

Ano 12, Vol XXII, Número 1, Jan-Jun, 2019, p. 291-301.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO MÉDIO XINGU – TEEMX

Katia Barros Santos

César Martins de Souza

RESUMO: O presente artigo aborda aspectos teóricos da pesquisa de mestrado “Saberes tradicionais e os embates da Educação Escolar Indígena na Aldeia Kujubim, Altamira-PA¹” em andamento. Este tem por objetivo fazer uma discussão acerca do Território Etnoeducacional, com definição de sua organização a partir do Decreto 6.861/2009, que acrescenta uma conquista singular referente ao reconhecimento da afirmação e da identidade étnica dos povos indígenas. Para tanto, apontaremos uma categoria político-jurídica, pensando a Educação Escolar Indígena numa estrutura a partir da territorialidade de seus povos, e em seguida, uma contextualização sucinta do Território Etnoeducacional do Médio Xingu – TEEMX, em Altamira, PA. As ideias abordadas neste trabalho partem de bases legais e concepções de alguns autores como: Heck, Loebens e Carvalho (2005), Lima e Pozzobon (2005), Becker (2005), Freitas (2002), Bergamaschi e Sousa (2015), e Gallois (2004) que estudam Amazônia, Povos Indígenas, Educação, Territórios e Territorialidades, com a intenção de apresentar em parte o reconhecimento oficial e os embates políticos para a autonomia dos povos em seus territórios. Embora, a obrigatoriedade legal para com os povos tradicionais tenham caminhos promissores dentro da Constituição, as lutas e desafios são constantes, as pressões políticas sobre seus territórios, a educação fragmentada elaborada por programas não diretos às peculiaridades das culturas e dos interesses dos povos indígenas são percalços que dificultam. Porém, buscam superá-los na luta constante pelo reconhecimento como protagonistas de sua própria história. Resistem e (res) significam suas tradições.

PALAVRAS – CHAVE: Amazônia. Território Etnoeducacional. Educação Escolar Indígena. Médio Xingu.

ABSTRACT: This article deals with theoretical aspects of the master's research "Traditional Knowledge and the Clashes of Indigenous School Education in Aldeia Kujubim, Altamira-PA" in progress. The purpose of this paper is to discuss the Ethno-Educational Territory, with a definition of its organization, based on Decree 6.861 / 2009, which adds a singular achievement regarding the recognition of the affirmation and ethnic identity of indigenous peoples. To do so, we will point out a political-juridical category, thinking of Indigenous School Education in a structure based on the territoriality of its peoples, and then a brief contextualization of the Ethno-Education Territory of Middle Xingu - TEEMX, in Altamira, PA. The ideas approached in this work depart from the legal bases and conceptions of some authors as: Heck, Loebens and Carvalho (2005), Lima and Pozzobon (2005), Becker (2005), Freitas (2002), Bergamaschi and Sousa (2015), and Gallois (2004) studying the Amazon, Indigenous Peoples, Education, Territories and Territorialities, with the intention of presenting in part the official recognition and political struggles for the autonomy of the peoples in their territories. Although the legal obligation to the traditional peoples has promising paths within the Constitution, the struggles and challenges are constant, the political pressures on their territories, the fragmented education elaborated by programs not directed at the peculiarities of the cultures and the interests of the indigenous peoples are difficulties. However, they seek to overcome them in the constant struggle for recognition as protagonists of their own history. Resist and (res) mean their traditions.

KEYWORDS: Amazon. Ethnoeducational Territory. Indigenous School Education. Medium Xingu.

¹ Dissertação para o PPLSA, em processo de construção, o referido artigo é parte da discussão sobre o território etnoeducacional no médio Xingu, com *lôcus* da pesquisa, TI Cachoeira Seca, aldeia Kujubim.

INTRODUÇÃO

A Amazônia perpassa por processos históricos repletos de pressões políticas, econômicas e sociais que se articulam ao modelo colonial, juntamente com a ação governamental, com transformações econômicas baseadas em um desenvolvimento que intensificam os conflitos sociais, pois essa região é *locus* empírico de inúmeros projetos “faraônicos”, organizados e executados de maneira hierarquizada, usando grande parte do território amazônico, sem ao menos visibilizar os povos que nele habitam. Lima & Pozzobon (2005) afirmam que os empreendimentos capitalistas apresentam orientação puramente lucrativa.

Muitos olhares se voltam para a Amazônia, em decorrência das “afirmações como “pulmão do mundo”, “floresta tropical de maior biodiversidade do planeta” [...] “na Amazônia está quase um terço da água doce do mundo” etc” (Heck, Loebens; Carvalho, 2005, p. 237). Interferindo num espaço onde muitos povos interagem entre si, índios e não-índios, numa complexidade de contatos e relações caracterizadas, principalmente pelo sistema de troca², um universo rico nos mais variados aspectos de valor capital, este é o contexto que abarca políticas de ocupação e exploração desenfreada.

Becker (2005, p. 71) afirma que “a Amazônia, cuja ocupação se fez, como se sabe, em surtos ligados a demandas externas seguidos de grandes períodos de estagnação e de decadência”. Assim, o modelo de desenvolvimento para a Amazônia desencadeia em políticas ambíguas e contraditórias, pensadas a partir de um capital globalizado, de esferas governamentais, que visam o jogo de interesses econômicos para os grandes projetos executados na Amazônia.

O cenário amazônico é constituído de muitas lutas, conflitos e resistências por parte dos indígenas e de outras esferas, nesse viés o governo precisa garantir demandas sociais, como a seguridade pelos direitos históricos à terra e ao reconhecimento de suas organizações sociais, previstos na Constituição Federal de 1988. Assim, o artigo faz uma reflexão acerca do território em concepções político-jurídico e do contexto Etnoeducacional do Médio Xingu.

² Lima & Pozzobon (2005, p. 55), descreve segmentos sociais, dentre eles povos indígenas de comércio recorrente que mantém relações comerciais com sociedade local ou regional.

1. TERRITÓRIO À LUZ DAS TEORIAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Compreender as referências educacionais pautadas na legislação brasileira, direcionada à educação escolar para os povos indígenas, requer o entendimento do espaço natural de vivência, assim, é importante acentuar uma reflexão no que concerne a noção de território, pelo significado ainda controverso nas definições teóricas, deste espaço e limitações existentes no contexto amazônico. Para tanto, as autoras Freitas (2012) e Gallois (2004) subsidiará essas noções, possibilitando adentrar e visualizar o Território Etnoeducacional do Médio Xingu (TEEMX), em suas proposições complexas de cunho jurídico, das terras indígenas e a apreensão que a antropologia tem do conceito de território, juntamente com as práticas dos grupos étnicos existentes nesses espaços.

O território parte de evocações diferentes, segundo Freitas (2012) de um lado essa noção de território são definidos por fronteira e divisa, um pensamento restrito de grandes extensões naturais, marcadas por leis governamentais e de outro o território perpassa a um valor semântico, quanto aos eventos do processo histórico e significativo da imagem “terra-mãe”, que tem a significação de pertencimento ao espaço em que vivem. Quando esse conceito se define como espaço definido acaba por invisibilizar os contextos e os modos tradicionais desses povos, pois “tende a enfatizar a dimensão de espaço em detrimento da dimensão de tempo” (FREITAS, 2012, p.63).

Para Gallois (2004), mesmo existindo discordância entre as definições normativas das legislações nacionais e as teorias científico-sociais, referente ao local de convivência do índio, possui formas consensuais de entendimento do espaço indígena. Uma vez que os amparos legais feitos pela Constituição Federal, abriram caminhos para uma política de Educação Escolar Indígena com certa autonomia e cada povo passou a reestruturar sua própria educação, respeitando seus modos de viver. Respaldo pelo Artigo 231 “a referida Constituição é explícita quanto à garantia dos direitos dos povos indígenas ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças [...]” (BRASIL, 2017, p. 174).

No entanto, há uma complexidade no que tange a ocupação tradicional desse território, ou seja, ao mesmo tempo em que a Terra Indígena tem que ser apresentada de forma “definida – identificada, reconhecida, demarcada e homologada” (GALLOIS, 2004, p.37), tem-se alguns pontos que se integram como: formas de ocupação,

apropriações em caráter permanente pelos indígenas, terras para atividades produtivas e as que são “imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural” (GALLOIS, 2004, p.37).

Isso fica explícito na Portaria nº 14/1996 do Ministério da Justiça³, além dessa identificação e delimitação das Terras Indígenas, abrangem outras dimensões imprescindíveis, como as diferentes lógicas espaciais – tempo, espaço e pertença. Os grupos étnicos usam o conceito de território ou terra para representar uma afinidade indissociável da vida com seus “parentes”, assim Freitas vem afirmar que “[...] tempo e espaço são eixos que se enrolam; as distâncias e as paisagens são pensadas como vida em movimento, possuindo uma temporalidade, um dinâmica, uma duração” (FREITAS, 2012, p. 64).

Nessa configuração, Terra Indígena e Território Indígena é apresentado como equivalentes por valores semânticos atribuídos pelos povos indígenas, mas diante dos estudos antropológicos existem distinções importantes a se considerar. De acordo com Gallois (2004, p. 39), “[...] “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, [...] “Território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial”. E a territorialidade, diferente da concepção genérica de território, parte de uma compreensão no campo simbólico de teor polissêmico, pois esse espaço tem sentido de pertencimento, lógica inerente à condição humana que ultrapassa dimensão simbólica, através do imaginário dos sujeitos, que praticam e exercem suas dinâmicas sociais.

Historicamente, os povos indígenas perderam grande parte de seus espaços e através das muitas reivindicações estão novamente, apoderando-se do direito à terra assegurada pela Constituição Federal. Em exemplo, muitas terras indígenas do Médio Xingu estão em processo de demarcação ou homologação, é uma luta constante por parte dos indígenas dessa região, pois leva um longo tempo para finalizar todo processo, contando com as muitas lutas e reivindicações dos grupos indígenas da região.

No que tange a Educação Escolar Indígena, um momento importante foi a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), a partir do Decreto presidencial nº

³ Estabelece regras sobre a elaboração do Relatório circunstanciado de identificação e delimitação de Terras Indígenas a que se refere o parágrafo 6º do artigo 2º, do Decreto nº 1.775, de 08 de janeiro de 1996.

6.861⁴ de 2009, posteriormente a Portaria nº 1.062 de 2013 do Ministério da Educação, institui-se o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Contribuindo com as estruturas territoriais, bem como as estruturas educacionais da escola e da educação indígena.

O Decreto e a Portaria acima, nas palavras de Bergamaschi; Sousa (2015, p. 143), “ressituam a Educação Escolar Indígena”, abrindo novos caminhos para uma política educacional mais autônoma e com participação efetiva de todas as etnias, que compõe o Território Etnoeducacional. Como, por exemplo, o TEEMX que evidencia grandes avanços políticos e de protagonismo por parte de todas as etnias deste território. Para essas autoras, o território etnoeducacional é palco de reconhecimento desses povos e um momento histórico da educação indígena.

No TEEMX, esse processo educacional indígena caminha a passos lentos, porque além da complexidade carregada de muitas contradições, demandas estruturais e específicas à educação, dependem das instituições e de uma articulação efetiva, para chegar até as comunidades, lideranças e professores. A educação vai acontecendo de forma imatura, sem o desenvolvimento apropriado dentro dos Territórios Etnoeducacionais.

Bergamaschi & Sousa (2015) usam a metáfora “territórios das formigas” para mostrar que a Educação Escolar Indígena é parte de um processo construído politicamente, com ideias e ideais que vai além das fronteiras geográficas, desses territórios demarcados. Os sujeitos ultrapassam espaços, (re)criam novos espaços, (re)modelam significados, (re)estruturam suas culturas e novos olhares sobre suas próprias dinâmicas do dia a dia.

A Educação Escolar Indígena teve um avanço considerável, a partir do Decreto Presidencial nº 6.861, 2009, Art. 1º, pois aponta a principal mudança, de que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. Importante, nesses eventos legais, é a responsabilidade e o fortalecimento dos vários órgãos, para a efetivação da Educação Escolar Indígena baseada na especificidade, na qualidade e no respeito para com as diferenças étnicas.

⁴ Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá suas providências.

São visíveis os avanços conquistados na Educação Escolar Indígena, principalmente no campo legal, político e pedagógico, mas isso não significa que não há problemas nessas políticas educacionais para os povos indígenas. Como exemplo, a falta de infraestrutura dessas escolas, prioritariamente na região amazônica (INEP, 2012). No entanto, é importante esboçar que as conquistas avançaram diante da estrutura jurídica e política garantindo uma autonomia nos processos educativos. No TEEMX, já apresentam um diagnóstico de gestão pedagógica; educação específica e diferenciada; educação pensada coletivamente; e o principal, o indígena passa a ser protagonista do processo educativo, o indígena em muitas comunidades do Médio Xingu é o professor e gestor de sua comunidade.

E no âmbito legal, os povos indígenas tem maior reconhecimento sociocultural e étnico por parte do Estado Brasileiro, cuja base legal na Constituição Federal de 1988, assegura a valorização da língua materna e o ensino conforme seus métodos de aprendizagem constituídos nas aldeias/comunidades. “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CF, Art. 210, Inc. 2º).

Entre outras conquistas legais: o RCNEI (1998) – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, o texto diz respeito à autodeterminação e à autoafirmação dos povos originários, assim, as comunidades indígenas devem participar do projeto político pedagógico de suas escolas e tomar decisões quanto à parte pedagógica, curricular e organização da gestão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que prevê nos artigos 26, 32, 78 e 79, o reconhecimento de uma educação de qualidade não deve se basear em preceitos que determinem que a cultura dominante impere em detrimento de outras culturas. O PNE – Plano Nacional de Educação que veio reafirmar o reconhecimento dos direitos de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas na definição e implementação de processos educativos inerentes aos sistemas socioeducativos de cada povo. O CNE – Conselho Nacional de Educação estabelece um ordenamento jurídico próprio, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999 que visa a manutenção da diversidade étnica.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotada pelo Brasil em 2004, os governos ficam responsáveis em desenvolver ações de proteção e respeito aos direitos indígenas, assim os povos indígenas com os amparos legais podem cobrar do Estado/governos a aplicabilidade das Leis, principalmente dentro da Educação Escolar Indígena, pois as próprias comunidades podem reivindicar as ações por parte de todos os órgãos, garantindo a implementação concreta e efetiva dos direitos indígenas.

A Lei 11.645/2008 – altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Destaca-se, ainda, I Conferência Nacional Escolar Indígena (CONEEI) em 2009 e o conjunto de alterações que regulamenta a educação com novas diretrizes curriculares nacionais. Nesse documento da CONEEI a educação escolar indígena, efetivamente passa a ter o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere ao currículo e calendário definidos em normas que assegurem autonomia pedagógica, autonomia gerencial garantindo-lhes a transmissão de saberes e valores tradicionais indígenas.

Os Marcos legais foram significativos, mas não o bastante para que as populações tradicionais do TEEMX possam multiplicar seus saberes constituídos pelos antepassados, tudo que se conseguiu hoje é reflexo de muita resistência e luta por parte dos povos indígenas e instituições aliadas as causas de uma educação de qualidade, diferenciada que respeite os indivíduos como parte do processo.

2. TEEMX – TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO MÉDIO XINGU

O TEEMX está localizado na região de Altamira⁵, atualmente abrange nove Terras Indígenas e cinquenta e duas aldeias e/ou comunidades. As quais têm juntado forças para trabalharem em prol de um mesmo objetivo, construir coletivamente políticas educacionais consistentes, atendendo todas as etnias, respeitando cada grupo, segundo sua cultura e identidade. Então, a partir Decreto 6.861 e Portaria 1.062, o

⁵ O município de Altamira pertence à Messorregião Sudoeste Paraense, Estado do Pará. Com 111 435 hab. (IBGE/2017). Tem 15.969.594,00ha.

TEEMX em Altamira no Pará ganha relevância e os povos indígenas exercem um protagonismo frente à educação da região.

A criação do território etnoeducacional cria outras situações no campo jurídico e político para a história da Educação Escolar Indígena no Brasil, esta categoria busca garantir a legitimação, a afirmação e a identidade dos povos indígenas. Porém, o enfrentamento para a formação educacional dos indígenas no território do Médio Xingu abrangem importantes problemáticas, como o amplo espaço geográfico, formação acadêmica, barreiras linguísticas de nove povos diferentes, interesses externos a biodiversidade, dentre outras. Na prática, um contexto com muitas discordâncias entre os atores sociais que lutam pela autoafirmação e direito concedidos pela legislação e o jogo de interesses políticos protelando o direito constitucional a educação.

Evidentemente, com a criação dos etnoterritórios, a Educação Escolar Indígena ganha maior autonomia, pois será organizada conforme a territorialidade dos povos. Os protagonistas indígenas do Médio Xingu lutam por autonomia e afirmação étnica, como representantes identitários dos anseios de seu povo em busca de objetivos unificados, respeitando as particularidades de cada cultura e com foco na educação.

A seguir no mapa, visualiza-se este território com as terras indígenas, espaço que abarca o Território do Médio Xingu:

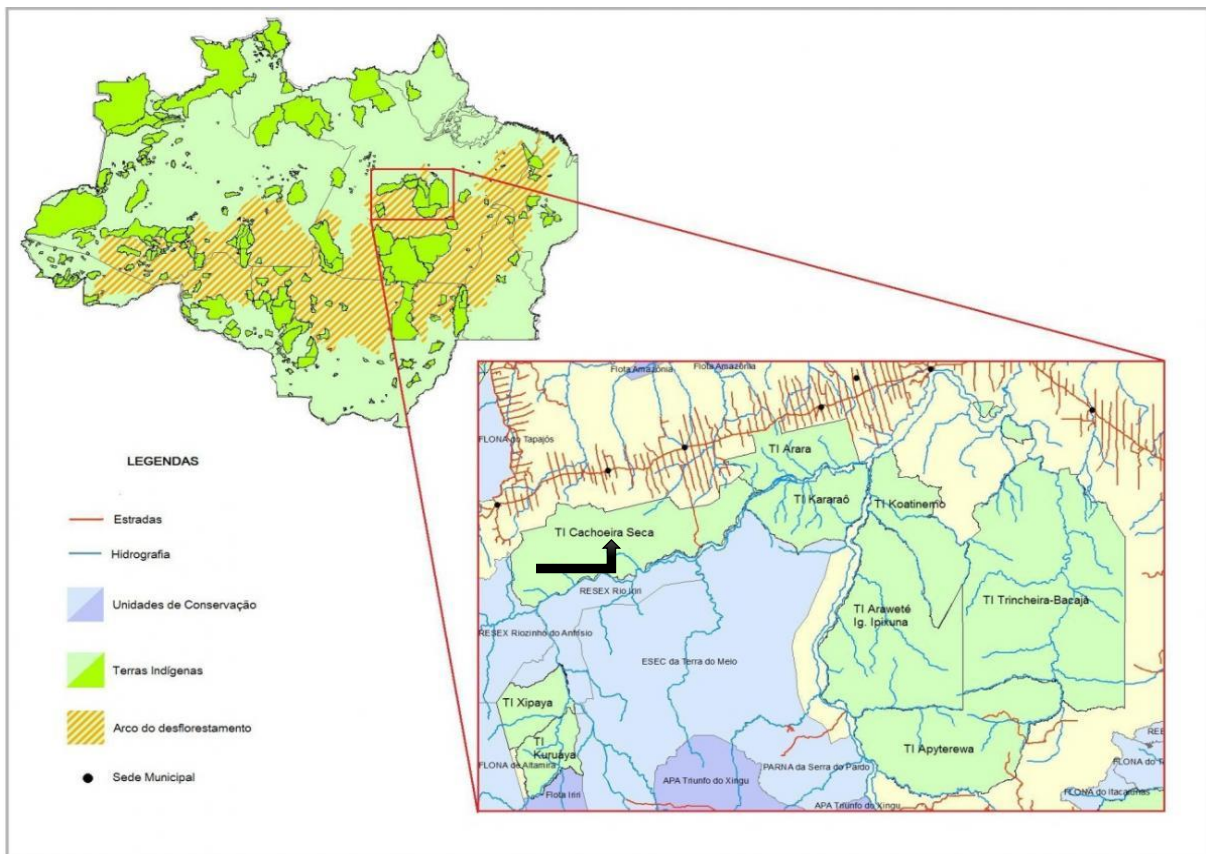


Figura 1: Mapa do Etnoterritório Médio Xingu dos territórios indígenas, com destaque com o território indígena Cachoeira Seca, município de Altamira, Pará, Brasil. Fonte: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/>.

Já no ano de 2012, aconteceu a 1ª Reunião do TEEMX e compactuou o plano de ação com as comunidades indígenas, organizações indígenas e indigenistas, Instituição Municipal, Estadual e Federal, promovendo assim, uma qualidade no ensino da Educação Escolar Indígena. Nesta reunião estiveram presentes representantes de nove povos indígenas: Juruna, Xipaya, Kuruaya, Arara, Kayapó, Xikrin, Asuriní, Araweté e Parakanã.

Em 2017 a 2º Reunião do TEEMX também contou com a presença destes nove povos, mais uma vez fizeram o pacto de ação para as demandas levantadas no que diz respeito à Educação Escolar Indígena e reformularam as antigas demandas que não foram executadas, na reunião anterior. Estes enfrentamentos da Educação Escolar Indígena no médio Xingu continuam em evidência e estão sendo articulados tanto pelos indígenas da região como pelas instituições cabíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve um caráter panorâmico bem sucinto, para visualizar o Território Etnoeducacional, cujo espaço vivem muitos povos indígenas, que apresentam dinâmicas sociais, linguísticas e culturais diversificadas e consolidadas nas interações entre índios e não-índios.

O Território Etnoeducacional do Médio Xingu ganha um novo olhar sobre as questões indigenistas, no que diz respeito ao planejamento e estratégias para executarem durante quatro anos, onde as instituições, organizações e executoras também se responsabilizam por parte da implementação das demandas educacionais, apontadas pelos grupos étnicos da região. Mesmo com os avanços apontados, nota-se que muitos desafios precisam ser superados: qualificação de professores, aprimoramento pedagógico, financiamentos específicos para as comunidades, estrutura e construção adequada para as escolas, material didático, construção e implementação de políticas para a Educação Escolar Indígena, entre outros.

Os povos que residem neste território entendem que são protagonistas do processo de Educação Escolar Indígena, organizam-se de forma efetiva em eventos temáticos, intercâmbios, reuniões como a do TEEMX, que consolida e fortalece a população indígena e contempla a diversidade, a valorização de suas etnias, as práticas socioculturais e a língua materna.

Com uma legislação mais consolidada para os povos indígenas, no que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, a organização dos Territórios Etnoeducacionais, observada a legitimação, o respeito e especificidades das etnias que engloba o território do Médio Xingu, há conquistas significativas, mas será necessário um estudo mais aprofundado de teor empírico e teórico que nos levem para reflexões numa perspectiva mais abrangente sobre o processo Etnoeducacional Indígena.

REFERENCIAL

BRASIL. **CONEEI**. Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 2009.

_____. **DECRETO nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras

providências, 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm

_____. **LEI nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

_____. **PORTARIA nº 1.062, do Ministério da Educação.** Institui-se o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p1062.pdf>

_____. **LEI nº 11.645, de 10 de março de 2008.**

BECKER, Bertha K. **Geopolítica da Amazônia.** Estudos avançados 53 – Dossiê Amazônia brasileira I. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/ USP, jan-abril 2005, p. 71-86.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil.** Pro-Posições, v. 26, n. 2, p. 143-161 mai./ago. 2015.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios Ameríndios: Espaços de vida nativa no Brasil Meridional. In: **Povos Indígenas & Educação.** Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier (Org), - 2ªed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.63 – 74.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, F. **Terras indígenas & unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 37 – 41.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. **Amazônia indígena: conquistas e desafios.** Estudos avançados 53 – Dossiê Amazônia brasileira I. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/ USP, jan-abril 2005, p. 237-255.

LIMA, Deborah; POZZOBON, Jorge. **Amazônia socioambiental. Sustentabilidade ecológica e diversidade social.** Estudos avançados 53 – Dossiê Amazônia brasileira I. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/ USP, jan-abril 2005, p. 45-76.

Recebido: 20/4/2019. Aceito: 20/6/2019.

Katia Barros Santos - Mestranda do Programa Pós-Graduação em Linguagens e saberes na Amazônia – PPLSA, em Bragança – PA.

E-mail: katiabarros@ufpa.br

César Martins de Souza - Doutor em História, docente da UFPA do Programa Pós-Graduação em Linguagens e saberes na Amazônia – PPLSA, em Bragança – PA. Orientador da pesquisa em andamento.

E-mail: cesar@ufpa.br.