo menos *a priori* – diretamente pelos povos indígenas”. Entretanto, cabe enfatizar que, a escola sendo um dispositivo inventado pelos *brancos* (*jurua, kupẽ, camará... tôria*), hodiernamente, vem sendo transsignificada e assumida estrategicamente pelos povos do campo e da floresta enquanto forma de agenciamento em vista do bem-viver comum.

Que performatividade didática demandam os *Awaeté*? Que escola provocam quando reivindicam educação escolar? O que seria uma escola katoeté (boa) com aulas e currículos igualmente katoeté, para usar palavras awaeté?

Para os *Awaeté*, katoeté, *grosso modo*, significaria “bom”, “boa ou “bem”. Katoeté implicaria, ainda conforme o contexto, em afirmação ou uma confirmação positiva à uma pergunta: katoeté! A palavra responde e traduz “bom dia”, “boa tarde” e “boa noite”. Katoeté – diferente do bem na concepção platônica ou mesmo cristã – é inserido culturalmente e dito reiteradamente no cotidiano dos *Povos Awaeté*. Uma aula, um currículo, enfim, uma escola katoeté seriam aquelas que afirmariam o aka-katoeté (o bem-viver) da comunidade frente às novas demandas e iniciativas das relações com os *tôria* (os *brancos*).

A educação escolar katoeté traduziria a educação awaeté com produções curriculares outras que afirmam a diferença indígena, bem como, com didáticas interculturais inter(in)disciplinares e transcoloniais em vista do aka-katoeté: o viver-estar (*aka*) demasiadamente bem (*katoeté*) dos coletivos *Awaeté*. O aka-katoeté se desdobra coletivamente e provoca os *Awaeté* afirmarem no plural *Araká katoeté*: O bem-viver comum praticado por todos em vista de todos.

Os *Awaeté*: resistência na *fronteira*

Os *Povos Awaeté* são falantes de uma variação tupi-guarani e conhecidos na literatura etnológica (MAGALHÃES, 1982; FAUSTO, 1997 e 2001) como *Parakanã*, etnônimo dado possivelmente pelos antigos *Arara-Pariri* e amplamente reproduzidos por pesquisadores e agentes do Estado: “*Tôria* colocou nome errado na época do contato” (XETERIA, em 22/03/2023). Ancestralmente se territorializam no interflúvio dos cursos médios dos Rios Tocantins e Xingu, no estado do Pará, na parte oriental da Amazônia Legal. Os *Awaeté* – segundo o cânone antropológico – são formados por dois grandes coletivos, denominados por pesquisadores e agentes do Estado como *Parakanã* Orientais e Ocidentais: “Denomino estes blocos, Oriental e Ocidental. Os primeiros aceitaram o contato com a FUNAI em 1971, enquanto os diversos subgrupos do segundo foram pacificados entre 1976 e 1984” (FAUSTO,

1997). Já de acordo com Xavatirona, cacique da aldeia Xaraíra e estudante do curso de Magistério Indígena, entre outras lideranças, seriam pelo menos três povos (ou descendências) *Awaeté*: *Tapipya*, *Wyrapina* e *Apyterewa*. Como recorde em outra oportunidade (AZEVEDO-LOPES, 2023), dentro da T.I Parakanã se nomeiam como os de “baixo” e os de “cima”, em alusão a proximidade ou distanciamento da Rodovia Transamazônica (BR-230). Xavatirona lembrou que “A Funai colocou tudo *Parakanã*. Chamou todos de *Parakanã*” (22/03/2023), mas eles mesmo se “chamam de *Awaeté*” (Idem). A autodeterminação *Awaeté* significaria *gente de verdade, humanos plenamente verdadeiros*.

Entre o final de 1960 e início de 1980, os *Awaeté* foram alcançados pelo *dispositivo da fronteira* (AZEVEDO-LOPES, 2020); sendo, portanto, considerados *povos de contato recente*. É salutar recordar que o termo *fronteira*, nas ciências sociais e na geopolítica amazônica, é uma categoria de análise (MARTINS, 1996; PACHECO DE OLIVEIRA, 2016; AZEVEDO-LOPES, 2020) que aponta a uma situação de *fricção interétnica* (OLIVEIRA, 1962; MARTINS, 1996) por meio da expansão do grande capital e de sua colonialidade etnodemográfica. A *fronteira* implica diretamente no avanço do grande capital-colonial, em geral acionado por argumentos desenvolvimentistas, em territórios ancestrais.

A *fronteira* do capital e sua colonialidade alcançaram os *Awaeté* em distintas frentes, entre estas, destacam-se, os chamados grandes projetos para a Amazônia, mormente, a abertura da Transamazônica (1970, BR-230) e a construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Tucuruí-PA (1974-1984) que impactaram diretamente o território e o modo de vida destes povos. Os grandes projetos para a Amazônia forçaram os *Awaeté* ao deslocamento compulsório e ao sedentarismo forçado no interior das Terras Indígenas Parakanã e *Apyterewa*.

Após um longo período de tutelar social e escolar do Programa Parakanã da Eletronorte, a partir de meados de 2018, os Coletivos *Awaeté* solicitaram junto ao CRMB-IFPA cursos integrados ao Ensino Médio: o Magistério Indígena e o Técnico em Agroecologia, com início das aulas marcadas para o começo de 2020 aos quais aconteceriam no interior da T.I Parakanã, sobretudo, no posto de apoio Taxakoakwa. É importante pontuar que, logo em seguida veria a Pandemia da Covid-2019 forçando a interrupção imediata das aulas. Ao final de 2021, nas reuniões de avaliação e reorganização dos cursos, que ouvi de Xeteria e de outros *Awaeté* uma fala reiterada: “Queremos estudar”. No início de 2022, veio o tão esperado retorno das aulas por parte dos *Awaeté* e dos/as docentes.

Entretanto, com três meses do reinício das atividades escolares, as aulas foram novamente interrompidas. Três jovens caçadores, munícipes de Novo Repartimento-PA, teriam desaparecidos no interior da T.I e foram encontrados mortos alguns dias depois, no interior da T.I, sendo o crime imputado pelos moradores locais aos *Awaeté*. Os desdobramentos foram uma escada de violência, generalizações e ameaças que vêm vulnerabilizando o modo de ser-saber-viver *Awaeté* e os impediram por mais um ano de participarem das aulas; além de terem sido privados de acessar a cidade de Novo

Repartimento-PA. A tensão e a crescente insegurança nos arredores da T.I ainda se processa, demandando em alguns momentos a intervenção da Força Nacional.

A insistência em “estudar” e “ter escola”, mesmo em meio a tantas adversidades, pelos *Awaeté* apontam que a educação escolar na contemporaneidade indígena é uma estratégia para garantir o *aka-katoeté*: o bem-viver. Não obstante, é pertinente considerar que os *Awaeté*, em vista do *aka-katoeté*, solicitam aulas, currículos e escolas *katoeté*: aulas, currículos e escolas sintonizadas com o bem pleno em todas as dimensões existenciais da comunidade. Como mensurar o *katoeté* da educação escolar *awaeté*? O que seria uma educação *katoeté* (boa e afirmativa), para os *Awaeté* e outros coletivos indígenas?

Educação escolar *katoeté*

Distintas lideranças e agentes do movimento indígena vêm evocando o sintagma *educação escolar diferenciada* para uma educação escolar intercultural (bi ou) multilíngue voltada ao *bem-viver* nos mais diferentes territórios étnicos do país. A *educação escolar diferenciada* afirmaria a educação intercultural pautada pelos povos indígenas e suas organizações. Todavia, o que (ou qual) seria a interculturalidade reivindicada e afirmada na educação intercultural defendida pelos povos indígenas?

O termo interculturalidade é demasiadamente abrangente e polissêmico. Vera Maria Candau aponta que, “A palavra interculturalidade vem adquirindo um uso cada vez mais amplo na sociedade em que vivemos. No entanto, são muitos os sentidos a ela atribuídos. Trata-se de um termo polissêmico” (2018, p. 276). Desta feita, faz-se importante precisar a palavra e os sentidos dados ao seu uso, sobretudo, para evitar “modismo que termina por difundir uma perspectiva superficial e reducionista das relações interculturais” (Idem). Nos termos de Candau, “Não basta reconhecer a diversidade cultural e promover diferentes expressões culturais, numa abordagem de caráter muitas vezes celebratório”. Algumas destas abordagens e iniciativas ditas “interculturais”, *grosso modo*, tratam “a diversidade cultural como se fosse um dado ‘natural’ e assumem uma visão essencialista das culturas. É importante questionar esta perspectiva” (CANDAU, 2018, p. 276-7). No mesmo âmbito das provocações de Vera Maria Candau, em virtude do uso deslocado e superficial do termo, Reinaldo Fleuri destaca que a “interculturalidade” vem sendo abordada de forma difusa e de diferentes modos. Como nem sempre estas formas possuem compromisso com os sujeitos socioculturais é preciso aprofundar o debate: “A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural”. (FLEURI, 2022, p. 179). Todavia, quase sempre o debate é promovido sem “qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador” (Idem).

Vera Maria Candau e Reinaldo Fleuri assumem uma perspectiva de uma

interculturalidade crítica. Na perspectiva crítica, as situações, as significações e as relações interculturais entre os sujeitos são filtrados sob primas sócio-culturais e contextuais: “A compreensão da dimensão intercultural e crítica do contexto social e especificamente educacional implica em considerar os contextos constitutivos dos múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações das pessoas” (FLEURI, 2022, p. 107). Evocamos a educação intercultural crítica sob o signo da transcolonialidade; e, nestes termos, concebemos a *educação escolar diferenciada* como um agenciamento e transsignificação indígenas da educação escolar e da noção de interculturalidade.

Nesta perspectiva, a educação escolar intercultural *diferenciada*, afirmada pelos povos indígenas, traduziria e enunciaria o modo de ser-saber-viver indígena: enunciaria o bem-viver, o aka-katoeté, nos termos awaeté. A educação intercultural *diferenciada*, protagonizada pelos (ou com) os povos indígenas, aponta à transsignificação indígena da escola (imopinimawa ranga), bem como, performatiza currículos, didáticas, avaliações...e espaços escolares que afirmem o aka-katoeté.

Considerações finais

A mãe kwaapawa, a educação awaeté para o aka-katoeté, é plural e cosmologicamente envolvida com o etnoterritório em que se insere demandando, assim, uma *educação escolar diferenciada*. Para os *Awaeté-Parakanã*, o cosmo (torokwahanne), a educação (mãe kwaapawa) e a escola (imopinimawa ranga) *diferenciada* se interseccionam na busca do bem-viver coletivo (Araká katoeté). Portanto, o aka-katoeté (bem-viver) se enuncia nos múltiplos agenciamentos e resistências à colonialidade e sua *precariedade induzida* (Butler, 2018).

Nesta perspectiva o que se evoca como *bem-viver*, por distintos coletivos indígenas, é assumido e experimentado enquanto etnoenvolvimento, o co-existir e se afetar em contato e proximidade com o meio territorial-ambiental que compartilham. Uma aula katoeté visaria o aka-katoeté (bem-viver) do coletivo awaeté. Em outros termos, uma aula katoeté partiria da comunidade e voltaria para o bem-viver comum da mesma: Araká katoeté.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. A metafísica do desenvolvimento e o *etnoenvolvimento* dos povos *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia: dispositivos de poder *kupẽ* e agenciamentos indígenas. In **Sociedades Indígenas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2020.

_____. A educação escolar e agenciamentos indígenas no Vale do Tocantins-Araguaia. In *Redoc*, 2023.

FAUSTO, Carlos. *Inimigos Fiéis: História, Guerra e Xamanismo na Amazônia*. Versão em pdf. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. **A dialética da predação e familiarização na Amazônia** : o caso Parakanã. In XXI Encontro Anual da Anpocs. Caxambu-MG: 1997.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e práticas pedagógicas. In Edipe: **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: a trajetória da Rede Mover**. João Pessoa: CCTA, 2022.

MAGALHÃES, Antônio C. **Os parakanã**: quando o rumo da estrada e o curso das águas perpassam a vida de um povo. 1982. 252 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. In **Revista Tempo Social**. USP: São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Estudo de áreas de fricção interétnica do Brasil** (Projeto de Pesquisa). América Latina, v. 5, n. 3, p. 85-90, 1962.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios**: ‘pacificação’, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro, Contra-Capa, 2016.