

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONSTRUÇÕES DIALÓGICAS
ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS
CIENTÍFICOS NO *CAMPUS* AVANÇADO DO OIAPOQUE

MARIO RODRIGUES DA SILVA

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONSTRUÇÕES DIALÓGICAS ENTRE OS
SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NO
CAMPUS AVANÇADO DO OIAPOQUE**

MARIO RODRIGUES DA SILVA

Sob a Orientação do Professora

Dra. Eulina Coutinho Silva do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ

Maio de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e SILVA, MARIO RODRIGUES DA , 1953-
EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONSTRUÇÕES DIALÓGICAS ENTRE OS
SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NO
CAMPUS AVANÇADO DO OIAPOQUE / MARIO RODRIGUES DA
SILVA. - Seropédica, 2019.
96 f. : il.

Orientador: Eulina Coutinho Silva do Nascimento .
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2019.

1. Educação Indígena. 2. Educação Escolar Indígena. 3.
Campus Avançado Oiapoque. I. Nascimento , Eulina
Coutinho Silva do , 1961-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was
financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

MARIO RODRIGUES DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/05/2015.

Eulina Coutinho Silva do Nascimento Profa Dra - UFRRJ

José Roberto Linhares de Mattos Prof.Dr - UFF

João Batista Damasceno Prof.Dr - UFRRJ

Nós costumamos partir do conhecido para o desconhecido, que é o conhecimento tradicional das escolas indígenas trabalhando com os alunos construindo conhecimento.

**Edilena dos Santos – Galibi
Marworno**

Professora Indígena

A nossa intenção é resgatar o que a gente perdeu e preservar o que nós temos. É por isso que trabalhamos o conhecimento empírico indígena dentro da pedagogia escolar indígena

Erlis Santos Karipuna

Professor Indígena

Daqui a um tempo, não mais vai ter este velho que sabe desse negócio de contar história, de como trabalhar. Está acabando. Não vai ter mais.

**Abel Santos
Karipuna**

Sábio Indígena, 84 anos.

Aos meus familiares e amigos pelo incentivo e por acreditarem na minha capacidade para ultrapassar mais esse desafio.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À professora Dra. Eulina Coutinho Silva do Nascimento, minha orientadora, pelas conversas e orientações, e também, pela maneira gentil que sempre respondeu minhas inquietações.

Ao professor Dr. José Roberto Linhares de Mattos pelas incansáveis orientações, grande motivador pelas lutas das causas indígenas me dando sempre a luz pelos caminhos que deveria seguir.

À Professora Edmilsan de Jesus Cardoso (Lica), minha esposa pelo apoio incondicional me ajudando diuturnamente em meu trabalho.

Ao Reitor Pró-Tempore do IFAP, professor Emanuel Alves de Moura, que muito fez e faz, de forma incansável, pela educação no Amapá, por que não dizer no Brasil. Tenho grande apreço por esse profissional porque foi através de seu trabalho como gestor que viabilizou a mim a tantos outros servidores docentes e técnicos do Instituto Federal do Amapá, o ingresso no mestrado na UFRRJ.

Agradeço aos meus filhos Adriane Teresa, Amanda Ho, Gabriel e Gustavo pelo apoio e compreensão pelos momentos ausentes.

Agradeço à CAPES.

A todos aqueles que de alguma forma, citado ou não, colaboraram para a realização deste trabalho: muito obrigado!

RESUMO

SILVA, Mario Rodrigues da. **Educação Indígena: Construções Dialógicas entre os saberes tradicionais e conhecimentos científicos no *Campus Avançado do Oiapoque***. 2019, 97f. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019).

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a contextualização dos saberes tradicionais na construção de um processo dialógico entre a pedagogia do ensino escolar indígena e os conhecimentos científicos desenvolvidos no *Campus Avançado de Oiapoque*. A pesquisa foi realizada na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá situada na Aldeia do Manga da etnia Karipuna. Com uma população aproximada de 500 habitantes, a aldeia está localizada na terra indígena Uaçá, no município de Oiapoque, distante 18 quilômetros da sede do município. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo-fenomenológico em que foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, as informações obtidas por meio da pesquisa bibliográfica, documental, registro fotográfico, a observação e a entrevista direta através da metodologia da história oral. Na construção do referencial teórico sobre a educação escolar indígena e a não indígena, tanto o marco regulatório legal quanto aos autores estudados, apontam para a unilateralidade, caracterizando suas especificidades onde os objetivos, princípios e fundamentos são diferentes, não existindo nenhum mecanismo de aproximação dialógico entre os processos pedagógicos indígenas e a educação tradicional. Neste contexto, o estudo procurou entender como se dá o processo de construção da educação escolar indígena, em que os saberes e os fazeres são a base do planejamento escolar. Para responder essa questão foram estudados os próprios sujeitos ativos desse processo: o pajé, o cacique, docentes indígenas, sábios, pais e alunos indígenas. O método da história oral foi o mais apropriado para obtenção dos dados, em função da flexibilidade da forma de apresentar o conteúdo e pessoalidade interpretativa da informação de cada sujeito pesquisado. Na coleta e análise dos dados, considerando o nível de subjetividade apresentado pela dinâmica do método da história oral, as perguntas foram alinhadas de forma diferente para cada informante, obedecendo ao tempo, a disposição, a capacidade de construção do raciocínio de cada um. Os dados foram analisados, agrupados e contextualizados sendo possível identificar o processo transformador dos arranjos da educação indígena sendo trabalhados e aplicados nos procedimentos pedagógicos da educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Palavras chave: Educação Indígena. Educação Escolar Indígena, *Campus Avançado Oiapoque*.

ABSTRACT

SILVA, Mario Rodrigues da. **Indigenous Education: Dialogical Constructions between traditional knowledge and scientific knowledge in the Advanced Campus of Oiapoque.** 2019, 97p. (Dissertation, Master's in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019).

The present research has as object of study the contextualization of the traditional knowledge in the construction of a dialogical process between the pedagogy of indigenous school education and the scientific knowledge developed in the Advanced Campus of Oiapoque. The research was conducted at the Jorge Iaparrá State Indigenous School located in the Manga Village of the Karipuna ethnic group. With an approximate population of 500 inhabitants, the village is located in the indigenous land of Uaçá, in the municipality of Oiapoque, far from the county seat 18 kilometers away. This study was developed through a research of qualitative nature, of a descriptive-phenomenological character in which the information obtained through the bibliographical research, documentary, photographic record, the observation and the direct interview through the methodology were used as instruments of data collection. of oral history. In the construction of the theoretical reference on indigenous and non-indigenous school education, both the legal regulatory framework and the authors studied, point to unilaterality, characterizing its specificities where the objectives, principles and foundations are different, and there is no mechanism of dialogic approximation between indigenous pedagogical processes and traditional education. In this context, the study sought to understand how the process of construction of indigenous school education takes place, in which knowledge and actions are the basis of school planning. To answer this question the active subjects of this process were studied: the shaman, the cacique, indigenous teachers, sages, parents and indigenous students. The method of oral history was the most appropriate to obtain the data, due to the flexibility of the way of presenting the content and the interpretive personality of the information of each subject searched. In the collection and analysis of the data, considering the level of subjectivity presented by the dynamics of the method of oral history, the questions were aligned differently for each informant, obeying the time, the disposition, the capacity to construct the reasoning of each one. The data were analyzed, grouped and contextualized, and it was possible to identify the transforming process of the indigenous education arrangements being worked and applied in the pedagogical procedures of indigenous school education in the Jorge Iaparrá State Indigenous School.

Keywords: Indigenous Education. Indigenous School Education, Advanced *Campus* Oiapoque.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Terras Indígenas Galibi, Juminã e Uaçá.	36
Figura 2: Sábio Abel dos Santos karipuna	45
Figura 3: Sábio Teodoro dos Santos Karipuna e sua esposa Constância Monteiro dos Santos Karipuna.	47
Figura 4: Família estendida karipuna reunida no kabhê para produção da farinha de mandioca.....	51
Figura 5: Família estendida num mutirão para produção da farinha.....	52
Figura 6: Descasque da mandioca.	52
Figura 7: Peneiragem da massa de mandioca.	53
Figura 8: Secagem da massa da mandioca no forno.	53
Figura 9: Entrevista com uma indígena caripuna no kabhê.	54
Figuras 10 e 11: Jamaxi ou paneiro – utensílios usados no transporte da mandioca.	56
Figuras 12 e 13: Processo de produção da farinha: descasque e ralagem.	56
Figuras 14 e 15: Processo de produção da farinha: prensagem e o <i>lapuá</i> (tucupi).	57
Figura 16: Processo de produção da farinha de mandioca: peneiragem.	57
Figura 17: Secagem da massa da mandioca no forno.	57
Figura 18: Seminário e a participação indígena.	71
Figura 19: Representação de uma cura.	72
Figura 20: Palestra da professora indígena Edilena Santos.....	73
Figura 21: Palestra da Professora Rosilene Tuxá.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Demonstrativos das Demandas Populares Pela Preferência de Cursos do IFAP Por Eixo e Por Curso - 2016	28
Tabela 2: Demonstrativos das Demandas Indígenas Pela Preferência de Cursos do IFAP Por Eixo e Por Curso - 2016	28
Tabela3: Estrutura e Dimensionamento Organizacional do <i>Campus</i> Avançado do Oiapoque – 2016 Proposta de Distribuição Progressiva - Escalonamento	32
Tabela 4: Distribuição das aldeias por etnia.....	36
Tabela 5: Demonstrativo distribuição de alunos matriculados por Etnia e por Modalidade de Ensino. 2015	63
Tabela 6: Docentes atuando em áreas indígenas 2015	63

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Percentual de alunos por raça declarada 2016	31
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos povos indígenas - 2016.....	41
Quadro 5: Expressões e Palavras Indígenas.....	57
Quadro 3: Distribuição das Escolas Indígenas Estaduais e Municipais Por Etnia e Aldeia 2016.....	61

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

APIO	- Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque
CCPIO	- Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
E. I. E.	- Escola Indígena Estadual
E. I. M.	- Escola Indígena Municipal
EBTT	- Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
GEA	- Governo do Estado do Amapá
Iepé	- Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
Ifap	- Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação
NEI	- Núcleo de Educação Indígena
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional Para Educação Indígenas
SEED	- Secretaria de Educação
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SOMEI	- Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena
SPI	- Sistema de Proteção ao Índio
TI	- Terras Indígenas
UEP	- Unidade de Educação Profissional
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	3
2.1	Caminhos que separam educação indígena da educação não indígena.	3
2.2	Diálogos dos sistemas de ensino na educação escolar indígena e na educação escolar não indígena.....	9
3	MÉTODOS E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	18
3.1	Descrição da Metodologia da Pesquisa	18
3.2	Análise dos dados	22
4	O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO DO OIAPOQUE E OS SINAIS DAS DEMANDAS INDÍGENAS.	25
4.1	Demandas da Audiência Pública: não indígena e indígena.	27
4.2	O sistema de gestão do ensino no Campus Avançado do Oiapoque.....	32
5	A PEDAGOGIA DO CONHECIMENTO INDÍGENA E OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APLICADA NA E.I.E JORGE IAPARRA.	35
5.1	Questões socioeconômicas e culturais e o movimento dos povos indígenas de Oiapoque.....	35
5.2	Aldeia do Manga: um povo Karipuna	44
5.2.1	Entrevistas com os sábios	45
5.3	Um dia no kahbê com uma família karipuna do Manga.....	51
5.4	O Sistema Escolar Indígena no Oiapoque: experiências e conhecimentos educacionais indígenas.....	58
5.5	As Experiências e Vivências: contribuições nos processos da educação e do ensino indígena.	70
5.5.1	Seminário EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Processos próprios de ensino e de aprendizagem na visão do aluno e do/a professor/a indígena.....	71
5.5.2	Debates e contribuições	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
7	REFERENCIAL	91

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata sobre a construção do processo dialógico entre a educação escolar indígena e os conhecimentos científicos desenvolvidos no *Campus* Avançado do Oiapoque. A escolha do tema se justifica em razão do ingresso de alunos indígenas no primeiro processo seletivo do *Campus* Avançado do Oiapoque para o curso técnico de Contabilidade, na modalidade subsequente, para aqueles alunos que já tenham concluído do 2º Grau do ensino regular.

A pergunta questionadora que se reporta ao tema é que tipo de metodologia de ensino e de aprendizagem deveria ser adotado pelo professor do *campus* considerando as diferenças de experiências pedagógicas entre os alunos indígenas e não indígenas? Para responder a pergunta questionadora, a pesquisa tem como objetivo geral: Investigar conteúdos metodológicos dos processos de ensino e de aprendizagem, na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, construídos a partir dos princípios da educação indígena. E para nortear a sua execução, nos objetivos específicos buscamos: pesquisar os indicadores da cultura indígena do Oiapoque através dos acervos bibliográficos, documentos, experiências vividas pelos indígenas, eventos e manifestações socioculturais; identificar as características e especificidades do conhecimento indígena do Oiapoque e compreender a prática pedagógica aplicada nas atividades escolares pelo docente indígena na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na aldeia do Manga.

Embora o *locus* da pesquisa tenha sido a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na aldeia do Manga e os informantes desta mesma comunidade, a pesquisa se estendeu para outras comunidades indígenas, em razão das oportunidades surgidas pelos convites realizados pelas lideranças. Esta postura deu-nos a visão holística do quanto os processos sociocultural e linguístico dessas comunidades indígenas são diversificados complexos. No entanto, o trato dado à metodologia do processo de construção da educação escolar indígena é o mesmo, onde toda a comunidade se envolve para discutir a base (essência) do que é estudado em sala de aula que é a própria educação: os saberes e os fazeres.

Com esse enfoque foram ouvidos na pesquisa pajé, caciques, sábios, docentes e alunos indígenas. Para atingirmos os objetivos do estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo-fenomenológico, sendo utilizadas como instrumento de coleta de dados, as informações obtidas através da pesquisa bibliográfica, documental, registro fotográfico, a observação e entrevista direta com aplicação do método da história oral.

Os resultados do estudo foram estruturados em quatro capítulos:

No primeiro capítulo abordamos sobre os princípios pedagógicos que regem tanto a educação indígena quanto à educação escolar indígena, buscando o entendimento dos caminhos que separam a pedagogia tradicional da pedagogia escolar indígena. Neste capítulo estudamos as normativas que separam a educação brasileira em educações escolares específicas, com ênfase a educação escolar indígena

No segundo capítulo apresentamos a metodologia aplicada na pesquisa, onde estão demonstrados os métodos e como os dados foram coletados.

No terceiro capítulo fizemos a contextualização histórica sobre a implantação do *Campus* Avançado do Oiapoque, onde apresentamos a proposta política de sua concepção; os arranjos de planejamento para a realização de audiências públicas e o resultado das demandas populares e as demandas apresentadas pelos indígenas; a elaboração de propostas de cursos e o resultado do processo seletivo apontando o percentual de aluno ingressante por raça declarada.

No quarto capítulo tratamos sobre a contextualização da pedagogia do conhecimento indígena e os processos de construção da educação escolar desenvolvida na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na aldeia do Manga. Para chegarmos a este enfoque, desenvolvemos estudos sobre questão socioeconômica e culturais dos povos indígenas, adaptando, aperfeiçoando e atualizando o quadro demonstrativo de ocupação geográfica das aldeias por etnia. Discorrendo neste contexto sobre o desaldeamento, apontando alguns indicadores que poderão subsidiar pesquisas mais aprofundadas. Também adaptamos, aperfeiçoamos e atualizamos um quadro que distribui as aldeias por etnia, tronco linguístico, línguas faladas e o nome dos caciques. Especificamente para a aldeia do Manga apresentamos um rápido histórico sobre a origem dessa aldeia e as possíveis contradições existentes sobre a sua formação histórica relatada por dois dos seus mais antigos sábios.

Registramos neste estudo todo o processo de fabricação da farinha de mandioca participando de um dia no *kahbê* de uma família estendida, onde foi possível observar todo o fazimento de uma atividade familiar indígena que envolve, não somente a questão econômica, mas a social, a cultural, distribuição de valores, meio ambiente e a sua cosmológica.

Ainda neste capítulo enfocamos o sistema educacional indígena contextualizando a questão das normativas sobre competências e atribuições em nível federal, estadual e municipal. Apresentamos um quadro demonstrativo sobre a distribuição das Escolas Indígenas Estaduais e Municipais e o quadro Demonstrativo da distribuição dos alunos por etnia e por modalidade de ensino. Nessa linha de pesquisa apresentamos também a situação da distribuição de docentes indígenas e não indígenas atuantes em terras indígenas. Na contextualização da educação indígena foram ouvidos sábios, educadores e alunos que relataram suas experiências que nos auxiliaram no enriquecimento de toda nossa pesquisa.

Por fim, as considerações finais que contextualizam a importância do estudo realizado e o rumo a ser seguido com futuras pesquisas sobre o tema.

2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para discorrermos sobre o tema e os conceitos de educação indígena, educação escolar indígena e a educação desenvolvida nos sistemas tradicionais das escolas não indígenas, iniciamos o nosso estudo analisando a relação e a contextualização na construção dos processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem da educação brasileira. Para tanto, foi necessário transitar em diversas vertentes do conhecimento e entendimento de vários autores, além dos marcos regulatórios relacionados à política educacional brasileira.

Nesta linha, visualizamos um abismo existente entre a educação escolar do sistema convencional e a educação escolar indígena, sendo esta última diferenciada em face às suas especificidades culturais. Com a preocupação de apresentar avanços entre um sistema e outro, o estado fechou as portas para o diálogo das pedagogias aplicadas entre esses dois sistemas, criando um imenso hiato no trânsito compartilhado do conhecimento. Isso significa dizer que os caminhos seguidos pelos dois sistemas, que rumam por direções opostas, não apontam nem para o diálogo das pedagogias aplicadas, nem para a complementariedade de conhecimento e, muito menos, para a verticalização, neste caso específico, no ensino nas escolas indígenas. Neste viés, os alunos indígenas que buscam a continuação de seus estudos nas escolas não indígenas, provavelmente irão encontrar barreiras e dificuldades, pois terão à sua frente desafios para acompanhar os procedimentos metodológicos diferentes daqueles construídos fora de seu ambiente escolar. É com esta visão que procuramos identificar em quais momentos seria possível desenvolver nas atividades escolares, conhecimentos e saberes indígenas em escolas não indígenas, no nosso caso específico o *Campus Avançado* do Instituto Federal do Amapá, no Município de Oiapoque, onde existem alunos indígenas matriculados.

2.1 Caminhos que separam educação indígena da educação não indígena.

Com a visão de que a escola é um espaço criado para transformar o homem a partir do conhecimento trabalhado dentro dos processos de ensino e de aprendizagem e que, historicamente, o conteúdo, os objetivos e as diretrizes da educação são definidos e estabelecidos por um agente dominador, viajamos na história do Brasil para melhor analisar as construções dialógicas entre os saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos científicos, no *Campus Avançado* do Oiapoque.

A partir dos estudos sobre a História do Brasil, iniciamos a nossa análise com a chegada dos europeus no novo mundo: o que dizer dos navegadores portugueses quando chegaram pela primeira vez ao Brasil, segundo os autores dos velhos livros de história que narraram terem os europeus descobertos novas terras achando que fossem as Índias, daí confundido seus habitantes com os indianos? Como nos foi ensinado desde a infância. Por outro lado, se os nativos narrassem a sua versão sobre esse fato, talvez pensassem que haviam encontrado um bando de estranhos vindos sabe lá de onde. De outro mundo, quem sabe, e que estavam perdidos em águas além-mar temidos pelos nativos. Esses habitantes nem imaginavam que aqueles estranhos invasores de suas terras já ocupadas há séculos, seriam seus futuros algozes por toda a história que ainda estava por ser construída.

O olhar dos pesquisadores da História do Brasil sempre esteve voltado para o olhar do dominador. O certo mesmo é que as “terras descobertas” nunca foram perdidas e nem achadas, e que os seus primeiros habitantes “há mais de 15 mil anos” já se encontravam por aqui.

Na perspectiva do “descobridor e do conquistador” seria uma bela descoberta. Foi necessário agir pela força, com o objetivo de aproximar-se dos nativos para facilitar a conquista e, certamente, encontrar a riqueza procurada. Para isso, os invasores se investiram da tecnologia disponível, pela forma de persuasão e pressão psicológica possível, além de terem o domínio da pólvora e da arma de fogo; da bússola e das caravelas; do espelho e do vestuário; do cavalo e do aço, da escrita e do ensino. Com essa estrutura apresentada pelo invasor os nativos os viam como “divindades” ou seres de outro mundo.

Em Cotrim (2010), o autor com uma nova roupagem histórica, procura mostrar o impacto causado aos povos nativos a partir das “visões do europeu pelos indígenas” ao afirmar que:

O contato com o europeu, de ‘humanidade’ tão distinta e ignorada, despertou muitas perguntas e ativou o imaginário indígena: aqueles homens que chegaram eram inimigos, invasores, deuses, demônios, impostores, loucos? Todas essas imagens dependeram do grupo indígena contatado e do momento em que isso ocorreu. Os indígenas queriam entender e explicar quem eram aqueles homens diferentes, que chegaram de um mundo desconhecidos para eles. (COTRIM, 2010, p. 288, grifo do autor).

Ainda nessa mesma perspectiva, o autor ao tentar se colocar com o olhar dos povos indígenas, se mantém arraigado às formas de contextualização dos livros antigos de história quando apresenta o termo “conquistadores” vinculado ao sentido do termo “descobridores da terra”. Pois, ele escreve que:

Houve também casos de hostilidade e resistência imediata dos grupos indígenas, como aqueles em que **os conquistadores** foram executados e consumidos em rituais de antropofagia. De qualquer forma, os povos americanos não demoraram a perceber claramente que se tratava de uma invasão. Isso porque a chegada dos **conquistadores** significou a perda progressiva e total de seus bens e territórios, o deslocamento, a escravidão e até mesmo o extermínio. (COTRIM, 2010, p. 205, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o nativo precisava ser “domesticado”, porque só assim seria possível o acesso aos minerais preciosos ou a outros produtos considerados de valor para o dominador, e para facilitar o avanço da dominação. A forma apropriada utilizada para esse intento foi o processo de “catequização”. Em outras palavras, domesticar os arredios e torná-los mansos, impondo de forma bruta a educação escolar europeia, retirando dos nativos o mais precioso meio de sobrevivência da espécie: o processo educacional indígena.

Monteiro e Sales (2009) justificam que a presença dos jesuítas (1549) tinha como “objetivo declarado [...] a catequização dos índios para convertê-los à fé cristã, mas por trás dessa catequização estava a domesticação da força de trabalho, a exploração econômica e a escravidão pacífica” (MONTEIRO; SALES, 2009, p. 41). A partir daí o reconhecimento do processo cultural e educacional indígena já não havia.

Ironicamente, Martinho da Vila¹ nos apresenta no poema e na melodia “TRIBO DE CARAJÁS (Aruanã Açu)” a forma bem clara, sobre o começo de uma realidade massacrante dos valores e saberes dos povos indígenas do Brasil:

Tribo dos Carajás Noite de lua cheia Aruanã, menina moça é quem manda na aldeia. A tribo dança e o Grande Chefe pensa em sua gente que era dona desse imenso continente. Onde sonhou sempre viver da natureza, respeitando o céu, respirando o ar. Pescando nos rios e com medo do mar. Estranhamente, o homem branco chegou

¹ Compositor e cantor da Música Popular Brasileira.

pra construir, pra progredir, pra desbravar. E o índio cantou o seu canto de guerra, não se escravizou, mas está sumindo da terra. Aruanã, Aruanã-Açu. É a grande festa de um povo do Alto Xingu. (MARTINHO DA VILA, 2014).

O autor de “Aruanã-Açu” procura mostrar que os povos indígenas, primeiros donos dessa terra, tinham a sua forma de organização sociocultural, incluindo nesse processo a educação indígena. Nesse sentido, a educação como processo de aprendizagem está inerente à formação e à constituição de um povo, aí entendido pela relação do núcleo familiar, vizinhança e aos demais grupos sociais articulados ou não com os diversos sistemas de uma sociedade, garantindo a sua sobrevivência pela produção, reprodução, transmissão de conhecimentos, sentimentos e atitudes. Quando o autor cita que “o índio cantou o seu canto de guerra, não se escravizou, mas está sumindo da face da terra”, nos aponta que sempre houve resistência dos povos indígenas em se submeter aos costumes do homem branco, mantendo o seu processo de educação, mesmo sofrendo com a redução ou extermínio de seus habitantes.

Historicamente a educação como formação humana é constituída pelos valores sociais, culturais e étnicos que contabilizam o comportamento humano nos mais diversos meios de interação social. Nessa linha Luciano² (2006, p.131), no livro “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, diz que a “educação indígena se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança”. Ele ainda estabelece quatro elementos que configuram o sistema cultural, pedagógico e cosmológico fundamentais para a concepção da educação indígena: “o território, a língua, a economia e o parentesco” (LUCIANO, 2006, p. 131). Esses elementos definem claramente a constituição, a formação e o movimento dos povos indígenas do Oiapoque.

Sobre o elemento território, esses povos estão distribuídos em três áreas estabelecendo o espaço físico de ocupação: Uaçá, Juminã e Galibi, que estão demarcadas como Terras Indígenas – TI, abrangendo 23% da extensão territorial do município de Oiapoque, acomodando 46 aldeias distribuídas em quatro etnias: Karipuna, Palikur, Galibi Kali'nã e Galibi Marworno. O território constitui o espaço de ocupação, da relação e formação cósmica e do ambiente social em que são desenvolvidas todas as formas de vida do movimento indígena, perpassando pela determinação e formação cultural do “conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva” (LUCIANO, 2006, p. 101) de cada comunidade indígena.

Nesse mosaico estruturante da constituição, formação e organização sociocultural da distribuição dos povos indígenas do Oiapoque, vamos encontrar o segundo elemento “a língua”. De acordo com Luciano (2006), Tassinari (2016) e Capiberibe (2016), várias etnias são falantes de uma língua Aruak ou Karib. Um grande número de indígenas do Oiapoque fala, pelo menos, três línguas: a língua de sua etnia, sendo comuns as variações linguísticas na própria comunidade; o *patois* ou patuá, que é utilizado para comunicação entre os indígenas de várias etnias durante as assembleias gerais nas reuniões e encontros; e o português para comunicação com os povos não indígenas. Nas aldeias maiores onde existe a divisão social constituída por núcleos familiares, localizadas em áreas espaciais definidas por “bairros”, são comuns as variações linguísticas entre as famílias de um “bairro” para o outro.

O fator economia, o terceiro elemento apresentado por Luciano (2006) está relacionado com a questão cosmológica que compõem o conjunto de crenças e ritos definindo a vida dos indígenas e a territorialidade que norteiam o desenvolvimento de formas diferentes

² Índio da comunidade Baniwa, povo de língua aruak que vive na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela.

de organização social e produtiva na exploração das potencialidades dos arranjos produtivos ou qualquer outra forma de sobrevivência local. Cada família se adapta de acordo com o potencial econômico propiciado pela natureza (flora, fauna e a própria terra para plantio), sendo que o processo de produção obedece a estrutura de organização social familiar e o conhecimento adquirido pela observação, transmissão e a execução das tarefas divididas entre cada membro da família durante a execução das tarefas. A produção da farinha é um exemplo clássico do processo econômico das aldeias, envolvendo sempre todos os membros da família e os parentes, com os papéis bem definidos, quando acontecem os mutirões na forma de “render a mão” ou “pegar a mão”³, toda vez que uma família é convidada para ajudar nas atividades executadas nos mutirões.

O quarto elemento “parentesco” envolve todas as pessoas consideradas consanguíneas e aquelas que se juntam por diversas circunstâncias e interesses dentro da própria aldeia, ou de outras aldeias e etnias. Formam um subnúcleo familiar dentro da família gerada pelo índio ou índia mais velha da família, considerados patriarca ou matriarca. Luciano (2006, p. 43) considera esse núcleo como:

Família extensa, entendida como uma unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de parentesco ou afinidade política ou econômica. São denominadas famílias extensas por aglutinarem um número de pessoas e de famílias muito maior que uma família tradicional europeia. Uma família extensa indígena geralmente reúne a família do patriarca ou da matriarca, as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família por interesses específicos. (LUCIANO, 2006, p. 43).

O termo “parentesco” não deve ser confundido com o termo “parente” como os índios costumam falar nas assembleias quando reúnem diversas etnias, sejam locais, regionais, nacionais ou internacionais. O termo parente é utilizado no movimento indígena para demonstrar a união em defesa dos seus direitos e interesses coletivos, principalmente, com relação a luta pela terra quanto à demarcação e regularização das áreas indígenas, da saúde e a da educação escolar indígena, dentre outras demandas.

Na contextualização entre os quatro elementos Maher (2006, p.16, grifo do autor) busca na concepção da educação indígena os “processos educativos tradicionais de cada povo indígena [...] aos quais as crianças e jovens são preparadas para exercerem a sua ‘florestania’ para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico”. Desta forma, cada grupo étnico tem o seu próprio processo de educação que se inicia nos primeiros instantes do aprendizado da interação sociocultural vivenciados por cada indígena em todas as atividades da família. Neste contexto, conseguimos observar esse processo nas ações de produção da farinha de mandioca, incluindo todas as etapas, desde o mutirão para roçagem, plantio e a colheita; no artesanato, nos rituais místicos, nos cânticos, na ciência, na fabricação de artefatos, na postura corporal, nos modos de andar, de vestir, de se organizar, de caçar, pescar, e na observação do tempo. Todos esses componentes comportamentais são referenciais que compõem o processo da educação indígena.

Nesta linha, Grupioni (2000) descreve a educação indígena retratando que os

³ Tassinari (2003) também descreve “Os Karipunas dizem que, com o trabalho executado, os convidados ‘pegam a mão’ do anfitrião. Nos mutirões seguintes, com a inversão dos papéis, os antigos anfitriões devem ‘pegar a mão’ daqueles que foram seus convidados, recebendo igualmente uma refeição e várias rodadas de bebida” (TASSINARI, 2003, p. 231, grifos da autora).

[...] processos pelos quais uma sociedade [indígena] internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garante sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados. Trata-se do modo pelo qual se socializam os indivíduos, moldando homens e mulheres segundo os ideais particulares de pessoa humana de cada sociedade. (GRUPIONI, 2000, p. 274).

O autor ressalta que os processos próprios de organização social são os que dão a garantia da manutenção da educação indígena ao longo de sua história. Neste aspecto, cabe aqui apresentarmos o entendimento de organização social indígena que Luciano afirma ser “a forma pela qual uma comunidade ou povo indígena organiza seus trabalhos, sua luta e sua vida coletiva” (LUCIANO, 2006, p. 61). Por isso, segundo este autor “cada povo indígena possui um modo próprio de organização das suas relações sociais, políticas e econômicas – as internas ao povo e aquelas com outros povos com os quais mantém contatos” (LUCIANO, 2006, p. 43). Significa dizer que a forma e o tipo de organização social são diferentes em cada etnia ou até mesmo entre as aldeias da mesma etnia, como é o caso das aldeias do Oiapoque que assumem características próprias.

Os aspectos da multiculturalidade⁴, da política, da economia, da língua, também têm as suas peculiaridades, não existindo uma regra comum para definir os modelos, embora cada sociedade indígena se organize em função de interesses coletivos e papéis definidos nos grupos (aldeias) e em cada subgrupo (núcleo familiar). Assim sendo, Luciano (2006) justifica que:

(...) a organização [social indígena] é uma necessidade coletiva, uma vez que a convivência só é possível com um mínimo de ordenação interna em que haja definição de objetivos, metas, estratégias e ações a serem desenvolvidas coletivamente, além da distribuição de tarefas e responsabilidades. O cacique, o tuxaua, o líder, o pajé, o professor, o agente de saúde, o pai de família e outros agentes e membros comunitários fazem parte da organização interna de uma comunidade indígena, na medida em que cada um possui sua função e responsabilidade bem definidas, conhecidas e controladas por todos. (LUCIANO, 2006, p. 61-62).

A continuidade, a sobrevivência e a transmissão dos saberes e valores internos dos povos indígenas se sustentam por séculos, em razão dos modelos diversificados e próprios de organização social, pelos processos de comunicação entre si e a relação com o meio ambiente e com a cosmologia – as divindades. Esses fatores estão associados à questão da educação indígena que se mantém, antes mesmo da invasão dos europeus em terras brasileiras ocupadas pelos indígenas, até aos momentos atuais.

A visão dos pesquisadores aponta que a educação indígena está baseada nos processos próprios de transmissão do conhecimento pelos nativos e pelos grupos sociais autóctones, considerando a sua própria dinâmica de gerar e difundir o saber, os sentimentos e o fazer dentro da diversidade cultural de cada um. Entretanto, o estigma de que a educação indígena não existe ou é incipiente ou genérica, parece permanecer até hoje, por cinco séculos, desde o primeiro contato do colonizador europeu com os nativos, reduzindo-os, pejorativamente, à condição de selvagens.

⁴ “É um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentadas por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. [...] essas sociedades são de forma bastante distintas “multiculturais”, no entanto, possuem características em comum. Logo são heterogêneas.” (HALL, 2003, p. 52, grifos do autor).

A partir da introdução do ensino junto às populações indígenas que se iniciou com jesuítas em 1549, no processo em que, pela visão do europeu sobre os nativos segundo Cotrim (2010, p. 291), tinha a marca do “imaginário [...] baseado nas mitologias da antiguidade, como os gigantes, as amazonas [...], os acéfalos [...] acreditavam também na natureza inferior e bestial dos indígenas”, sem deixar de considerá-los como selvagens ou uma imagem de índio genérico e estereotipado. Desta forma, não há como tratar da educação escolar indígena sem que não haja a reformulação das imagens estereotipadas sobre os indígenas brasileiros. O avanço das conquistas institucionalizadas traduzidas na forma dos textos legais encontra um abismo de pré-conceitos que dificulta a construção do processo pedagógico na reformulação dos conteúdos nas escolas não indígenas.

Freire (2009) em seu artigo “Cinco ideias equivocadas sobre os índios” resume a concepção da imagem que a sociedade tem sobre os indígenas brasileiros. O primeiro entendimento é a do “índio genérico, [onde] eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (FREIRE, 2009, p. 83). Ou seja, só existe um modelo de povo indígena, onde todos são iguais em todo o Brasil, com uma só língua, uma só cultura e um tipo de comportamento. A segunda ideia que o povo considera, de acordo com Freire (2009, p. 86), “é de que os índios têm culturas atrasadas e primitivas”. Neste sentido, a visão que se extrai dos livros de história é de que os índios são seres possuidores de baixo quociente de inteligência (QI), igualando-os aos demais animais silvestres.

Por mais de 500 anos diversas imagens distorcidas sobre o índio brasileiro foram repassadas pelos estudiosos, pesquisadores, escritores, cientistas, educadores e pelos governantes. Essa imagem desfocada dos povos indígenas foi produzida e reproduzida nos livros, na música popular brasileira, nas novelas, nos filmes, nas propagandas oficiais e estudada nas escolas de todo país. Com esse perfil, o estado dominante usou a educação escolar para conduzir os povos indígenas à condição de seres socializados aos sistemas do branco, levando-os a perda de suas identidades e referências socioculturais.

Sobre a manipulação dos indígenas, o Parecer 14 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) diz que:

Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilíngue, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. (BRASIL, 1999a, p. 3).

A intensificação e a consolidação sistemática da política que nega a diferenciação e a identidade cultural indígena têm a sua base principal, o ensino imposto pelo dominador, justificando a incapacidade do indígena em dirigir seu próprio destino. Pela “fragilidade” dos sistemas socioculturais indígenas, o Estado trouxe sobre seus auspícios o entendimento da necessidade de “proteção” e integração desses povos aos sistemas do branco. Foi com essa visão distorcida dos povos indígenas que o Estado Brasileiro através do Sistema de Proteção ao Indígena (SPI) expressava o seu pensamento sobre a importância da assistência educacional aos índios:

Dos antigos aldeamentos missionários aos postos indígenas do SPI, a alfabetização de crianças e adultos indígenas visava consolidar a sedentarização de um povo. Esse processo pedagógico envolvia cultos cívicos, aprendizado de trabalhos manuais, técnicas da pecuária e novas práticas agrícolas. Pressupunha também novos cuidados corporais, como o uso de vestimentas e o ensino de práticas higiênicas.

Os postos indígenas instalavam oficinas mecânicas, engenhos de cana e casas de farinha, treinando os índios em diversos ofícios, além de investir na educação para transformar os índios em trabalhadores nacionais (Lima, 1995). Desde o século XIX, crianças indígenas eram enviadas para as escolas de artífices existentes nas capitais estaduais (Rizzini, 2004), como ocorreu em Manaus na gestão do SPI (Freire, 2007). (FUNAI, 2017, p. 7).

Embora já houvesse a educação escolar para os indígenas desde a catequização jesuítica, a discussão do “tema educação escolar indígena” somente surge no final do século XX com a nova Constituição Federal de 1988, que por força do movimento dos povos indígenas e o apoio de diversas associações religiosas, grupos organizados da sociedade civil, elevou-se o assunto à discussão em nível de política nacional sobre o ensino diferenciado e específico.

Com a nova Constituição Federal (1988) são finalmente, reconhecidos aos índios todo complexo sistema de “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, p. 61). Este foi o primeiro passo para desvincular da condição de integracionismo para o *status* de indígena capaz de construir e gerir a sua própria história pela diversidade cultural, diferenciação étnica e a existência dos saberes como processo.

2.2 Diálogos dos sistemas de ensino na educação escolar indígena e na educação escolar não indígena.

A Carta Magna (BRASIL, 1988, p. 57) no seu art. 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste contexto, fica garantida “a educação como direito de todos, sem qualquer distinção de raça, credo, opção político-religiosa”. Em seu art. 206, a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 57) reforça que “o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Neste artigo, aparece a concepção dos “saberes” como base da educação indígena, e no artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 58) são “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Nesses dois artigos a Constituição Federal abre o leque quanto à forma de atender as diferenças existentes entre os povos em níveis regionais e nacionais. Assim, ao tratar sobre a língua que será ministrada nas práticas de ensino, sejam nas escolas não indígenas e nas escolas indígenas, o § 2º do art. 210 determina que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p. 58). Observa-se neste parágrafo que pelo tom e ênfase do artigo, ainda fica a “ideia integracionista do índio à sociedade moderna”, pois, prioriza-se a língua portuguesa nas escolas indígenas, assegurando-os, simplesmente, a utilização das línguas maternas nas atividades escolares no ensino indígena. Com isso, mesmo com o inciso I, art. 78, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 2012a) que apenas proporciona a valorização dos processos culturais indígenas, porém, não prioriza a língua materna desses povos, reforçando a nossa inquietação sobre o real avanço da educação escolar indígena, conforme podemos constatar no texto a seguir:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - **Proporcionar** aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a **valorização de suas línguas** e ciências. (BRASIL, 2002a, p. 40, grifo nosso).

No inciso II, deste artigo da LDB, a União “[garante] aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias” (BRASIL, 2002a, p. 40). Observa-se que a LDB inicia o processo da transversalidade na educação escolar indígena com os conhecimentos e conteúdos gerais sistematizados da educação escolar não indígena para que os povos indígenas, mesmo em seu ambiente social, se integrem ao convívio nacional, embora não pareça ser. Neste viés Grupioni afirma que:

o maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. (GRUPIONI, s.d., p.131. grifo do autor)

Com esse entendimento, caracteriza-se o reconhecimento de que os indígenas dispõem de seus próprios valores que devem fazer parte de sua educação escolar, conforme texto do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) o qual afirma que:

essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea. (BRASIL, 1998, p. 23).

Entretanto, na prática, por conta das dificuldades de implementação da lei e dos textos legais, há muito que se avançar na construção do projeto político pedagógico de cada escola, e os próprios analistas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas reconhecem essa dificuldade, pela diversidade cultural no âmbito nacional, conforme texto do RCNEI afirmando que foram

dadas as dimensões do país e a grande diversidade de situações encontradas, há muito ainda por fazer. Constata-se, claramente, uma defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios. (BRASIL, 1998, p.36).

No contexto do aprimoramento das leis que tratam sobre a educação indígena, o próprio Ministério de Educação (MEC) ao elaborar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas distingue definitivamente, as escolas indígenas das demais escolas do sistema de ensino pelo “bilinguismo e o multiculturalismo”. Com essa medida, cria-se um novo ordenamento jurídico, através das leis federais, transferindo aos estados e municípios a competência para gerir os sistemas de ensino. Nas esferas estaduais e municipais são emitidas leis específicas que adaptam e ordenam as diretrizes do ensino respeitando as peculiaridades regionais e locais, em conformidade com as características de cada comunidade indígena.

No Diário Oficial nº 4096, de 24 de setembro de 2007 (AMAPÁ, 2007), através da Portaria nº 278/2007 – SEED/GEA, o Governo do Estado do Amapá cria o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (Somei) “destinado a todas as Escolas Indígenas

Estaduais que se encontram em Terras Indígenas no Estado do Amapá e Norte do Pará” (AMAPÁ, 2007, p. 7).

Com esse procedimento os povos indígenas do Oiapoque e do Norte do Amapá passaram a ter assegurados a educação indígena, porém, de forma estancada e parcelada. Mesmo assim, há o esforço do reconhecimento dos seus saberes na construção de uma pedagogia própria. Considerando que esse segmento social tem os seus próprios valores, concepções e conhecimentos científicos, elaborados em condições únicas em toda a sua história e que não podem ser descartados na prática do ensino.

A transversalidade dos conteúdos da educação indígena que antecede à educação escolar está no viés do processo da construção do conhecimento sistematizado que não acontece única e exclusivamente nos ambientes físicos tidos como escola, mas no espaço sociocultural de convivência indígena. Porém, fundamentalmente o que torna a educação escolar indígena diferenciada são os critérios pedagógicos, estabelecidos na concepção de estrutura curricular, e nos conteúdos específicos que tenham como base o enfoque intercultural e sejam aplicados com material didático na língua do indígena e em português.

A opressão causada aos povos indígenas durante cinco séculos, que em alguns casos levou a extinção de diversas aldeias, não permitiu que muitos conhecimentos fossem repassados de geração em geração. Muitos valores que foram extirpados pelos agentes externos opressores, e que acabaram perdidos por grande parte das comunidades indígenas, começam a ser compensados e resgatados.

O elo encontrado pelo aprimoramento da lei, para dar força e motivação aos povos indígenas na construção dos projetos políticos pedagógicos em suas escolas, foi a exigência pela participação efetiva das comunidades indígenas na definição dos “modelos de organização e gestão escolar” que está assegurado pelo artigo 3º e seus incisos, da Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999b, s.p.).

Assim estão escritos os termos da citada Resolução nº 03:

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I- Suas estruturas sociais;

II- Suas práticas socioculturais e religiosas;

III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;

IV- Suas atividades econômicas;

V- A necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI- O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999b, s.p.)

Neste Artigo, os Incisos de I a VI ajustam o compromisso da compensação e reconhecimento dos valores socioculturais, o que não significa dizer que na prática, o discurso político e a concepção filosófica da lei, de fato sejam reais, pois “há enormes conflitos e contradições a serem superados” (BRASIL, 1998, p. 11).

A participação da comunidade na construção dos “modelos de organização e gestão escolar”, deve envolver diretamente os “profissionais qualificados para gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem [como cumpridas] as exigências legais de titulação do professor no curso de magistério intercultural” (BRASIL, 2002, p.5), legitimando de forma robusta o reconhecimento dos valores étnicos e multiculturais necessários na “condução do processo escolar em terras indígenas” (BRASIL, 2002, p.5).

Os principais atores, precisamente os professores indígenas, por serem reconhecidos como líderes em suas comunidades, assumem a função de “mediadores por excelência, das

relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia por meio da escola [...] [e, também] do papel de interpretes entre culturas e sociedades distintas” (BRASIL, 2002, p. 20).

Por outro lado, o próprio Ministério da Educação reconhece que

muitas vezes [os professores indígenas] experimentam uma fidelidade conflituosa entre os conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias cultura de seu povo e os provenientes da sociedade majoritária, de quem, em determinadas situações, acaba sendo o porta-voz em sua comunidade e em sua escola. (BRASIL, 2002, p. 20).

Foi neste contexto que a comunidade do Manga, liderados pelos professores indígenas iniciaram a discussão coletiva para construir o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, buscando a sustentação legal dos princípios norteadores da educação escolar indígena, acrescentando princípios norteadores que não constavam nos instrumentos normativos e instrucionais dos órgãos reguladores sobre a educação e a causa indígena. Com essa percepção e visão do que é possível avançar ainda mais na proposta pedagógica atendendo aos anseios da comunidade do Manga, os autores do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá traduziram as suas aspirações e necessidades a partir do

[...] respeito à diversidade étnica e cultural, **valorização da vida**, ensino bilíngue, valorização da cultura indígena nas suas diversas manifestações como arte, música, conhecimento, linguagem, histórias, reflexão, criatividade, concepções do mundo, saberes, criações, **inteligência, sensibilidade**, modos de produzir, o sobrenatural e suas ciências [...]. (E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015, p. 5. grifo nosso)

Algumas concepções chamaram atenção pela iniciativa tomada pelos líderes indígenas, clamando à sua própria comunidade e, além dela, ao inserirem, no mais importante documento escolar, alguns princípios não lembrados nos documentos normativos estabelecidos pelo Estado, os quais são a “valorização da vida”, “inteligência” e “sensibilidade”. Há razões justificadas para essas inserções, pois, nos primeiros contatos com os índios, os europeus, no seu imaginário, criaram diversas imagens dos nativos, algumas vezes duvidando de que seriam “humanos” reduzindo-os a “seres sem alma”. A ferida deixada pelo enfrentamento cultural e o agressivo domínio pelas armas e pelo poder desproporcional do invasor, até ao século 20, foi suficiente para a aniquilação de vários povos indígenas e a perda de valores e identidade de outras. Com a “valorização das pessoas, da cultura, [...] [os indígenas sentem que] o conhecimento amplia e ajuda na compreensão do mundo não índio que tem fortemente interagido nessas comunidades”. (E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015, p. 19).

Há muito tempo que os movimentos dos povos indígenas têm manifestado os seus sentimentos. A diferença é que hoje se utilizam de instrumentos amparados por lei para expressarem as suas ideias, ansiedades, reivindicações e indignações, pelo seu grito. No PPP da escola reforçam ainda que “os conhecimentos podem colaborar no enfrentamento dos aspectos negativos apropriados no contato com outras culturas que tem ocasionados problemas decorrentes dos resultados dessa forte convivência” (E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015, p. 19).

Quanto ao termo “inteligência”, Cotrim (2010), relata que “uns [europeus] acreditavam simplesmente na natureza inferior e bestial dos indígenas, que podiam por isso ser submetidos e destruídos sem culpa” (COTRIM, 2010, p. 291). Esse tratamento deixou marcas indeléveis, por vários séculos, em que se duvidava da capacidade de raciocínio do indígena. A inserção do termo “inteligência” no PPP busca resgatar no ambiente escolar e no seu meio social a condição de que o índio tem capacidade para produzir e gerir os seus

próprios conhecimentos e buscar, além de suas fronteiras, outras inovações e conhecimentos tecnológicos.

Ao incluírem o termo “sensibilidade” no PPP da E.I.E. Jorge Iaparrá, os líderes indígenas do Manga, já haviam construído um caminho de luta pela educação escolar em sua comunidade. Dentro no contexto, na proposta dos autores do PPP, o termo “sensibilidade” reflete o sentido de “viver, o ser⁵ e o acreditar” nos significados de seus símbolos etnoculturais, que traduzem a necessidade de resgatar e fortalecer as tradições na reconstrução dos processos histórico e educacional na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

No contrapé do avanço da construção participativa dos processos da educação escolar indígena na região das áreas indígenas do Oiapoque e, em especial, na aldeia do Manga, da etnia Karipuna, não há perspectiva da verticalização do ensino dentro da área indígena, mesmo a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá oferecendo o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino médio modular pelo SOMEI⁶. Concluído o ensino médio os alunos só têm as opções de ingressarem nos cursos de Licenciatura pelo Programa Intercultural Indígena ofertado pela Universidade Federal do Amapá, para formação de professores indígenas, ou nos cursos técnicos, no modo subsequente⁷, ofertados pelo Instituto Federal do Amapá. Todos os cursos são ofertados fora das áreas indígenas e o ingresso a essas instituições só é possível mediante processos seletivos, realizados anualmente na sede do município de Oiapoque.

A Constituição Federal através do Inciso V, do Art. 208 (BRASIL, 2006, p. 58) garante aos cidadãos brasileiros, aí incluindo os indígenas, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. No entanto, o acesso a essa considerada verticalização em terras indígenas atinge ao patamar da ilusão, do engodo e da falácia. O discurso político no afã de persuadir a sociedade cria a expectativa do alcance dos objetivos e metas da lei, porém, na prática, tudo fica ainda no pesadelo. O que se extrai da lei é a previsão de que, em algum momento e em algum lugar, se chegará a consolidação de uma realidade. Enquanto esse tempo não chega, os povos indígenas vão à busca de novos conhecimentos em outros ambientes fora de seu território quando é possível, pois a maioria dos indígenas, por falta de condições de deslocamento e condições logísticas, param seus estudos até onde lhes foi dada a oportunidade em suas áreas de convívio.

No caso quando a Lei se refere a “capacidade de cada um” para atingir os patamares mais altos do ensino, da pesquisa e da criação artística, para as áreas indígenas, deve ser observado que a falta de condições das estruturas físicas, didática e pessoal acaba limitando a conclusão do ensino fundamental, ensino médio e superior.

Aqueles que buscam a continuidade de seus estudos, sejam nos cursos técnicos profissionalizantes ou cursos superiores, são submetidos às mesmas regras da sociedade não indígena, mesmo respeitando as cotas estabelecidas pela Lei 12.711/2012 para “ingresso nas Universidades Federais e instituições do ensino técnico de nível médio” (BRASIL, 2012b, s.p.). Porém o mais impactante nesse processo não são as regras do ingresso, mas os processos de ensino e de aprendizagem que são diferenciados e com realidades distantes.

A nova estrutura educacional aplicada nas escolas não indígenas não se assemelha ao histórico e a experiência educacional das escolas indígenas, sem contar ainda que os professores disponíveis nesse sistema nem sempre são preparados para atuarem em conformidade com o processo educacional indígena. Esse diferencial tem-se tornado injusto e desestimulante aos alunos indígenas. É como se esses alunos estivessem retornando ao processo de ensino aplicado no passado, quando os saberes indígenas, o processo sociocultural e o bilinguismo não eram respeitados. Observarmos com isso que todo conteúdo

⁵ O “ser”, neste caso, refere-se aos processos de aprendizagem que envolve o corpo, a percepção, o conhecimento vivido na prática.

⁶ Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena

⁷ Sistema de ensino profissional para alunos que já concluíram o ensino médio.

legal sobre educação escolar indígena imposto pelas leis, de certa forma, nem sempre atinge aos patamares educacionais preconizados pelos agentes públicos.

Se levarmos em conta ao que rege o Art. 205 da Constituição Federal no qual os direitos e deveres sobre a educação são atribuídos ao Estado, à família e à sociedade, o ente federativo não apresenta condições técnicas, materiais, física e até orçamentarias, necessárias para atender o universo de alunos egressos do ensino médio, principalmente nas áreas indígenas do Oiapoque, para prosseguimento de seus estudos. Neste caso, poderíamos inferir que o estado estaria negando o direito à educação verticalizada aos povos indígenas por incapacidade de gerir as políticas públicas voltadas para esse segmento social.

O avanço alcançado na educação escolar indígena decorrido de esforços, decisões políticas, trabalhos técnicos envolvendo consultores especializados, organizações não governamentais e o próprio movimento indígena, não atingiu a continuidade dos estudos em terras indígenas para os alunos egressos do ensino médio, ou mesmo pleiteantes a estudos nas escolas não indígenas.

O processo de construção do conhecimento deve ser diferente para os indígenas. Entretanto na construção dos conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, do Ensino Fundamental e Médio das escolas não indígenas, não há participação da comunidade indígena. Mesmo com a garantia, prevista em lei, da obrigatoriedade da temática história e cultura indígena nessas escolas. Portanto não estão inseridos neste contexto "os processos próprios de aprendizagem" previstos no § 2º, art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 2006, p. 58) e o "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" no Inciso III, art.3º, da LDB (BRASIL, 2012a, p. 9), referentes ao conhecimento indígena.

Enquanto isso, buscamos rever o relacionamento dos textos normativos que tratam da educação escolar indígena com a educação escolar não indígena. Percebemos que não há nenhum diálogo nos processos pedagógicos, quando muito se busca o cumprimento das obrigatoriedades legais previstas na LDB. Antes, pois, é necessário rever que, com a lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) alterando a LDB, passa-se a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". No entanto, somente em 2008 a temática indígena entra no conjunto dessas obrigatoriedades, com a alteração e modificação da LDB, desta vez para a inserção da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", com a lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Assim o Art. 26-A, da LDB, passa a determinar que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (BRASIL, 2012a, p. 20). E nos parágrafos 1º e 2º deste mesmo artigo, ao tratar do conteúdo programático incluem "diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira" que "serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras" (BRASIL, 2012a, p. 20).

Embora as leis brasileiras que tratam do sistema educacional tenham avançado em seus objetivos e finalidades, a partir da Constituição Federal (1988), as mesmas se fecharam para o diálogo entre a educação escolar não indígena com a educação na modalidade da escola indígena. Ao tentar corrigir a construção e a sustentabilidade de uma pedagogia de ensino, no caso a indígena, na prática, o Estado e o Município, que têm as obrigações dentro de suas abrangências legais, não conseguem manter os sistemas de ensino e controle adequadamente. Essa realidade é visível para quem atua diretamente nas escolas indígenas.

Mattos e Ferreira Neto (2016, p. 79) nos alertam sobre as dificuldades de implantação do ensino escolar indígena ao afirmarem que "apesar dos avanços já conquistados, o país parece ainda estar longe de ter um ensino adequado para os povos indígenas." Segundo esses autores o problema que pesa nesse processo é a falta de infraestrutura, gestão, organização e docentes qualificados.

Já Monteiro, Diaz e Carvalho (2012, p. 80), defendem que

os entraves existentes para a educação escolar indígena não são dificuldades legais, [isto porque a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (1996) garantem aos indígenas uma organização escolar particular e], os entraves encontrados referem-se à implantação destas propostas.

A preocupação do Estado foi construir processos e sistemas de ensino para diferenciar a educação da escola não indígena com a modalidade da educação escolar indígena, mas não criou vínculos e estruturas para complementação e verticalização, especificamente, da educação escolar indígena. Ou seja, se um indígena desejar avançar em seus estudos e tentar ingressar nas instituições federais de ensino (escolas e universidades federais) terá que se submeter aos “incentivos” da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) para negros, pardos e índios que reserva vagas para o acesso a essas instituições. Esta medida, porém, não resolve a questão da falta de compromisso pelas políticas públicas nas escolas indígenas, por parte do governo, e isso só aumenta a lacuna já existente pela impossibilidade da verticalização do ensino nas aldeias.

Diante dessas circunstâncias, o único caminho a ser seguido pelos alunos egressos das escolas indígenas é concorrer com os processos de ingresso nas escolas e universidades públicas federais e estaduais. Neste contexto, visualizamos a importância e necessidade de se construir processos que reduzam o distanciamento dos sistemas de ensino entre as escolas indígenas e não indígenas. Essa redução de distâncias não significa dizer “mudar os sistemas”, mas buscar mecanismos didáticos e pedagógicos na aplicação de conteúdos nas atividades escolares que reflitam a realidade dos alunos, principalmente nas escolas e universidades públicas onde existam alunos egressos das comunidades indígenas. Nesta linha de raciocínio, tomamos como exemplo o *Campus* Avançado do Oiapoque, do Instituto Federal do Amapá.

A relação dialógica que se poderia estabelecer sobre as práticas pedagógicas indígenas e não indígenas, no mesmo ambiente escolar e diante do impacto sofrido por essa mudança, fica o entendimento de que a relação teoria e prática no contexto das atividades escolares exigirá do professor conhecimentos e habilidades necessárias para desenvolver o conteúdo pedagógico indígena, sem descaracterizar a questão teórico-prática da pedagógica do ensino tradicional e vice versa no *Campus* Avançado do Oiapoque. Nesta linha Guimarães (2008) nos apresenta a seguinte análise:

A prática pedagógica é uma atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal – *teórico*, e um lado real – *objetivo*. O lado *teórico* é representado por um conjunto de ideias constituindo pelas teorias pedagógicas, sistematizadas a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho. O lado *objetivo* é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. (GUIMARÃES, 2008, p. 80).

A autora em outras palavras discorre sobre a concepção filosófica que norteia a construção das diretrizes e da prática pedagógica de uma determinada instituição de ensino, correspondendo ao Projeto Político Pedagógico e aos Planos de Cursos, que por fim direcionam as atividades teórico-práticas desenvolvidas pelo docente em sala de aula ou fora dela. Por essa visão é possível perceber que a construção do processo pedagógico de uma determinada instituição de ensino inicia-se pela concepção política e filosófica da organização de ensino, através das diretrizes gerais para as ações e iniciativas do professor. Para Viegas (apud GUIMARÃES, 2008, p. 80) “a teoria e a prática não existem isoladas, estão entrelaçadas e uma influência a outra, configurando um processo em construção permanente”. Assim, o professor ao elaborar o seu plano de aula injeta no contexto de suas atividades

escolares as linhas filosóficas do ensino de sua instituição, ou não, e as suas ideias construídas e filtradas pelo seu conhecimento e suas experiências.

É na (re)construção das práticas pedagógicas que propomos em contribuir com o conhecimento da pedagogia e da educação escolar indígena como fator dialógico dos processos de ensino e de aprendizagem no *Campus* Avançado do Oiapoque onde a prática pedagógica adotada é não indígena. Neste contexto, a dialogia entre as duas pedagogias poderá contribuir para o compartilhamento de conhecimentos de vida tanto do aluno indígena quanto do não indígena, em que será possível desmitificar as concepções preconceituosas construídas ao longo da história sobre a educação indígena.

Para melhor esclarecer sobre o papel sócio educacional do *Campus* Avançado do Oiapoque, recorreremos a Lei 11.892/2008 que cria os Institutos Federais, na qual em seu art. 2º, identificamos que neste dispositivo se confirma o distanciamento entre os dois modelos de pedagogia tratados no projeto, pois não há a inserção de uma prática pedagógica voltada para a educação escolar indígena nessas instituições federais, até porque são consideradas instituições de educação superior, básico e profissional e pluricurriculares que não se enquadram no perfil das escolas indígenas pois:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, **especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.** (BRASIL, 2008a, grifo nosso).

Nesta perspectiva, qual seria a função do *Campus* Avançado do Oiapoque diante de um expressivo número de alunos indígenas egressos do ensino médio matriculados no curso Técnico em Contabilidade? Qual prática pedagógica poderia ser aplicada nas atividades escolares desenvolvidas no ambiente escolar que pudesse atender ao mesmo tempo os alunos indígenas e os não indígenas?

Neste contexto o objetivo da pesquisa não é pensar a implantação da educação escolar indígena nas escolas não indígenas, mas sim pensar qual a forma de diálogo deverá existir entre as duas pedagogias dentro do mesmo ambiente escolar, neste caso, no *Campus* Avançado do Oiapoque?

A construção do arranjo pedagógico vai exigir, primeiramente, sensibilização quanto à formação desse novo cenário composto por alunos indígenas e não indígenas, onde o primeiro grupo traz em seu currículo a formação educacional diferenciada, e o segundo com um histórico de encaminhamentos pedagógicos inseridos nos processos de ensino e aprendizagem desde o seu primeiro dia de aula, diferentes sim, um do outro, nos objetivos e aspectos filosóficos. Por conseguinte, seria importante a tomada de decisão e conscientização sobre o surgimento de novos valores por parte do grupo gestor e do corpo docente quanto à importância da construção de um planejamento de ensino e de aprendizagem que propicie o diálogo entre a pedagogia desenvolvida da escola com a pedagogia do ensino escolar indígena.

Desta forma, a construção do arranjo pedagógico traz no seu bojo “o conhecer e o vivenciar para depois construir e aplicar”, que se traduz pela capacitação do docente para integrar a questão da contextualização das vivências dos povos indígenas, para depois trabalhar essa dinâmica dentro da sala de aula. Por outro lado, a escola deveria promover encontros, seminários com as comunidades indígenas, envolvendo professores e alunos para poder melhor conhecer, respeitar e saber de fato como são, o que são e como vivem os povos indígenas.

A educação escolar intercultural e interdisciplinar deve ser articulada com as pedagogias indígenas atuantes na formação das novas gerações e na transmissão de saberes,

valores e tradições que dinamizam a produção das diferenças interculturais e novas práticas de ensino e de aprendizagem. Os processos próprios de aprendizagem devem orientar e influenciar as práticas pedagógicas dos docentes gerando novas dinâmicas didáticas, que deverão se tornar conteúdos dos estudos e pesquisas que possam viabilizar programas de formação e capacitação de professores, auxiliando na elaboração de seus planejamentos a partir de suas necessidades.

Com esse conteúdo curricular, é possível ter primeiro o fortalecimento de uma prática diferenciada e própria, uma didática estruturada, um processo próprio de fazer e ensinar a partir do olhar coletivo. As transformações necessárias que se darão no coletivo possibilitarão o fortalecimento, principalmente, da ampliação da oferta do ensino fundamental com os finais do ensino médio e superior, como também para os indígenas.

Assim sendo, fica o entendimento de que o mais importante é a manutenção da coerência e da prática, na relação dialógica dos referenciais da pedagogia indígena e dos referenciais pedagógicos desenvolvidos no *Campus* Avançado do Oiapoque. As pedagogias adotadas nos dois segmentos escolares ficam inalteradas, face à sua complexidade estrutural e concepção filosófica e ideológica. No entanto as atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas podem recorrer aos conhecimentos desenvolvidos nesses dois processos, a partir da associação e transversalidade de conteúdos dos componentes curriculares com as experiências adquiridas, sem descaracterizar o perfil de uma escola não indígena e a possibilidade da adaptação do referencial dos saberes e fazeres dos alunos egressos das escolas indígenas.

A ideia central do diálogo das pedagogias é oportunizar ao indígena, que estuda não só fora de ambiente escolar natural, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, segundo o Inciso V, do Art. 4º da LDB (BRASIL, 2012a, p. 10) que hoje atinge ao patamar da ilusão, do engodo e da falácia. Por outro lado, o aluno não indígena passa ter acesso à cultura indígena constituída pelos conhecimentos de ciência, da matemática, da literatura, da musicalidade, enfim, pelos ritos e mitos dos povos autóctones do Oiapoque, conteúdos esses que, até então, são conhecidos de forma estereotipada, ou mesmo totalmente desconhecida, pela sociedade não indígena.

3 MÉTODOS E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A execução de um trabalho científico exige que o seu autor recorra ao conhecimento e métodos de organização para poder administrar e gerenciar os procedimentos da pesquisa. Nas definições de método apresentado por alguns autores, são confundidos na sua concepção com metodologia. Para Hegenber (1976, p. 115) o método é o “caminho pelo qual se chega a determinado resultado...”. Trujillo (1974, p. 24) vai mais além ao afirmar que o método é a “forma pelo de proceder ao longo do caminho. Na ciência os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistema, traça de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo”. Nesta linha Bungue (1980, p. 19) conceitua método como “um procedimento regular, explícito e passível de ser repetido para conseguir-se alguma coisa, seja material ou conceitual”.

Segundo os autores, com exceção do primeiro, os conceitos de métodos se confundem com metodologia por tratarem de procedimentos. Para Richardson (2014) o Método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo (...)” e a “metodologia são as regras estabelecidas para o método científico, tais como: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos...” (RICHARDSON, 2014.p.22). Assim, na pesquisa é preciso se estabelecer o método e a metodologia que serão aplicados na construção do conhecimento e do processo científico.

Para escrever e definir o percurso trabalhado na pesquisa foi necessário construir estratégias bem claras que estivessem “[fundamentadas] em uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que estabelecessem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia” (RICHARDSON, 2014.p32), ou seja, o pesquisador deve evidenciar a relação sujeito-objeto do conhecimento, para então, assumir a postura epistemológica que irá “orientar a escolha do método, metodologia e técnicas a utilizar em uma pesquisa”. (RICHARDSON, 2014.p32).

Para seguir essa linha, neste capítulo apresentamos uma contextualização com base na questão norteadora subsidiada pelos objetivos geral e específicos que conduziram a definição dos procedimentos metodológicos e, conseqüentemente, a estratégia da coleta de dados da pesquisa e dos participantes na transcrição e análise dos dados e na postura pessoal do pesquisador.

3.1 Descrição da Metodologia da Pesquisa

Com a presença de alunos indígenas matriculados no Instituto Federal do Amapá - *Campus* Avançado de Oiapoque no segundo semestre de 2016, o presente trabalho é fruto de uma inquietação sobre a construção de um diálogo entre as pedagogias da educação escolar indígena que está vinculada nos saberes e fazeres tradicionais, com a pedagogia aplicada na a educação escolar oferecida pelo referido *campus*. Este contexto implica pela diferença metodológica existente entre as duas pedagogias, considerando que os discentes oriundos de terras indígenas como tal, estão diante de processos pedagógicos diferentes dos quais têm conhecimento.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo-fenomenológico utilizando-se como coleta de dados as informações obtidas através da pesquisa bibliográfica, documental, registro fotográfico, a observação e a entrevista direta através da metodologia da história oral.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.16) “a pesquisa qualitativa busca analisar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, privilegiando sua compreensão a

partir do ponto de vista dos sujeitos da investigação”. Por este viés de subjetividade, o sujeito pesquisado é quem estabelece a rima da história, discorrendo sobre o seu conhecimento e a sua experiência em relação ao objeto pesquisado. O Pesquisador, no entanto, não pode e nem deve “perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação” (DUARTE, 2004, p. 216). E para isso, foi necessário buscar no processo investigatório a “descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]” estudado (GIL, 2017, p. 26).

E mais, Gil (2008) afirma que na pesquisa descritiva “os estudos de campo, a preocupação [...] é com a descrição, mas a ênfase maior é colocada na profundidade e não na precisão, o que leva o pesquisador a preferir a **utilização de depoimentos e entrevistas com níveis diversos de estruturação.**” (GIL, 2008, p. 131. Grifo nosso).

Sobre a pesquisa de caráter fenomenológico Gil (2017, p. 35) afirma que neste método se:

busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências. Seu objeto é, portanto, o próprio fenômeno tal como se apresenta à consciência. Ou seja, o que aparece, e não o que se pensa ou se afirma a seu respeito. Tudo, pois, tem que ser estudado tal como é para o sujeito, sem interferência de qualquer regra de observação. Para a fenomenologia, um objeto pode ser uma coisa concreta, mas também uma sensação, uma recordação, não importando se este constitui uma realidade ou uma aparência. (GIL, 2017, p. 35).

Observa-se nos dois recortes dos autores, que a pesquisa descritiva na forma como foi delineada a aplicação do método, a utilização da fenomenologia e a sua natureza reforça a importância da história oral como instrumento de pesquisa. Com esse procedimento metodológico, mediante o conhecimento prévio obtido sobre o *locus*⁸ e dos sujeitos⁹ participantes da pesquisa, estabelecemos os caminhos e os instrumentos mais adequados e apropriados para o estudo. Nesta vertente, para buscar a descrição do objeto e dos sujeitos pesquisados foi necessário imergir junto à comunidade indígena movimentando-nos através de vários caminhos. Inicialmente filtramos a revisão da literatura, não só no início do processo, como nos diversos momentos da pesquisa, considerando “os conhecimentos existentes sobre a área de interesse, [por ser] conveniente saber como tais conhecimentos podem ser aplicados em relação ao produto que se deseja desenvolver” (RICHARDSON, 2014, p. 84).

O primeiro caminho percorrido para a realização da pesquisa foi o contato realizado na Fundação Nacional do Índio, posto de Oiapoque para obter autorização da realização pesquisa em área indígena. Após a autorização concedida, o próximo passo avançado foi a aproximação com as principais lideranças indígenas: o cacique da aldeia do Manga, o sr. Luciano dos Santos Karipuna. Posteriormente, com o presidente do Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO) o Sr. Gilberto Iaparrá e, posteriormente, com diretor da E.I.E Jorge Iaparrá, o professor indígena Josimar dos Santos Karipuna.

A próxima fase da pesquisa foi a realização dos contatos de aproximação com os pajés, caciques, sábios, docentes, alunos e líderes indígenas. Estabelecidos os contatos sugeridos e indicados pelas lideranças indígenas, foi possível direcionar o planejamento para os principais informantes da pesquisa, ficando assim definidos: 2 (dois) caciques, 1 (um) pajé, 4 (quatro) docentes indígenas, 2 (dois) sábios e 3 (três) alunos. Com base no perfil dos sujeitos e do objeto pesquisados, optamos por aplicar a pesquisa da história oral, e não utilizar formulários previamente elaborados, porém, foi necessário o estabelecimento de roteiros.

⁸ Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

⁹ Caciques, pajés, sábios, docentes e discentes indígenas

A partir daí, abriu-se as oportunidades de acesso aos locais do estudo, assim como a nossa participação em eventos importantes realizados na área indígena, não especificamente na aldeia do Manga, mas em outras aldeias (Kumarumã e Santa Isabel) onde se encontravam reunidas diversas etnias (Karipuna, Palikur, Galibi Marworno e Galibi Ka`lina). Lá estavam professores, caciques, pajés, alunos e a demais lideranças locais de todas as aldeias.

Embora o *locus* da nossa pesquisa estivesse voltado para a Aldeia do Manga e para Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, não poderíamos nos abster de participar desses eventos, pois era de extrema importância para os indígenas e para nossa pesquisa também. Desta forma, nas oportunidades surgidas durante as nossas visitas proporcionadas pelas lideranças locais, na área indígena, a pesquisa restringiu-se mais na linha da observação, conversas com indígenas, registros fotográficos, áudios, e como palestrante convidado em duas assembleias gerais dos povos indígenas.

Diante da variedade de oportunidade de coleta de informações, consideramos importante a aplicação do método da história oral, pois, pudemos registrar depoimentos nos seminários, nas assembleias gerais e nos encontros informais dos indígenas. Esses dados serviram para construir o contexto da pesquisa. Desta forma, as observações e relatos coletados nos diversos eventos que participamos e momentos de encontro com o grupo de informantes serviram como suporte ao estudo realizado no ambiente da pesquisa, facilitando a nossa interpretação sobre diversidade cultural e o pluriculturalismo existente nas comunidades indígenas.

Sobre esta metodologia Richardson (2014, p. 82) esclarece que “a observação, quando adequadamente conduzida, pode revelar inesperados e surpreendentes resultados que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas”. Os dados coletados pela fonte da observação direta foram registrados no relatório de campo que embasaram na análise de conteúdo das demais fontes de coleta de informações.

Duarte (2004, p.214:215) ressalta que “o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”. Nesta linha Günther (2006) ao tratar sobre a pesquisa qualitativa diz que “há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados.”

Diante dos diferentes participantes do grupo focal (caciques, pajés, sábios e professores e alunos), aplicamos a entrevista aberta, na modalidade da história oral com roteiro previamente elaborado, mas que sofreu alterações de acordo com a condução da entrevista. O formato do roteiro alterado não fugiu da proposta do objeto de estudo: a contextualização da educação indígena e construção dos processos de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena.

Justifica-se essa metodologia pelo fato de que toda contextualização dos saberes, fazeres e a educação escolar indígena está em sua maior parte relacionada à história oral, sem a qual não teriam resistido a todo o tipo de massacre psicológico e sociocultural em toda história do convívio com os não indígenas. A entrevista com a utilização de formulários para esse grupo tornou-se inadequada, tendo em vista que se corria o risco de limitar e restringir a coleta para certas informações sobre o enfoque do pesquisador, em detrimento ao rico histórico que cada participante dispunha, com experiências que foram construídas, ao longo toda vida e repassadas por várias gerações.

Para reforçar esta decisão Bogdan e Biklen nos afirmam que:

O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal em vez de terem que moldar questões previamente elaboradas. Na investigação qualitativa não recorre ao uso de questionários. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

A oralidade tem sido um dos principais meios de comunicação entre os povos autóctones e o método da história oral foi aplicado ao grupo focal (cacique, sábios e pajés, professores e alunos) porque essas lideranças representam as principais vozes que determinam o processo histórico da educação e da construção do ensino escolar indígena. Sobre esse método, Portelli (1997, p.38:39) afirma que “as fontes históricas orais são narrativas (...)” e que “essas fontes orais de classes não hegemônicas são ligadas à tradição da narrativa popular”. Antes mesmo de a escrita chegar aos povos indígenas através da escola, as narrativas, adicionadas com outros modos do fazer-fazendo e observação, se mostravam como um dos principais processos de acumulação de conhecimento repassados por gerações no decorrer da história dos povos indígenas. Afirma ainda Portelli (1997, p. 35) que “a condição para a existência da fonte escrita é a emissão; para as fontes orais é a transmissão”, ou seja, os povos indígenas não recorriam à escrita para transmitir conhecimentos e experiências, até porque essa forma de comunicação não lhes era inerente, mas a oralidade. Portanto, a metodologia da história oral parte pelo princípio da memorização de fatos, atos, vivências e experiências individuais ou grupais que através de relatos compartilhados perpetuam a sua própria existência. Por outro lado, podem subsidiar a construção e registro de sua história, condição facilitadora para a preservação de seus saberes e fazeres, sem deixar de existir os processos naturais de transmissão da essência de suas experiências de vida.

Matos e Senna (2011) no artigo “História Oral Como Fonte: problemas e métodos” afirmam que no procedimento metodológico

a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. (MATOS; SENNA, 2011, p.97).

Esses autores mostram a importância do método da história oral para a pesquisa, onde os procedimentos mais usuais e rígidos não conseguem alcançar determinados resultados em decorrência da flexibilidade, subjetividade e da informação. Esta característica subjetiva de coleta da fonte Porletti (1997, p. 35) justifica que: “[...] as entrevistas rigidamente estruturadas podem excluir elementos cuja existência ou relevância fossem desconhecidas previamente para o entrevistador e não contempladas nas questões inventariadas. Tais entrevistas tendem a confirmar a moldura de referência prévia do historiador”.

Diferentemente do que afirma este autor para a metodologia das entrevistas rigidamente estruturadas, a entrevista tomada com base na história oral exige parcimônia por parte do entrevistador ao conduzir a coleta de informação junto ao sujeito estudado.

A nossa preocupação durante a entrevista era em não interferir na narrativa do entrevistado, pois a nossa percepção não permitia estabelecer um parâmetro de controle rígido da história narrada. Desta forma, o informante viajava na sua memória, rebuscando o passado trazendo ao seu presente a história e estória de mitos, ritos, conhecimentos e experiências de vida que são parte estruturante do mosaico que forma o modo de pensar, sentir e agir das comunidades indígenas.

Neste aspecto, Portelli (1997, p.35) reforça que “o conteúdo das fontes orais [...], depende largamente do que os entrevistadores põem em termos de questões, diálogos e relações pessoais” com o entrevistado. Ou seja, para este autor a relação social e pessoal entre pesquisador e informante, pode determinar o grau de confiabilidade no compartilhamento das informações sobre objeto pesquisado. Sobre a postura adotada pelo pesquisador na pesquisa história oral, Portelli (1997, p.23) tem a seguinte opinião: “o que o entrevistador revela sobre ele ou ela é definitivamente relevante em orientar a entrevista para um monólogo ou um denso

diálogo de auto-reflexão.”. Nesta pesquisa a interação social e o apoio das principais lideranças indígenas (o representante da FUNAI, o presidente do Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque – CCPIO, e o cacique da aldeia Manga) permitiram a nossa aproximação com os demais participantes da pesquisa, condição favorável para mergulhar nos seus costumes e nas suas ações.

3.2 Análise dos dados

Considerando o nível de subjetividade da entrevista em que os informantes apresentavam a sua versão sobre o mesmo objeto pesquisado, tiveos que alinhar as perguntas de forma diferente para cada informante, às vezes fazendo com que eles construíssem a trajetória de sua narrativa, no tempo e no espaço, aproximando a data provável em que ocorreu o fato ou o ato e o local. Como não foi fácil identificar a data da ocorrência dos fatos, procuramos saber a idade provável do entrevistado, na época do ocorrido da narrativa. Sobre a dinâmica da entrevista na metodologia da história oral, variamos a forma de abordagem considerando o comportamento diferenciado de cada pessoa entrevistada.

Assim, os dados foram coletados apresentando o mesmo contexto, narrados sobre a visão de cada um, com dados complementares depois de agrupados foi possível contextualizar a história oral e transcrita facilitando a análise do relatório de campo. Alguns detalhes observados durante a gravação dos relatos coletados, pelo método da história oral, não são percebíveis pelo instrumento utilizado – o gravador, tais como: o olhar distante, ou uma pausa respirando profundamente, ou expressando um sorriso ou olhar de tristeza como se estivesse ativando a memória ou mesmo buscando palavras para dar maior ou menor conotação ao dado informado. Em alguns momentos, mantive-me em silêncio deixando com que o informante organizasse a sua memória, uma vez que ao relatar sempre fazia referência ao presente e ao passado, algumas vezes se expressava através de gestos, procurando, talvez, transmitir ao pesquisador a sua emoção e a credibilidade de sua informação.

Neste momento, o informante não poderia ser interpretado como um mero repassador de informações sobre o objeto pesquisado, mas como um protagonista de sua própria história, onde se confunde o seu testemunho e a personagem viva desse processo. Neste contexto estão incluídas suas emoções, seus conhecimentos, suas experiências, e as suas contribuições para a história de sua comunidade.

A utilização da metodologia da história oral como fonte de pesquisa se justifica pela confiabilidade dada aos seus informantes, não pelo pesquisador, mas pela própria comunidade indígena de onde são originários, no caso em questão os ‘sábios’, os ‘pajés’ os ‘caciques’ e os ‘professores’.

O *status* de sábio cabe aos indígenas mais antigos da aldeia que detém os conhecimentos e a história como experiência de vida e da vida em comum. Ele é o protagonista da história contemporânea da aldeia. O Relato do sábio reflete a essência da cultura indígena sobre o que ele é, o que ele diz e o que ele representa para sua comunidade.

O “pajé (*piiai/piiai/ihãmuwy, kottiye*) é o grande mestre do turé: sábio, líder e médico da aldeia. É ele quem anuncia e conduz a festa [do turé] para os Karuãna”. (IEPÉ, 2009, p.25). O cacique normalmente é o fundador da aldeia ou tem descendência daquele que fundou a aldeia, é o chefe maior da comunidade, sendo o seu representante legal perante as organizações indígenas e não indígenas. Ainda sobre cacique, Capiberibe destaca que

nas aldeias maiores é um pouco diferente, há um rodízio na indicação dos caciques, a população os escolhe entre os chefes de grupos domésticos, que podem ocupar o posto diretamente ou indicar alguém relacionados a eles para fazê-lo. [...]. Ultimamente, a opção de escolha de cacique tem recaído em homens mais jovens,

escolarizados e que saibam se articular bem em português e fora da aldeia. (CAPIBERIBE, 2016, p. 97:98)

Observa-se que neste contexto a escolha de caciques tem uma nova concepção com valorização das lideranças mais jovens, no entanto essa decisão não é uma unanimidade, ainda vale a questão do vínculo familiar com aquele que fundou a aldeia. O professor é aquela pessoa que tem formação em docência, podendo ser índio ou não, mas que a comunidade o respeita pelo seu papel social, e por ter o domínio do conhecimento sistemático. Porém, se o docente pertence a seu povo, naturalmente ele é reconhecido como liderança tendo função importante nas discussões sobre educação e ensino escolar indígena.

A relação de confiabilidade o *status* entre os participantes da pesquisa trouxe segurança e credibilidade ao registro do objeto de estudo obtido por meio de gravações, assegurando a possibilidade de futuras investigações e estudos. Nessa relação de confiabilidade e modalidade da pesquisa, Richardson (2014) afirma que:

no método qualitativo, [quando] existe a relação muito próxima entre pesquisador e informante, o que possibilita informações detalhadas; as inferências são superficiais, descrevendo-se em detalhe o concreto; é comum o uso do gravador para registrar entrevistas e observações para análises posteriores. (RICHARDSON, 2014, p.87).

Na análise de conteúdo das narrativas Bardin (2009) recomenda que deve ser “realizada por emissores identificáveis [...] levando em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos [...] procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre os quais [o informante] debruça” (BARDIN, 2009, p. 49-50), foi possível fazer um confronto com os dados levantados após transcritos da fonte oral, identificando os fatos e conteúdos novos nas narrativas que reforçam a conotação da subjetividade da metodologia aplicada.

Para Bardin (2009) o objetivo da análise de conteúdo ao se referir à mensagem linguística ou oral “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 2009, p. 52). Ou seja, trazer à luz outros aspectos que não estão registrados durante a gravação, como a interpretação dos gestos, dos silêncios, das pausas, da entonação da fala, da tristeza, da alegria, dos sorrisos, etc..

Por outro lado, com a releitura e análise dos documentos escritos fontes disponíveis que tinham no seu bojo, relação com a contextualização e caracterização do objeto pesquisado, foram realinhadas, com informações atualizadas, vinculando dados que se complementaram na relação com a construção e aperfeiçoamento de documentos referentes ao sistema escolar e a forma de organização das comunidades indígenas. Chaumier (apud BARDIN, 2009, p.51) trata a análise documental como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, sua consulta e referência”.

Neste sentido, os novos dados analisados tiveram por “objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”. (BARDIN, 2009, p. 51). Essa transformação deve ser entendida e analisada não apenas como uma complementação do documento escrito nos estudos históricos, uma vez que ambas as fontes não se excluem, mas se complementam na produção de informações sobre a dinâmica das transformações das sociedades humanas.

A historização dos fatos narrados pelos informantes não se limitar, única e exclusivamente ao registro e transcrição, mas na contextualização dos processos próprios de

aprendizagem com a construção da pedagogia do ensino na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Nesta fase, foram analisados o Relatório do Processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Escolas Indígenas do Oiapoque - SEED (2010) produzido pelos professores do Sistema Organização Modular de Ensino Indígena – SOMEI, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Jorge Iaparrá, Projeto Político Pedagógico do Curso de Agente Socioambiental – SEED e Iepé, Projeto Político Pedagógico do Curso de Técnico em Contabilidade do Instituto Federal do Amapá, Leis e Portarias.

Com esses procedimentos metodológicos a pesquisa pautou em contextualizar as características da educação e do ensino indígena como proposta de aproximar as pedagogias indígenas e do ensino dos sistemas formais, sem descaracterizar e banalizar as histórias e culturas indígenas e nem fugir das diretrizes do ensino preconizado pelo *campus* Avançado de Oiapoque.

Na condição de coordenador da implantação desta escola, articulamos com os diversos segmentos organizados da sociedade, sejam governamentais, não governamentais, o terceiro setor e os indígenas. Naquele momento, recorreremos à Fundação Nacional do Índio – FUNAI no município, pois precisávamos identificar suas principais lideranças com o objetivo de convidá-las a participar do processo de implantação do *campus*. Assim sendo, o representante da FUNAI nos indicou o presidente do Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque – CCPIO, o cacique Jorge Iaparrá que atuou como elo de ligação entre o IFAP e os povos indígenas nas questões referentes à audiência pública. Que de igual modo, também nos ajudou na realização da pesquisa abrindo os espaços aonde dificilmente chegaríamos sem esse apoio.

Com espaços abertos recebemos convites para participar do “III Encontro dos Jovens Indígenas Karipuna”, ocorrido na aldeia de Espírito Santo, em maio de 2016 e na “XII Assembleia dos Povos Indígenas do Oiapoque”, ocorrido em agosto de 2016. Convites esses feitos pelo representante da Funai no município e pelo presidente do CCPIO.

Ao final da pesquisa com o apoio do IFAP, CCPIO, Instituto Iepé, *Campus* Binacional do Oiapoque da Universidade Federal do Amapá, realizamos o seminário “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Processos próprios de ensino e de aprendizagem na visão do aluno e do/a professor/a indígena”. Neste evento participaram docentes do *Campus* Avançado do Oiapoque, Universidade Federal do Amapá, docentes indígenas, alunos indígenas do *Campus* Avançado do Oiapoque, pajés, caciques e diversas lideranças indígenas e não indígenas. Os relatos, as palestras, os depoimentos foram gravados, posteriormente, transcritos e transformados em relatório de campo. Deste documento extraímos as principais contribuições que subsidiaram a elaboração do último capítulo da pesquisa.

Os três eventos nos ajudaram a entender melhor sobre o movimento dos povos indígenas do Oiapoque e ao mesmo tempo, enriquecer o rol de informações. As pautas discutidas nos três eventos, os relatos individuais e de grupo foram fundamentais para complementação e aplicação da pesquisa enriquecendo mais ainda a compreensão sobre os movimentos indígenas, os processos da transmissão de saberes entre os idosos e os mais jovens, e finalmente, a construção da educação escolar indígena.

Os relatos, depoimentos e registro fotográficos dos entrevistados foram autorizados mediante Termo de Consentimento. Nesses registros consta no trabalho a identificação de seus autores.

4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO DO OIAPOQUE E OS SINAIS DAS DEMANDAS INDÍGENAS.

A presença da Rede Federal de Ensino na fronteira do Amapá com a Guiana Francesa permeia o ano de 2010 com a criação da Escola Binacional de Fronteira entre Brasil e Uruguai no sul do Brasil a partir de uma experiência exitosa entre o Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFSUL e a Universidad del Trabajo de Uruguay – UTU, na divisa de entre os dois países nas cidades de Sacramento no Rio Grande do Sul e Riviera no Uruguai. Nessa época foi assinado em 31 de dezembro de 2008 o projeto de cooperação internacional entre o “Consejo de Educación Técnico Profesional” (CETEP-UTU) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC/MEC.

A intenção do governo federal era levar a experiência exitosa do Instituto Federal do Rio Grande do Sul para outras regiões e fechar acordos com os dez países fronteiriços: Uruguai, Paraguai, Argentina, Bolívia, Peru, Venezuela, Colômbia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa-França, principalmente com aqueles que apresentam cidades-gêmeas³ na linha de fronteira. No caso do Amapá temos Oiapoque/Brasil e Saint Georges/Guayanne Francese/France.

Desta forma, o governo pretendia acima de tudo buscar aproximação entre os países do MERCOSUL pelos acordos binacionais na educação expandindo para as demais regiões que era ofertar Educação Profissional e Tecnológica à população das cidades fronteiriças, como forma de promover o desenvolvimento local de maneira sustentável.

Nesta linha de trabalho foram convidados em junho de 2010 todos os institutos federais instalados nas áreas de fronteira para participarem, em Porto Alegre, do “I Encontro das Escolas de Educação Profissional de Fronteira” onde foram traçadas as diretrizes para a implantação das escolas binacionais. A partir de então, foram criadas comissões estaduais técnicas para dar seguimento nas discussões regionalizadas na busca de seus parceiros.

O Ministério da Educação e o Instituto Federal do Amapá iniciaram as discussões para organização do processo de implantação da Escola Binacional no município de Oiapoque realizando diversas reuniões e articulações nacionais e internacionais com representantes do Ministério da Educação da França, representantes dos Governos da Guiana Francesa e do Estado do Amapá. O objetivo dessas reuniões estava voltado para o apoio político, formação de uma comissão interdisciplinar e interinstitucional e, finalmente, estabelecer estratégias conjuntas para a implantação da escola na fronteira. Internamente o IFAP, por determinação e recomendação da Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC/MEC, instituiu através da Portaria nº 087 de 30 de julho de 2010 uma comissão que tinha como atribuição a “realização de estudos técnicos e científicos nas áreas de pesquisa, linguística, pedagogia, certificação e relações internacionais, visando a implantação da Escola Profissional de Fronteira, na concepção de cidades gêmeas entre Oiapoque/Br/Brasil e Saint Georges/Guyane/França” (IFAP,2010). Estava formalizada aí a primeira comissão de trabalho, faltando, portando, a institucionalização da comissão binacional multidisciplinar que incluiria a comissão do IFAP, representantes do Governo do Estado do Amapá e representantes do lado francês.

Com esse recorte do relatório da VIª Reunião da Comissão Mista de Cooperação Transfronteiriça, parece que os dois lados, francês e brasileiro, viraram as costas para a discussão do processo educacional na área de fronteira e se preocupam mais para a questão de segurança nacional dos dois países. Já internamente, o Instituto Federal de Educação do Amapá imbuído na implantação da sua Unidade de Educação Profissional – UEP realiza pesquisa no município de Oiapoque que aponta em seu relatório a existência de indígenas egressos do ensino fundamental e ensino médio que não têm acesso à “educação profissional nos níveis de formação inicial e continuada, técnico de nível médio e tecnológico” (IFAP,

2010), ou seja, para continuidade de seus estudos os egressos indígenas teriam que se deslocar de suas terras para centros distantes, posicionados a mais de 500 quilômetros do município, onde existe uma escola mais próxima com esse perfil o *Campus* Porto Grande, no município do mesmo nome.

Com esse cenário, abriu-se a perspectiva da inserção de metas que atendessem às demandas indígenas na Unidade de Educação Profissional – UEP do Instituto Federal do Amapá. A orientação para implantação das UEPs estava sustentada ao cumprimento das determinações estabelecidas na lei 11.892/2008 para a oferta da educação profissional, técnica e tecnológica atendendo alunos brasileiros. Quanto a esses procedimentos Pacheco (2011, p. 14) descreve desta forma sua opinião “[...] os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional”, ou seja, no espaço geográfico nacional. Este autor reforça seu pensamento quando defende que “o território de abrangência das ações de um instituto é, em resumo, a mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede” (PACHECO, 2011, p. 21), assim sendo, os institutos têm a possibilidade de expandir seus programas e projetos, porém, dentro de sua área legal de atuação no espaço nacional, conforme prevê o parágrafo 3, do art. 2 da lei 11.892/2008 que determina:

Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como registrar diplomas de cursos por eles oferecidos, mediante autorização do conselho superior, aplicando-se no caso da oferta de cursos a distância e legislação específica. (BRASIL, 2008).

Em 2014, através da Portaria nº 1.291/MEC, de 30 de dezembro de 2013, para melhor conveniência administrativa, política e organizacional o Ministério da Educação muda o termo Unidade de Educação Profissional – UEP para *campus* avançado. A partir dessa portaria a escola na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa passou a ser denominada de *Campus* Avançado de Oiapoque e, pelas características de ‘conveniência administrativa’ está vinculada ao *Campus* Macapá, com *status* de departamento. Esta posição limita a escola quanto às tomadas de decisão de gestão e às iniciativas acadêmicas.

Ressalta-se que de acordo com essa portaria a atribuição do campus passou a se destinar “ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas às áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente, por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada.” (MEC, 2013).

Com a nova denominação recebida, a investidura no âmbito político passou a ter sobre o *Campus* Avançado de Oiapoque o olhar para dentro de sua área de abrangência na região, priorizando em sua meta o atendimento de alunos brasileiros localizados na Mesorregião Norte, formada pela Microrregião do Amapá e a Microrregião do Oiapoque.

A iniciativa real para implantação do *campus* ocorreu com a instituição da Portaria 122/GAB/IFAP/2016 e uma comissão que traçou as diretrizes e o plano de trabalho para implantação do *campus* a realização da Audiência Pública para definição dos cursos a serem ofertados pela escola.

Formada a comissão central foi necessário manter o diálogo com as organizações governamentais e não governamentais do município de Oiapoque para dar legitimidade ao plano de implantação e realização da audiência pública. Após várias reuniões realizadas entre a comissão central e os seguimentos organizados do município, foi criada através da Portaria nº 231 de 10 de março de 2016, a comissão Mista para Elaboração dos Procedimentos da Audiência Pública do IFAP no município de Oiapoque. Essa comissão foi constituída por servidores do IFAP e pelos representantes do município de Oiapoque. Nela estão servidores da Prefeitura Municipal (Secretarias Municipais de Educação, Turismo, Cultura e Meio

Ambiente), servidores da Secretaria de Estado da Educação – Núcleo de Educação Indígena, representantes da FUNAI, do Conselho dos Povos Indígenas de Oiapoque, representantes da Câmara de Vereadores, representantes de Escolas Estaduais, Associações de Bairro e Cooperativa dos Agricultores.

Nas reuniões realizadas pela Comissão Mista ficou decidida pela seguinte proposta de eixos tecnológicos e cursos encaminhados para a audiência pública:

- a) Eixo Tecnológico Informação e Comunicação: cursos Técnicos em Manutenção, Suporte de Computadores, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Telecomunicações e Técnico em Rede de Computadores;
- b) Eixo Tecnológico Gestão e Negócios: curso Técnico em Comércio Exterior, Técnico em Recursos Humanos, Técnico em Logística, Técnico em Contabilidade;
- c) Eixo Tecnológico Produção Alimentícia: curso Técnico em Processamento do Pescado, Técnico em Alimentos e Técnico em Apicultura;
- d) Eixo Recursos Naturais: cursos Técnicos em Agricultura e Pesca;
- e) Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer: cursos Técnicos em Guia de Turismo, em Cozinha e Técnico em Hospitalidade.

Nessa relação de eixos tecnológicos e cursos, os representantes indígenas apresentaram propostas para a inserção no formulário da audiência o eixo tecnológico “Recursos Naturais e Produção Alimentícia” com os cursos de Técnico em Agricultura e Técnico em Pesca e o eixo com o curso Técnico em Apicultura.

A Audiência Pública foi realizada no dia 29 de abril de 2016, tendo 20% de seu público constituído por indígenas. Segundo informações dos representantes da Funai “não foi possível a participação do número maior de indígenas por motivos de transporte”. A maioria dos índios participantes da audiência foi da aldeia do Manga e índios das aldeias localizadas na BR-156.

Os caminhos construídos pela comissão de implantação do *Campus* Avançado do Oiapoque tiveram uma significativa parcela de contribuição dos representantes indígenas, através do Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque (CCPIO), do Núcleo de Educação Indígena (NEI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que auxiliaram na elaboração de proposta de oferta dos cursos de interesse de suas comunidades, consignadas na matriz apresentada em Audiência Pública.

4.1 Demandas da Audiência Pública: não indígena e indígena.

Desse movimento resultou uma demanda representativa na indicação de cursos técnicos, na modalidade subsequente, que retrata o anseio da comunidade de Oiapoque, incluindo neste contexto as demandas dos povos indígenas. Na tabela nº 1 demonstra o conjunto das preferências de todos os participantes da audiência e na tabela nº 2 as preferências indígenas.

Tabela 1: Demonstrativos das Demandas Populares Pela Preferência de Cursos do IFAP Por Eixo e Por Curso - 2016

Eixo Tecnológico	Cursos	Indicações	Percentual %
Informação e Comunicação	Técnico em Manutenção e Suporte de Computadores	41	5,3
	Técnico em Informática para Internet	48	6,2
	Técnico em Telecomunicações	27	3,5
	Técnico em Rede de Computadores	48	6,2
Gestão e Negócios	Técnico em Comércio Exterior	40	5,2
	Técnico em Recursos Humanos	48	6,2
	Técnico em Logística	24	3,1
	Técnico em Contabilidade	49	6,4
Produção Alimentícia	Técnico em Processamento de Pescado	65	8,4
	Técnico em Alimentos	58	7,5
	Técnico em Apicultura	28	3,6
Recursos Naturais	Técnico em Agricultura	76	9,9
	Técnico em Pesca	62	8,1
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Técnico em Guia de Turismo	83	10,8
	Técnico em Cozinha	33	4,3
	Técnico em Hospedagem	40	5,2
Totalização		770	100

Fonte: IFAP/2016

Tabela 2: Demonstrativos das Demandas Indígenas Pela Preferência de Cursos do IFAP Por Eixo e Por Curso - 2016

Eixo Tecnológico	Cursos Técnicos	Indicações	Percentuais	Ordem Preferência
Informação e comunicação	Técnico em Manutenção e Suporte de Computadores	05	4,2	8°
	Técnico em Informática para Internet	09	7,6	4°
	Técnico em Rede de Computadores	09	7,6	4°
Gestão e Negócios	Técnico em Comércio Exterior	00	0,0	-
	Técnico em Recursos Humanos	09	7,6	4°
	Técnico em Logística	01	0,8	10°
	Técnico em Contabilidade	12	10,1	2°
	Técnico em Administração	02	1,6	9°
	Técnico em Serviços Públicos	01	0,8	10°
Produção Alimentícia	Técnico em finanças	01	0,8	10°
	Técnico em Processamento de Pescado	07	5,9	6°
	Técnico em Alimentos	08	6,7	5°
Recursos Naturais	Técnico em Apicultura	06	5,0	7°
	Técnico em Agricultura	16	13,5	1°

	Técnico em Pesca	06	5,0	7°
	Técnico em Floresta	01	0,8	10°
	Técnico em Aquicultura	01	0,8	10°
	Técnico em Agropecuária	01	0,8	10°
	Técnico em Geologia	01	0,8	10°
Turismo, Hospitalidade e lazer	Técnico em Guia de Turismo	10	8,4	3°
	Técnico em Cozinha	02	1,6	9°
	Técnico em Hospedagem	05	4,2	8°
Outros Cursos indicados fora da matriz				
Segurança	Técnico em Segurança no Trabalho	01	0,8	10°
Infraestrutura	Técnico em Edificações	01	0,8	10°
Sem identificação de eixos	Técnico e Gestão Ambiental	02	1,6	9°
	Técnico em Eletricista	01	0,8	10°
Total de cursos indicados		118	100,0	

Fonte: Relatório Audiência - Campus Avançado Oiapoque/IFAP

NB. - Indicações: representa quantas vezes o curso foi indicado dentro do eixo tecnológico

- Percentuais: representa a indicação sobre o total de cursos indicados

- Ordem de preferência: representa a ordem crescente do primeiro ao último curso de preferência na indicação.

Nas tabelas 1 e 2 apresentam de forma distinta o resultado das demandas da audiência pública realizada no Oiapoque para a indicação dos cursos que fundamentaram o planejamento do *Campus* Avançado de Oiapoque para o interstício 2016 a 2022. Dois parâmetros foram desenvolvidos, o primeiro demonstra a tendência de toda comunidade, neste caso, estão inseridos todos os segmentos da sociedade organizada participante da audiência. Na segunda tabela está representado o seguimento representado pelos povos indígenas do Oiapoque.

O que se observa na primeira tabela reflete a ansiedade da comunidade em atuar em áreas consideradas de potencial econômico para a região, no entanto, os investimentos público-privado são ínfimos, não assegurando de imediato a capacidade empregatícia. Daí a razão para a oferta do curso Técnico em Contabilidade no segundo semestre de 2016. Na tabela 2 desponta informações que de certa forma estão relacionadas com as propostas dos representantes indígenas na comissão mista ao indicarem o curso Técnico em Agricultura como principal opção, mas a visão da maioria dos indígenas participantes da audiência, neste caso, representada por jovens, apontou para outros eixos e cursos, tais como: Eixo Gestão e Negócios – curso Técnico em Contabilidade; Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer – curso Técnico em Guia de Turismo; e o Eixo Informação e Comunicação – cursos Técnico em Informática para Internet e Técnico em Rede de Computadores.

Os cursos indicados chamam atenção pelo viés de sua importância para os indígenas. O curso de maior indicação Técnico em Agricultura com 13.5% de preferência retrata a sua importância para as comunidades indígenas, onde há pouco investimento por parte do setor público nesse segmento do setor produtivo, mas é de onde as famílias indígenas tiram o seu sustento. O abastecimento das feiras e do mercado popular da cidade de Oiapoque com produtos oriundos da roça e da floresta das terras indígenas é feito, principalmente, com a venda dos subprodutos da mandioca¹⁷: farinha, goma de tapioca e tucupi, outros tubérculos como macaxeira, cará, batata doce; além de cascas de plantas para chás e banhos; óleos de plantas da floresta utilizados como anti-inflamatórios, frutas abacaxi, manga, tangerina, limão,

pimenta do cheiro que são a base da economia das famílias indígenas. Os principais fornecedores são as aldeias Manga, Kumarumã, Kumenê, Espírito Santo e Santa Izabel.

O segundo curso de maior preferência Técnico em Contabilidade com 10,1 % , reflete a necessidade da busca de emprego por parte dos indígenas mais novos nos órgãos público e privado, pela habilitação contábil em decorrência de seus próprios negócios de família e finalmente para aplicação desse conhecimento nas diversas organizações indígenas. O curso Técnico em Guia de Turismo com 8,4 % tem relação com a possibilidade de se transformar parte das terras indígenas em áreas de visitação turística, devido ao seu grande potencial nesse setor, porém há segmentos do movimento indígena contrário a essa tendência por medo de ameaças ao ambiente sócio ecológico e a entrada de forma descontrolada de visitantes em terras indígenas. Os cursos Técnicos em Informática para Internet e Rede de Computadores com 7,4% da preferência justifica-se pela importância do domínio desse conhecimento para conexão e acompanhamento das mudanças com o mundo moderno.

Em cumprimento à política de expansão da Rede Federal de Ensino, o Governo Federal em 09 de maio de 2016 emitiu a Portaria número 378 que dispõe sobre a autorização de unidades dos Institutos Federais a promoverem no âmbito de suas estruturas organizacionais o funcionamento dos *Campi* Avançados. A partir dessa data o *Campus* Avançado de Oiapoque está autorizado funcionar, porém, suas atividades administrativas e acadêmicas só iniciaram no mês de agosto de 2016. O *Campus* pela sua estrutura física e de pessoal reduzida, só poderá atender até 400 (quatrocentos) alunos nos cursos técnicos presenciais. Na sua estrutura administrativa deverá compor de um quadro de 20 (vinte) docentes nas áreas do núcleo comum e nas disciplinas específicas e 13 (treze) Técnicos Administrativos e Educacionais - TAEs para a área de apoio ao ensino.

A Portaria 1.291/MEC, de 30 de dezembro de 2013, determina a vinculação e os objetivos da escola, conforme o Inciso II, do art. 3* que diz:

Campus Avançado, **vinculado administrativamente a um campus** ou, em caráter excepcional, à Reitoria, é destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada. (MEC, 2013, grifo nosso)

Esse perfil que é dado ao *Campus* Avançado pelo caráter de vinculação, no caso em questão o *Campus* Avançado de Oiapoque que está vinculado ao *Campus* Macapá, limita as iniciativas administrativas e acadêmicas tomadas pelo gestor e demais servidores, principalmente os docentes.

Em 20 de junho de 2016, é nomeado o primeiro diretor do *Campus* e em agosto deste mesmo ano, realiza-se o primeiro processo seletivo para o ingresso de alunos para o curso Técnico em Contabilidade, na forma subsequente, com duas turmas de 40 (quarenta) alunos para os turnos manhã e noite. Em ato contínuo, são convocados os candidatos aprovados nos concursos de técnicos administrativos e docência.

A formação e composição das turmas decorreram após as matriculas dos alunos quando foi possível, partir desses procedimentos, realizar análise do perfil dos alunos ingressantes na escola de acordo com a raça declarada, conforme figura 2.

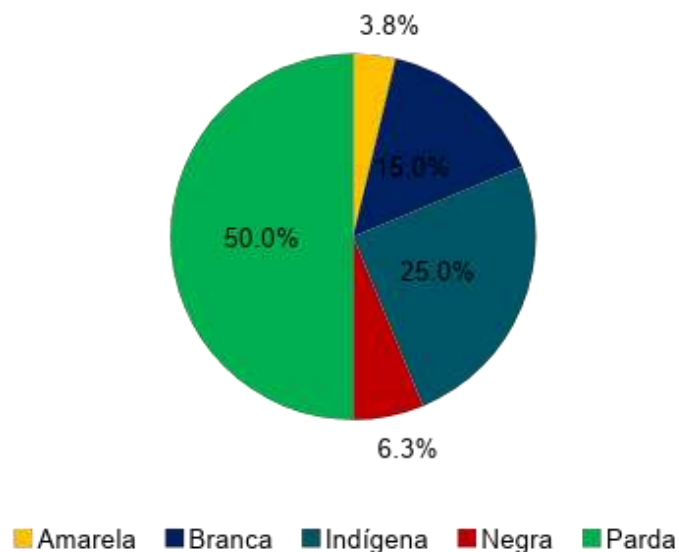


Gráfico 1: Percentual de alunos por raça declarada 2016

Fonte: *Campus* Avançado de Oiapoque

De acordo com os dados colhidos no *campus* foram matriculados 80 (oitenta) alunos, sendo que desses 25% se declararam indígenas. Esse indicador apontou para a importância da pesquisa, considerando que esses alunos têm em seu histórico de vida escolar uma formação diferenciada, pois, encontrarão um novo formato de conteúdos pedagógicos trabalhados nas atividades escolares em decorrência das mudanças da prática e da estrutura dos conteúdos. A relação de diálogo ao que se poderia estabelecer nas atividades pedagógicas indígenas e não indígenas diante do impacto sofrido pela mudança da estrutura dos conteúdos metodológicos, está o entendimento de como estabelecer a relação do teórico e da prática nas atividades escolares, ou seja, o que? e como desenvolver conteúdo do conhecimento indígena, sem descaracterizar a questão teórico-prática pedagógica do *Campus* Avançado de Oiapoque? Nesta linha Guimarães (2008) nos apresenta a seguinte análise:

A prática pedagógica é uma atividade teórico-prática, ou seja formalmente tem um lado ideal – *teórico*, e um lado real – *objetivo*. O lado *teórico* é representado por um conjunto de ideias constituindo pelas teorias pedagógicas, sistematizadas a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho. O lado *objetivo* é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. (GUIMARÃES, 2008, p. 73).

A autora em outras palavras discorre sobre a concepção filosófica que norteia a construção das diretrizes e da prática pedagógica de uma determinada instituição de ensino, correspondendo ao Projeto Político Pedagógico e os Planos de Cursos que por fim direcionam as atividades teórico-práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula ou fora dela. Por essa visão é possível perceber que a construção do processo pedagógico de uma determinada instituição de ensino inicia-se pela concepção política e filosófica da organização de ensino, através das diretrizes gerais para as ações e iniciativas do professor. E nesse aspecto Guimarães (2014) rechaça que “a teoria e a prática não existem isoladas, estão entrelaçadas e uma influencia a outra, configurando um processo em construção permanente”. Assim o professor ao elaborar o seu plano de aula injeta no contexto de suas atividades as linhas

filosóficas do ensino de sua instituição (ou não) e as suas ideias construídas e filtradas pelo seu conhecimento e suas experiências.

É pela (re)construção da aproximação das práticas pedagógicas diferenciadas que pesquisa se propôs em contribuir com o conhecimento da pedagogia e da educação escolar indígena como fator dialógico do processo ensino e aprendizagem no *Campus* Avançado de Oiapoque.

4.2 O sistema de gestão do ensino no Campus Avançado do Oiapoque

O modelo de gestão e sistemas de ensino desenhados para os *Campi* Avançados de todos os Institutos Federais devem estar devidamente alinhados aos “objetivos, às finalidades, às características e à estrutura organizacional estabelecidos na Lei no 11.892, de 2008, para expansão dos Institutos Federais” (BRASIL, 2013), e nesse direcionamento o Inciso II, art. 3*, da Portaria 1.291/MEC de 30 de dezembro de 2013, determina que essas unidades de ensino devam atuar no “desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão **circunscritas a áreas temáticas ou especializadas**, prioritariamente, por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Por esta ótica, os *campi* avançados só poderiam oferecer cursos técnicos alinhados nesta vertente e que atendessem às condições da “capacidade instalada de cada Instituto, especialmente, no que se refere ao seu quadro de pessoal, estrutura organizacional e ao orçamento consignado nas leis orçamentárias anuais”. (BRASIL, 2013).

Na tabela 3, temos a visão sobre a estrutura organizacional proposta pela Secretaria de Educação Tecnológica para os *campi* avançados dos Institutos Federais.

Tabela3: Estrutura e Dimensionamento Organizacional do *Campus* Avançado do Oiapoque – 2016 Proposta de Distribuição Progressiva - Escalonamento

Tipos de Unidade	TA E	TAE D	TAE E	EBT T	CD1	CD2	CD3	CD4	FG1	FG 2
<i>Campus</i> Avançado	03	05	05	20	0	0	01	01	0	02

Fonte: SETEC/MEC/2015

De acordo com esta tabela, na coluna onde se vê o total de 20 (vinte) corresponde ao número possível de contratação de professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT, ou seja, 1 (um) professor para cada 20 (vinte) alunos matriculados. Isso já se demonstra por esse indicador que *Campus* só poderia atender em sua capacidade instalada e a relação com docentes, em até 400 (quatrocentos) alunos matriculados nos cursos técnicos de nível médios presenciais. O cálculo para esse indicador, na relação de alunos matriculados com a força de trabalho, está previsto no “Termo de Acordo de Metas e Compromissos” assinado entre a Secretaria de Ensino Tecnológico – SETEC/MEC e a Rede dos Institutos Federais, em 2010 que estabelece o:

alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor considerando-se [...], os alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato-sensu* e *stricto-sensu*) [...], em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição. Para o cálculo desta relação, cada professor DE ou de 40 horas será contado como 01(um) professor [...]. (BRASIL, 2016, p.6)

No recorte acima, a relação professor/aluno se refere aos alunos matriculados nas várias modalidades de ensino. No caso do *campus* base do estudo, está limitado somente aos alunos do ensino médio, subsequente, na modalidade presencial. Por outro lado, a estrutura desenhada para essa escola tem uma característica de departamento e não de *campus*, face à sua vinculação e dependência administrativa com o *campus* Macapá. O Inciso II, da Portaria 1.291/2013, diz que o “*Campus* Avançado, [deve estar] vinculado administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria [...]”. Esse vínculo, de certa forma, tira caráter de autonomia relativa da gestão, com limitação de tomadas de decisão e iniciativas inovadoras capazes de alavancar com mais dinamicidade o desempenho de suas metas, diferentemente dos demais *campi* que possuem autonomia na gestão. O que traz um ânimo nesse processo é o artigo 6º desta mesma portaria que diz: “as unidades administrativas de que trata o art. 3º (criação de *Campus*, *Campus* Avançado, Polo de Inovação e Polo de Educação a Distância) constituirão diretrizes para a organização dos Institutos Federais”, isso significa dizer que esta é a única condição para realinhar a construção da identidade do *campus* avançado de Oiapoque.

Os princípios filosóficos epistemológicos que nortearam a prática educativa do IFAP, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Plano Político Pedagógico 2014-2018, foram expandidos para todas as suas unidades administrativas, incluindo aí o *Campus* Avançado de Oiapoque. Nesses dois instrumentos de planejamento estratégico e político pedagógico, os Institutos Federais buscaram, primeiramente, a fundamentação da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), para desenharem e construírem suas diretrizes e normativas internas do processo ensino-aprendizagem. Nessa linha, a vertente para a construção do processo pedagógico para os Institutos Federais está voltada para a formação de profissionais pela modalidade de educação profissional e tecnológica, pois, segundo Pacheco (2011):

o que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para construção de um mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano [...] (PACHECO, 2011, p. 29).

Ainda com esse mesmo raciocínio o autor diz que “[...] as novas formas de relação entre o conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócios históricos”. (PACHECO, 2011, p. 30). Com essa manifestação do autor, remete-nos pelo entendimento de que o objetivo expresso do processo pedagógico no ensino aprendizagem dos Institutos Federais é preparar o homem para o mercado de trabalho e ao exercício da cidadania.

Ao recorrer pela leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP contido no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP, o recorte a seguir traz esse direcionamento:

Em uma sociedade imersa nas evoluções tecnológicas do mundo globalizado, faz-se cada vez mais necessária a inclusão do cidadão por meio da educação, como via de acesso ao trabalho. [...] Diante disso, a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam a completa revisão dos currículos, da educação básica à educação superior, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. (IFAP, 2010-2014, P, 260)

Ao reportarmos, anteriormente, de que ‘os princípios filosóficos epistemológicos que norteiam a prática educativa do IFAP [...] são expandidos para todas as suas unidades administrativas’, significa dizer que o *Campus* Avançado de Oiapoque seguirá naturalmente a

trajetória do processo pedagógico adotado pelo Instituto Federal conduzido pelas diretrizes norteadoras constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

5 A PEDAGOGIA DO CONHECIMENTO INDÍGENA E OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APLICADA NA E.I.E JORGE IAPARRA

Para alcançar os caminhos da pedagogia do conhecimento indígena na aldeia do Manga, inicialmente havíamos traçado um roteiro de pesquisa, onde focaríamos todo o nosso estudo nessa comunidade. Porém, alguns eventos dos quais participamos, e outros que estavam direta e indiretamente relacionados com os objetivos da pesquisa, possibilitaram-nos a aproximação com o movimento dos povos indígenas do Oiapoque, ajudando-nos a entender melhor diversidade do sistema sócio cultural do sujeito pesquisado.

Os eventos que alteraram o roteiro da pesquisa e, conseqüentemente, contribuíram na construção do resultado foram os seguintes:

1) A participação indígena na audiência pública do Ifap; 2) A matrícula de alunos indígenas no curso Técnico em Contabilidade, no modo subsequente, no Ifap; 3) A nossa participação no “Encontro dos Jovens Indígenas Karipuna” na aldeia de Espírito Santo, a convite da FUNAI; 4) A nossa participação como palestrante na “XII Assembleia dos Povos Indígenas de Oiapoque” na aldeia de Kumarumã; 5) A nossa participação como coordenador do seminário “**Educação Escolar Indígena:** processos próprios de ensino e aprendizagem na visão do aluno e do professor indígena, realizado do IFAP”, e a nossa presença, por convite dos indígenas, na festa do Turé na Aldeia Curipi, na BR 156.

Os leques de opções das fontes de pesquisa extrapolaram o universo, anteriormente definido como *locus* do estudo. Ressaltamos que o foco principal da pesquisa baseava-se na contextualização da construção do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. As informações coletadas, fora desse universo, ajudaram-nos entender o processo cultural e as diferenças interculturais dos povos indígenas do Oiapoque e, principalmente, em relação com a aldeia do Manga.

O outro aspecto a ser considerado, foram os problemas em comum encontrados pelas escolas quando à modalidade de ensino oferecida pelo Estado junto às comunidades indígenas que é através do Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI), e a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá está dentro deste universo. A contextualização da realidade indígena do Oiapoque, os saberes e o processo de construção da pedagogia do ensino escolar indígena serão apresentadas nos subtítulos 5.1, 5.2, 5.3, 5.4 e 5.5.

5.1 Questões socioeconômicas e culturais e o movimento dos povos indígenas de Oiapoque.

O município de Oiapoque possui a maior população indígena do Estado do Amapá, correspondendo a 77,2%, do total de 7.408 índios de toda a região. (IBGE,2010). A população indígena do Oiapoque é constituída por índios de quatro etnias: “os Galibi Kali’na, os Palikur, os Galibi-Marworno e os Karipuna, povos etnicamente diferenciados entre si e que se reconhecem enquanto Povos Indígenas do Oiapoque” (APIO,2009, p. 9). Os índios estão distribuídos, segundo o escritório da FUNAI em Oiapoque, em 46 aldeias, localizadas nas Terras Indígenas do Uaçá, Galibi e Juminã, numa área contínua de 518.454 hectares de terra, conforme figura 1 abaixo.

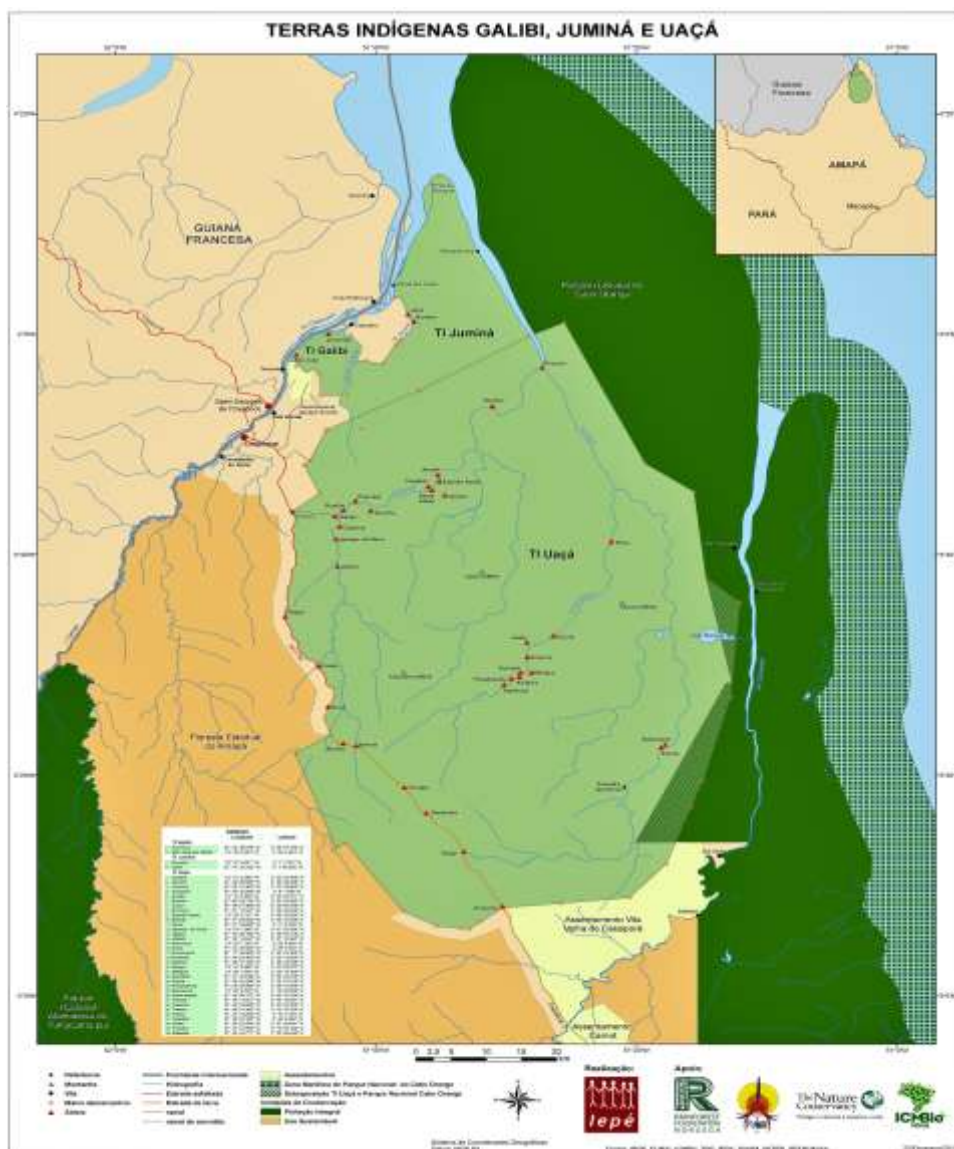


Figura 1: Terras Indígenas Galibi, Juminã e Uaçá.

Fonte: IEPÉ

Na tabela 4, adaptada, aperfeiçoada e atualizada na pesquisa estão distribuídas as aldeias dos povos indígenas do Oiapoque por etnia e quanto à ocupação geográfica e população com base no ano de 2016.

Tabela 4: Distribuição das aldeias por etnia

Etnia	Aldeia	Terra Indígena	Localização	Popul.	Nº de Família
Karipuna	Manga	Uaçá	Rio Curipi	819	190
Karipuna	Japiim	Uaçá	Rio Curipi	52	13
Karipuna	Paxiubal	Uaçá	Rio Curipi	30	06
Karipuna	Santa Isabel	Uaçá	Rio Curipi	318	65
Karipuna	Taminã	Uaçá	Rio curipi	84	13
Karipuna	Espírito Santo	Uaçá	Rio Curipi	518	99
Karipuna	Jõdef (Kutiti)	Uaçá	Rio Curipi	54	09
Karipuna	Txipidon (Tipidõ)	Uaçá	Rio Curipi	39	08

Karipuna	Zacarias	Uaçã	Rio Curipi	12	03
Karipuna	Bastiõ*	Uaçã	Rio Curipi	12	-
Karipuna	Encruzo*	Uaçã	Rio Curipi	12	-
Karipuna	Igarapé da Onça*	Uaçã	Rio Curipi	14	-
Karipuna	Ghõ Puen*	Uaçã	Rio Curipi	04	-
Karipuna	Açaizal	Uaçã	Rio Curipi	112	21
Karipuna	Tauahu*	Uaçã	Rio Curipi	13	-
Karipuna	Piquiá	Uaçã	BR-156	18	04
Karipuna	Kuripi	Uaçã	BR-156	48	11
Karipuna	Kariá	Uaçã	BR-156	33	07
Karipuna	Estrela	Uaçã	BR-156	43	11
Karipuna	Ahumã	Uaçã	BR-156	39	08
Karipuna	Ariramba	Galibi	Rio Oiapoque	52	13
Karipuna	Kunanã	Juminã	Igarapé Juminã	82	14
Palikur	Kwikwit	Uaçã	BR-156	26	03
Palilur	Ywawká	Uaçã	BR-156	55	11
Palikur	Yanawá	Uaçã	Rio Urukauá	05	01
Palikur	Kamuyrwa	Uaçã	Rio Urukauá	88	14
Palikur	Tawary (Tauary)	Uaçã	Rio Urukauá	50	07
Palikur	Puwaytyeket	Uaçã	Rio Urukauá	67	16
Palikur	Kumenê	Uaçã	Rio Urukauá	784	133
Palikur	Isuwvinwa (Urubu)	Uaçã	Rio Urukauá	30	07
Palilur	Amomni	Uaçã	Rio Urukauá	36	09
Palikur	Mawihri (Mangue I)	Uaçã	Rio Urukauá	22	03
Palikur	Mbadgewni (Mangue II)*	Uaçã	Rio Urukauá	17	-
Galibi Kali'na	Galibi	Galibi	Rio Oiapoque	80	17
Galibi Marworno	Kumarumã	Uaçã	Rio Uaçã	1736	387
Galibi Marworno	Flecha	Uaçã	Rio Urukauá	60	11
Galibi Marworno	Aruatu	Uaçã	Rio Uaçã	28	07
Galibi Marworno	Tukay	Uaçã	BR-156	96	21
Galibi Marworno	Samaúma	Uaçã	BR-156	66	16
Galibi Marworno	Anawerá	Uaçã	BR-156	06	04
Galibi Marworno	Uahá (Wahá)	Uaçã	BR-156	146	21
Karipuna	Benoá	Uaçã	Rio Curipi	48	10
Palikur	Kuahi	Uaçã	BR-156	41	06
Karipuna	Pacapuwa	Uaçã	Rio Curipi	30	09
Galibi Marworno	Tuluhi	Uaçã	BR-156	06	02
Total				5.859	1.175

Fonte: FUNAI/Oiapoque/2016 e IEPE

Considerando o quadro acima, tomando como base os dados oficiais do censo (IBGE, 2010) em que a população indígena do Oiapoque apresentava 5.718 hab. indígenas, e no ano de 2016 a FUNAI de Oiapoque apresenta 5.859, conclui-se pelo aumento populacional em 1,5%. Esse percentual poderia ser maior, se não fosse o fato de haver um grande número de índios “desaldeados em torno de 3000 (três mil) a 4000 (quatro mil), e esses dados precisam ser confirmados através de uma pesquisa que será realizada em Oiapoque”, segundo o representante da FUNAI.

Ainda quanto aos números de habitantes das áreas indígenas do município, fugindo dos registros oficiais paralelamente a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque – APIO apresenta em seu Plano de Vida e Programa de Gestão Territorial e Ambiental (APIO, 2009, p.9) uma população aproximada de “seis mil índios: os Galibi Kali’na, os Palikur, os Galibi Marworno e os Karupuna”. Não está claro nesse referencial se estão inseridos os indígenas desaldeados.

O “desaldeamento” ou “urbanização indígena” acontecem com a saída do índio de suas aldeias para áreas urbanas, seja para sede do município, ou para outras regiões, principalmente Saint Georges e Cayenna na Guiana Francesa, em busca de melhor qualidade de vida que quase sempre é representada pelos melhores serviços em educação, saúde e outros benefícios. Na região são comuns índios da etnia Palikur migrarem para a Guiana Francesa, lá buscam áreas para aldeamento e fixação próximo do centro urbano e, logo em seguida, requerem a sua legalização perante o governo francês. A sede do município de Oiapoque e a capital do Estado do Amapá existem indicadores consideráveis de índios desaldeados, números esses merecedores de futuras pesquisas, de acordo de depoimentos de representantes da FUNAI.

Com o desaldeamento, alguns benefícios recebidos da FUNAI, do tipo bolsas e auxílios são cortados, sendo garantidos a esses índios, basicamente, os serviços de saúde fornecidos pela Secretaria de Saúde Indígena – SESAI. Para que sejam garantidas as bolsas e os auxílios retirados alguns índios, estes recorrem pelo caminho judicial.

O enfrentamento no meio urbano os indígenas passam a sofrer discriminação social no mercado de trabalho e no relacionamento com os não indígenas. É comum encontrar no centro da cidade de Oiapoque índios caminhando sem destino algum, ou na espera que alguém que os ajudem financeiramente ou com alimento¹⁰.

“Um fato relevante relacionado aos índios desaldeados diz respeito ao enfrentamento com os seus próprios parentes aldeados, pois estes ao perderem os seus espaços territoriais, passam a sofrer discriminação diversa”, segundo depoimento do índio Karipuna Elton Anicá. A extinção de algumas pequenas aldeias pode estar relacionada com duas situações muito comuns na área indígena: o desaldeamento e a migração de índios para outras aldeias para constituírem novas famílias, misturando-se, em muitas vezes, com outras etnias. O desaldeamento e a migração de índios podem, também, estar relacionados com a diminuição e/ou aumento da população de várias aldeias, pois existe uma variação constante no número de habitantes em cada comunidade.

Os valores multiculturais com o desaldeamento são engolidos pela quebra do convívio e a transmissão de conhecimentos entre eles. Para reduzir o elevado índice de desaldeamento

¹⁰ Elton Anika índio Karipuna e representante da Funai afirma que o impacto cultural causado pelo desaldeamento traz um prejuízo irreparável de ordem linguística, onde o índio não tem acesso a sua língua, a não ser através de seus próprios parentes, também desaldeados ou com aqueles que transitam enquanto estão tratando de algo no centro urbano. A comunicação neste meio, obrigatoriamente, é feita na língua portuguesa. Diferentemente do que acontecia no ambiente territorial indígena em as mães proibiam que as crianças falassem o português nas aldeias, elas deviam falar na sua língua nativa, patuá, kheou. (informação verbal)

a FUNAI e o Movimento Indígena de Oiapoque, através de suas diversas organizações têm discutido em assembleias gerais locais e com os demais povos indígenas do Amapá e norte do Pará a política de ocupação dos espaços territoriais indígenas para que haja a criação e implantação de novas aldeias, ocupando, explorando e criando novos espaços territoriais. Não é difícil encontrar aldeia com um dígito de habitantes, como exemplo temos as aldeias Ghõ Puen com 04 pessoas, Yanawá com 05 pessoas, Anawerá com 06 habitantes, e Tuluhí com 06 pessoas. Isso significa que para cada aldeia, independentemente do número de habitantes, existe um cacique e um monte de necessidades que são demandadas dessas novas aldeias. Com base nessa relação os povos indígenas de Oiapoque têm 46 caciques. Quanto ao líder maior da comunidade indígena, Luciano (2006) define que “o posto de cacique é geralmente herdado de pai para filho entre os pertencentes a clãs ou a linhagens superiores, ou de uma combinação entre estes e seus afins, ou aliados políticos ou econômicos.” (LUCIANO, 2006, p. 63). O conjunto de fatores e demandas dos grupos de interesses pode definir na escolha do seu líder maior. Um desses fatores, segundo Gallois e Grupioni, ocorre em função de que:

cada aldeia possui um fundador, que é considerado o ‘dono do lugar’, aquele a quem costumamos chamar de ‘chefe’, ou ‘cacique’, da aldeia. A principal função política de um chefe de aldeia é, enquanto estiver vivo, garantir que os moradores de sua aldeia permaneçam junto com ele, satisfeitos com seu modo de organizar a vida em comunidade e com seu modo de conduzir as relações com os membros de outras aldeias. (GALLOIS; GRUPIONI. 2003. p 54)

Atualmente em algumas aldeias a escolha do cacique segue outro direcionamento que não necessariamente pela transmissão da liderança por várias gerações de seu fundador. Mas pela escolha de um líder jovem que tenha um perfil com formação escolar, falante da língua portuguesa visando maior e melhor articulação com representantes da sociedade organizada, principalmente dos poderes legislativo, executivo e judiciário. Seja dinâmico e atuante no movimento indígena e esteja envolvido com as causas de sua aldeia, fatores esses que o habilita a assumir o cargo de cacique.

Todos os caciques possuem um mandato de dois anos, podendo ser reconduzidos ou reconduzidas, tantas vezes quantas forem decididas em assembleia geral de cada aldeia, e aceita pelo próprio cacique ou cacica que podem decidir ou não em continuar como líder maior de sua comunidade.

Na tabela 1 as terras escolhidas pelos povos indígenas de Oiapoque para ocupação e habitação se caracterizam pelos nichos ecológicos que constituem as áreas indígenas como “região de savana, campos alagados e florestas entrecortadas por rios, igarapés e lagos” (APIO, 2009. p.12), que são explorados pelos índios, de onde tiram o seu alimento constituído “basicamente de peixe, caça, farinha de mandioca [...] e frutas”. (APIO, 2009. 12). Com a construção da BR-156, foram criadas novas aldeias e outras transportadas sendo “instaladas na beira da rodovia com a finalidade principal de proteger a ara indígena de possíveis invasões” (CAPIBERIBE, 2016, p. 87).

As aldeias estão distribuídas na TI de Uaçá na rodovia da seguinte forma, por etnia: Karipuna (Kuripi, Piquiá, Kariá, Ahiumã e Estrela); Palikur (Kwikwit, Yawawká e Kuari) e Galibi Marworno (Tukay, Samaúma, Anawerá, Uahá e Tuluhi).

A relação dos índios com os brancos residentes na sede do município é marcada pelo:

processo de urbanização indígena, que vem se intensificando em função das condições precárias de saúde e educação nas aldeias, seja pela relação troca [e venda] de produtos alimentícios¹³ [farinha, cará, macaxeira, tucupi, verdura) que há muito [tempo] realizam com os estabelecimentos comerciais [na sede do município e em Saint Georges na vizinha Guiana Francesa] ou ainda pela participação dos indígenas na vida política (APIO, 2009, p. 13).

Segundo informações da Câmara Municipal de Oiapoque até pleito de 2016, 13 (treze) índios foram eleito ao cargo de vereador, um índio como prefeito e, recentemente, um índio da aldeia do Manga foi eleito vice prefeito de Oiapoque para o interstício 2017 a 2020.

A força da representação dos povos indígenas do município na Assembleia Legislativa é expressiva, daí a aprovação de alguns projetos/ações que se tornaram realidade, tais como as Leis Municipais nº 359 de 2011, de autoria do então vereador indígena Elton Anicá Karipuna que autoriza o poder executivo a criar o cargo de Agente Ambiental Indígena no Quadro de Pessoal Civil do município de Oiapoque, e a lei que cria a Cooperativa de motoristas autônomos de frete para a aldeia Manga que transporta passageiros para as áreas indígenas de acesso a esse transporte. Foi criada a Lei da Transparência municipal que reconhece a Associação dos Povos Indígenas Karipuna – AIKA como de utilidade pública de autoria do vereador Elton dos Santos Karipuna.

O movimento dos povos indígenas norte do Pará e sul do Amapá, do Tumucumaque e Oiapoque têm ousado em manifestações, protestos e reivindicações com alguns sucessos na indicação de indígena na direção de cargos públicos de órgãos federais e estaduais voltados para questão indígena, além de outras demandas. Especificamente quanto ao movimento indígena de Oiapoque, em alguns casos quando ocorrem situações insustentáveis como impossibilidade de trânsito e acesso pela estrada BR-156 onde existem 13 aldeias das etnias Karipuna, Palikur e Galibi Marworno, as manifestações ocorrem com a interdição em vários trechos da rodovia.

Por movimento indígena, o líder Gilberto Iaparrá presidente do Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque - CCPIO expressou o seu pensamento na XII Assembleia dos Povos Indígenas que ocorreu em setembro de 2016 na aldeia Kumarumã, dizendo que

[É preciso] se organizar e se planejar para o futuro. [E que] antigamente o movimento não era indígena. Hoje as lideranças indígenas são jovens, o professor, os Técnicos de Enfermagem estão juntos do movimento indígena. A política pública é o movimento indígena. Hoje o jovem [indígena] está se preparando melhor, tudo do movimento indígena. Antes o tema ‘movimento indígena’ sempre era tratado por último, hoje não. A partir desta Assembleia será diferente. A política envolve todos nós, a educação, saúde, meio ambiente e trocando ideias, [tudo] é política pública. (GILBERTO IAPARRÁ, 2016)

Gilberto Iaparrá deixou claro em suas palavras que antigamente o movimento não era indígena, portanto, os povos indígenas estavam quase sempre à mercê dos poderes constituídos que tratavam a política indigenista de forma impositiva sem que houvesse discussão na base, impondo modelos de programas e inovações culturais inapropriados para atender as causas indigenistas. O medo de se expor às ingerências externas era muito forte. No entanto, Gersen dos Santos Luciano do povo indígena Baniwa de São Gabriel da Cachoeira nos mostra que o medo começa a ser superado quando surgiu o primeiro esforço de enfrentamento a partir da organização do movimento indígena na década de 1970 “objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, saúde, pela educação e por outros direitos” (LUCIANO, 2006, p.59). A união e a articulação dos movimentos indígenas do Brasil inexoravelmente contribuíram para o seu fortalecimento, e consequentemente, as grandes conquistas se afirmaram. Luciano nos mostra ainda que “foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal”. (LUCIANO, 2006, p.59).

As principais conquistas dos povos indígenas estão relacionadas às questões de suas terras nos processos de demarcação e regularização; à educação escolar indígena quanto aos princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos diferenciados em seus processos próprios de ensino e aprendizados construídos a partir da vida de cada povo

indígena. O cacique Jackson da aldeia Santa Isabel resume em poucas palavras, nessa assembleia dizendo que “todas as conquistas dos índios são do movimento indígena”. Quis mostrar o cacique Jackson que as conquistas pertencem aos índios e que não aconteceram pela boa vontade e sensibilização do branco, ou mesmo por aqueles que detêm o poder que variavelmente se dão e se denominam como autores das conquistas. Nesta mesma linha, Luciano (2006) mostra que o fortalecimento dos movimentos indígenas “mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária”. Este mesmo autor recorre aos seus ‘parentes’ para definir o movimento indígena ao afirmar que a “definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos”. (LUCIANO, 2006, p. 58).

No quadro 1, adaptado, aperfeiçoado e atualizado na pesquisa estão distribuídas as aldeias dos povos indígenas do Oiapoque por etnia, aldeia, tronco linguístico, línguas faladas nas aldeias e o nome dos caciques com base no ano de 2016.

Quadro 1: Distribuição dos povos indígenas - 2016

Nº	Etnia	Aldeia	Tronco linguístico e Línguas faladas	Cacique
01	Karipuna	Manga	Arawak: Kheuol, Português	Luciano dos Santos
02	Karipuna	Japiim	Arawak: Kheuol, Português	Ivan Iaparrá
03	Karipuna	Paxiubal	Arawak: Kheuol, Português	Felipe Aniká
04	Karipuna	Santa Isabel	Arawak: Kheuol, Português	Ramos dos Santos
05	Karipuna	Taminã	Arawak: Kheuol, Português	Não informado
06	Karipuna	Espírito Santo	Arawak: Kheuol, Português, Patois,	Tiago dos Santos
07	Karipuna	Jõdef (Kutiti)	Arawak: Kheuol, Português	Nazildo Forte
08	Karipuna	Txipidon (Tipidô)	Arawak: Kheuol, Português	Alfredo dos Santos
09	Karipuna	Zacarias	Arawak: Kheuol, Português	Freitas Felipe dos Santos
10	Karipuna	Bastiõ*	Arawak: Kheuol, Português	Não informado
11	Karipuna	Encruzo*	Arawak: Kheuol, Português	Não informado
12	Karipuna	Igarapé da Onça*	Arawak: Kheuol, Português	Não informado
13	Karipuna	Ghõ Puen*	Arawak: Kheuol, Português	Não informado
14	Karipuna	Açaizal	Arawak: Kheuol, Português	José Damasceno
15	Karipuna	Tauahu*	Arawak: Kheuol, Português	Não informado
16	Karipuna	Piquiá	Arawak: Kheuol, Português	Raimundo Iaparrá

17	Karipuna	Kuripi	Arawak: Kheuol, Português	Verônica dos Santos
18	Karipuna	Kariá	Arawak: Kheuol, Português	João dos Santos
19	Karipuna	Estrela	Arawak: Kheuol, Português	Julio Batista
20	Karipuna	Ahumã	Arawak: Kheuol, Português	Creuza dos Santos
21	Karipuna	Ariramba	Arawak: Kheuol, Português	Enivaldo Forte Pinheiro
22	Karipuna	Kunanã	Arawak: Kheuol, Português	Silvio Nunes Vidal
23	Karipuna	Kumarú	Arawak: Kheuol, Português	Amarildo dos Santos
24	Karipuna	Benoá	Arawak: Kheuol, Português	Euclides Enéais
25	Karipuna	Pakapwá	Arawak: Kheuol, Português	Josefa dos Santos
27	Palikur	Ywawká	Arawak: Parikwari, frances, Patoá, creóle e português.	Ismael
28	Palikur	Yanawá	Arawak: Parikwari, francês, Patoá, creóle e português.	Não informado
29	Palikur	Kamuyrwa	Arawak: Parikwari, francês, Patoá, creóle e português.	Lésio Ioiô
30	Palikur	Tawary (Tauary)	Arawak: Parikwari, francês, Patoá, creóle e português.	Henrique Leôncio
31	Palikur	Puwaytyeket	Arawak: Parikwari, francês, Patoá, creóle e português.	Caim Batista
32	Palikur	Kumenê	Arawak: Parikwari, francês, Patoá, creóle e português.	Matias Labontê
33	Palikur	Isuwvinwa (Urubu)	Arawak: Parikwari, francês, Patoá, creóle e português.	Roberto Labontê
34	Palilur	Amomni	Arawak: Parikwari, Francês, Patoá, creóle e português.	Raimundo Sedô
	Palikur	Kwikvit	Arawak: Parikwari, Francês, Patoá, creóle e português.	Não informado
35	Palikur	Mawihri (Mangue I)	Arawak: Parikwari, Francês, Patoá, creóle e português.	Natã dos Santos
36	Palikur	Mbadgewni (Mangue II)*	Arawak: Parikwari, Francês, Patoá, creóle e português.	Não informado
37	Palikur	Kuahi	Arawak: Parikwari, Francês, Patoá, creóle e português.	Gilberto Iaparrá
38	Galibi Kali'nã	Galibi	Karib: Kali'na, Patois, Francês, Taki-Taki e Português	Miguel Jeanjacque

39	Galibi Marworno	Kumarumã	Arawak: Kheul e Português	Alex
40	Galibi Marworno	Flecha	Arawak: Kheul e Portugues	João Colares
41	Galibi Marworno	Aruatu	Arawak: Kheul e Portugues	Amarildo
42	Galibi Marworno	Tukay	Arawak: Kheul e Portugues	Dinho Charles
43	Galibi Marworno	Samaúma	Arawak: Kheul e Portugues	Germano
44	Galibi Marworno	Anawerá	Arawak: Kheul e Portugues	Ludivaldo dos Santos
45	Galibi Marworno	Uahá (Wahá)	Arawak: Kheul e Portugues	Adelson Nunes da Silva
46	Galibi Marworno	Tuluhi	Arawak: Kheul e Portugues	Não informado
47	Galibi Marworno	Paraikur	Arawak: Kheul e Portugues	Guisel
48	Galibi Marworno	Paramawaka	Arawak: Kheul e Portugues	Gerson
49	Galibi Marworno	Karibuene	Arawak: Kheul e Portugues	Adailson dos Santos Narciso

Fonte: Escritório da FUNAI/Oiapoque/2016, APIO (2009), Vidal et al (Org) (2016)

O quadro 1 apresenta, resumidamente, o panorama sobre a relação do tronco linguístico das línguas faladas por aldeia e por etnia, onde se percebe as diferenças de linguísticas e a língua franca (*kheoul*) falada entre os povos indígenas utilizadas como meio de comunicação e entendimento, ocorrendo quase sempre nas assembleias gerais. Algumas aldeias não apresentaram a definição dos seus caciques.

No livro “A PRESENÇA DO INVISÍVEL: Vida Cotidiana e Ritual entre os Povos Indígenas do Oiapoque” (2016) as pesquisadoras Tassinari (2016), Vidal (2016) e Capiberibe (2016) descrevem sobre a formação e constituição das línguas faladas pelas etnias Karipuna, Palikur, Galibi Kali’na e Galibi Marworno, conforme recortes a seguir:

Os Karipuna falam o português e o *Kheoul*, alguns somente este último, que é a língua franca da região, mas que apresenta variações do *patois* falado por outros grupos indígenas e, principalmente, do *patois* de Caiena. (TASSINARI, 2016, p. 67).

Os Palikur falam o *parikwari*, uma língua pertencente à subfamília Maipure filiada à grande família linguística Arawak. Na região, as outras línguas faladas são: o *creóle*, língua proveniente do francês, forjada na rede de relações socioeconômicas que interligava colonos franceses, escravos de origem africana e os índios da região. (CAPIBERIBE, 2016, p.85).

Os Galibi Kali’na mais velhos mantinham parcialmente a sua língua original. Pessoas mais jovens, especialmente filhos de pais galibi e não-galibi, não falam mais

a língua, mesmo quando a entendem. Na escola, as crianças apenas estudam o português, língua de uso cotidiano tanto na aldeia como na cidade. Por essa razão, no Brasil a língua Kali'na tende a desaparecer, mas não na Guiana Francesa, onde os Kali'na são numerosos e continuam a usá-la entre si. (VITAL, 2016, p. 107).

Atualmente a população Galibi Marworno tem como língua materna uma variação do crioulo falado na Guiana Francesa. Esse idioma é falado como língua franca dos povos indígenas do Baixo Oiapoque, que reconhecem diferenças fonéticas entre aquele falado pelos Karipuna e o falado pelos Galibi Marworno. Esse crioulo “indígena” distingue-se do crioulo “negro” da Guiana Francesa em aspectos fonéticos e lexicais que ainda não foram suficientemente estudados. O crioulo passou a prevalecer entre os Galibi Marworno em detrimento de várias línguas faladas pelos seus antepassados. (VIDAL, 2016, p. 124)

O aspecto importante nesse tabuleiro linguístico é que os índios do Oiapoque falam em torno de 3 (três) línguas para comunicação. Assim, temos os falantes da língua nativa, os falantes do kheoul para comunicação entre as etnias diferentes. A língua portuguesa é falada por muitos indígenas, principalmente por aqueles que têm contatos constantes com os não índios, aqueles que vivem distantes dos centros urbanos falam pouco, ou entendem pouco a língua. Durante a pesquisa a questão linguística revelou ser, na nossa observação, o principal meio de construção do processo da educação indígena. Pois é, principalmente, através da oralidade que são transmitidos aos valores étnicos e culturais dos povos indígenas em todas as gerações, sem exclusão dos demais fatores.

5.2 Aldeia do Manga: um povo Karipuna

A Aldeia do Manga é uma comunidade de fácil acesso, distante por estrada a 18 quilômetros da sede do município do Oiapoque, possui a maior população indígena da etnia Karipuna na região do Oiapoque, com aproximadamente 500 habitantes (IBGE, 2010).

Dos dados oficiais da população em 2010, quando comparado às informações atualizadas pelo Escritório da Funai apresenta em sua contagem de 2016 com 819 habitantes distribuídos por 190 famílias moradoras da aldeia, revelando um crescimento em 61% de sua população, e uma média de 4 pessoas por família.

Sobre a aldeia do Manga foi necessário contextualizá-la dentro dos aspectos socioeconômico e cultural para visualizar a sua importância para a minha pesquisa.

Com respeito a sua principal atividade econômica, Tassinari (2003, p. 192) aponta que “as famílias do Manga são grandes produtoras de farinha de mandioca, algumas chegando a produzir uma tonelada por mês. A produção da aldeia destinada ao comércio gira em torno de quatro ou cinco toneladas semanais”. A produção das famílias do Manga uma parte é dividida entre os membros da família e a outra, vendida no comércio na sede do município de Oiapoque. Soma-se ainda, na economia da aldeia, embora com baixa escala de produção, o artesanato Karipuna que é vendido na aldeia durante os eventos na comunidade e no museu Khuari, na sede do município.

Ainda sobre algumas características dessa comunidade indígena Tassinari descreve que:

O estilo de habitações combina os vários modelos do Curupi: casas construídas sobre assoalho elevado de tábuas de madeira [que] para alcançá-lo, existe uma pequena escada de dois ou três degraus que indica o local da entrada da morada. Dependendo da família, as laterais da casa também são cobertas com tábua de madeira, ou temporariamente com palha traçada. [...] Há casas com laterais abertas de casais mais jovens que ainda não puderam cobri-las e casas avarandadas ou com dois andares como em Santa Isabel. (TASSINARI, 2003, p 190)

Sobre essa descrição de habitação, com base na pesquisa realizada em 2016, houve uma mudança substancial na arquitetura das casas dos moradores da aldeia do Manga. Hoje as casas são construídas em alvenarias ou mista, conjugada com alvenaria e madeira, ou, simplesmente, só em madeira. A maioria das casas é coberta com telhas de amianto, palha e pouquíssimas casas em telhas de barro. O investimento das moradias está muito em função do poder aquisitivo da cada família indígena. É comum encontrar casas do estilo de habitação descrito pela autora, porém, a grande maioria encontra-se abandonada.

Quanto à organização familiar da aldeia do Manga, Tassinari (2003) descreve da seguinte forma:

A respeito da divisão espacial das famílias, o que me pareceu de início uma ausência de organização ou padronização no estilo das ruas das cidades, aos poucos se mostrou bastante condizente com o padrão de habitação das famílias extensas em núcleos residenciais como é comum a todo o Curipi. Enquanto várias aldeias constituem-se a partir de uma única família extensa, a aldeia Manga engloba vários desses núcleos aos quais se unem famílias deslocadas de outras aldeias e que constantemente vêm se reagrupando por ocasião das novas alianças. (TASSINARI, 2003, p. 191)

A concepção de organização espacial e os núcleos familiares apontados pela autora durante a formação da aldeia Manga tem origens divergentes, com base nas informações colhidas, através de entrevista com dois dos mais antigos moradores da aldeia: os sábios Abel dos Santos¹¹ Karipuna, 84 anos (Fig. 2) e Teodoro dos Santos Karipuna, 74 anos (Fig. 3).

5.2.1 Entrevistas com os sábios

a) Entrevista com o sábio Abel dos Santos



Figura 2: Sábio Abel dos Santos karipuna

Fonte: Do próprio autor

¹¹ Os sobrenomes Santos e Fortes que aparecem em quase todos os nomes dos habitantes do Rio Curipi derivam, segundo Tassinari (2003, p.153), de dois grupos migrantes desses nomes durante a ocupação dessa região. Para essa autora “esses antepassados, unidos por alianças, passaram a formar um conjunto comum, o qual se uniram várias famílias de procedências distintas, com sobrenomes Aniká, Pijame, Felício e Jojô. A origem desses antepassados, bem como sua classificação a partir de categorias como ‘índios’, ‘brasileiros’, ‘brancos’, ‘daqui mesmo’, ‘de fora’, ‘do Uaçá’ e Karipuna, é diferente apontada pelos habitantes do Curipi. Esses sobrenomes são atualmente transmitidos por linha paterna, havendo possibilidade de escolha a partir de outros fatores. Atualmente, percebe-se a preferência por adotar justamente os sobrenomes *Fortes* e *Santos*.” O acréscimo Karipuna ao nome é para identificar a etnia.

Para o sr. Abel dos Santos Karipuna a ocupação do espaço que hoje é a aldeia do Manga, começou da seguinte forma conforme seu relato:

A primeira vez que aqui chegamos, não tinha ninguém. Estava eu, a minha esposa e o afinado Aniká com o filho dele. Nós construímos a nossa roça e a nossa casinha lá na beira do rio (atualmente sua casa fica aproximadamente a 200 metros do lado esquerdo rio Curipi, a que se refere). Depois, chegaram outras pessoas da aldeia de Santa Isabel. Chegaram e fizeram a sua roça. Veio também o finado velho Henrique que era o cacique. Depois, saímos daqui, e o Aniká foi para Clevelândia para servir no Quartel¹². Com a chegada de mais gente, devagar foi aumentando e formando esta comunidade. A partir daí, escolheram o cacique que foi o finado Henrique, embora o Florêncio fosse o índio mais velho da comunidade. Neste instante, apontando para o sentido contrário de sua casa para direção do campo de futebol existente na comunidade, o entrevistado ressaltou que: o velho Florêncio estava fazendo sua roça para lá com sua família. Hoje esse local apontado pelo entrevistado é a residência do senhor Teodoro dos Santos Karipuna que é casado com a senhora Constância Monteiro dos Santos Karipuna, filha de Florêncio.

Continuando em seu relato, o senhor Abel menciona como o ramal do Manga foi construído: *Depois que começou, o prefeito de Oiapoque, o senhor Roque Pennafort, abriu só uma pequena picada e anunciou que a estrada vinha 'varar'¹³ até pra cá.*

Pretendíamos saber quem havia participado da construção desse ramal e o senhor Abel respondeu que *foram os índios e os funcionários da Prefeitura. Eles pediram uma licença para abertura do ramal e a comunidade respondeu que podia fazer, não tinha problema nenhum, pois ia servir para gente mesmo. E o Oiapoque ia ficar mais perto da gente. O pessoal informou que com a estrada ia ter carro. Palavra de branco é diferente da nossa. Ficou, naquele instante, para nós, uma dúvida sobre a importância real da estrada para os indígenas. Continuando o seu relato, o senhor Abel nos esclareceu o que aconteceu com a construção do ramal: *Depois que fizeram a estrada, veio gente de toda a parte. E aí se via que servia para todo mundo. Veio gente do Kumarumã, do Kumenê e começaram fazer casa aí e na BR. Na BR não tinha gente, aí começaram a fazer outras aldeias por lá. Neste instante, o entrevistado volta a se lembrar sobre o início da aldeia Manga, dizendo que: o começo daqui da aldeia Manga, primeiramente, fomos nós mesmo. Fui eu, o finado Aniká, o sr. João, mais o finado Ivo Palikur, quatro famílias. Depois vieram muitas famílias de Santa Isabel.**

a) Entrevista com o sábio Teodoro dos Santos

Na versão do sábio Teodoro dos Santos Karipuna, 74 anos, a aldeia Manga começou assim:

¹² Hoje, Companhia Especial de Fronteira do Norte, fica localizado no distrito de Clevelândia, na margem direita do rio Oiapoque, sentido desembocadura para o Oceano Atlântico. Está a cinco quilômetros da sede do município e Oiapoque.

¹³ Varar - termo popular significando chegar, atravessar.



Figura 3: Sábio Teodoro dos Santos Karipuna e sua esposa Constância Monteiro dos Santos Karipuna.

Fonte: Do próprio autor, 2017

*A primeira vez que viemos para cá, estávamos fazendo uma caçada. Eu e o meu sogro Florêncio. Naquele tempo, a gente fazia jaula para pegar onça [...], muita onça grande, muito maracajá. E aí 'sartemo pra cá' [sic], e ele (referindo-se ao Florêncio) disse: 'ôôuu, pra cá é bom, vam 'bora [sic] subir para cá, para cima, para fazer uma roça'. Hoje a casa de entrevistado fica na parte mais alta da comunidade e, aproximadamente, a cem metros da margem esquerda do rio Curipi, e a 300 metros da casa do senhor Abel. Continuando em seu relato, Teodoro ressaltou que: *pra sur lar de lá [sic], aqui era muito bom [no Manga]. Mas, lá onde morávamos, em Santa Isabel, tinha muita formiga e a terra [para plantar] estava ficando meio longe. Quando nós baixemos, (retornando à aldeia Santa Isabel pelo rio Curipi, sentido norte) o Florêncio falou com o irmão dele e disse: então mano você quer morar pra lá? É tu que sabes. Podes subir que a terra é nossa pra cá. Aonde quiser fazer, aí nós subimos pra cá (referindo-se ao Manga). Após aceitar o convite feito pelo sogro Florêncio ao irmão, Teodoro concluiu: e aí subimos os três para cá (voltando pelo rio Curipi, sentido sul para o Manga), passemos aí (querendo dizer: ficamos algum tempo aqui) e dormimos para cá. Depois fizemos o khabê¹⁴ numa ilha para lá, bem aí (apontando de sua casa em direção ao rio).**

Perguntamos, então, ao entrevistado, se ele lembrava o nome do irmão do Florêncio? Subitamente, a senhora Constância Monteiro dos Santos Karipuna que é filha de Florêncio e que estava sentada ao lado de seu esposo o sr. Teodoro, acompanhando a entrevista, respondeu: *Olímpio, Olímpio Fortes*. E logo completa Teodoro: *o marido de minha filha e irmão de Florêncio*. Naquele momento, haviam três personagens na localidade Manga: Teodoro dos Santos e os irmãos Florêncio e Olímpio Fortes.

Após terem iniciado os primeiros preparativos do assentamento familiar, que o entrevistado se refere como *"a roça e o khabê"*, trouxeram suas respectivas esposas, dentre elas, estava a senhora Constância. A partir daí, Teodoro relata que *fizemos roça, plantamos cana, mandioca, macaxeira. Depois com um ano, o pessoal começou a subir, um atrás dou'tro [sic] e vieram pedir terra.*

Para ter uma ideia e melhor configuração do início da aldeia do Manga, perguntamos ao entrevistado se lembrava de sua idade e o tempo que havia chegado para morar na

¹⁴ Khabê – segundo Tassinari (2003, p.162) O termo, em *patois*, tem origem na palavra francesa *carbet* e é traduzido por "casa de farinha", que designa também um abrigo feito da roça.

comunidade pesquisada. Naquele instante, o entrevistado, sua esposa e a filha Ariana dos Santos Karipuna, também participante da pesquisa, começaram a debater sobre as idades dos filhos Graciá, Dionísio e Rute. Percebemos que aquele era o indicador para saberem o momento certo em que no Manga chegaram. *O Dionísio?* Pergunta Constância. *Não.* Responde Teodoro, completando: *A Rute?!... A Graciara? Porque quando ela nasceu a gente veio para cá, ela nasceu aqui.* Arguiu Teodoro. *Foi o ano que a gente veio para cá.* Completa Constância. E aí reforça o argumento da mãe concluindo: *Era. Ela nasceu aqui em 1974.*

Para ter certeza da data que na aldeia chegaram, Teodoro pergunta à filha: *Quantos anos a Graci tem hoje? 42 anos.* Responde Ariana. *Pois é, foi naquele ano que nós entremos aqui.* Conclui o pai.

Tomando como base a idade de sua filha Graciara, a partir da data da entrevista, em 2017, o informante teria naquela época 32 anos e hoje 75 anos.

Naquele momento da pesquisa pretendíamos visualizar melhor a formação da aldeia do Manga na visão entrevistado, uma vez que constava na entrevista novas informações importantes para a contextualização da pesquisa sobre a formação dos saberes daquele povo. Perguntamos então se o entrevistado lembrava de outras pessoas que vieram para a localidade do Manga, após terem feito o *khabe*, a roça e se fixado na terra.

Neste momento, a senhor Teodoro e a sua esposa fizeram uma pausa, olhando um para o outro, talvez sem entender bem a nossa pergunta, ou por outro motivo que eu não conseguia perceber, quem sabe “estudando” o entrevistador. Foi daí que filha do casal interferiu em *Kheoul* junto aos seus pais sobre a nossa pergunta.

Não solicitamos a tradução da intervenção para não causar nenhum constrangimento na entrevista, nem para nós e nem para os informantes. No entanto, percebemos que, antes mesmo que a intervenção fosse concluída, a senhora Constância, subitamente, respondeu em português que: *quem veio foi o senhor Henrique.* Naquele momento, como que corrigindo a mãe, a filha questiona: *depois de vocês?* e sua mãe confirma a sua resposta, dizendo: *Sim, depois de nós.* E logo em seguida, o pai acrescentou mais um personagem: *e o seu Antônio.*

No afã de buscar o exercício da memória dos entrevistados pelo método da história oral¹⁵ ao percebermos a possibilidade de obtenção de mais informações complementares à pesquisa, procuramos saber se haveria mais personagens que tenham participado da construção da comunidade indígena do Manga, perguntamos se além do sr. Henrique e do sr. Antônio, haveria mais alguém que pudessem ser lembrados?

O finado Faiek, Responde o senhor Teodoro. *E a Arinês minha irmã. Depois, o seu Ivan, mas ele não gostou daqui e subiu mais para cima e fizeram a aldeia dele*¹⁶. Completa Constância.

De posse de outras informações coletadas, queríamos saber se o entrevistado teria tido conhecimento da presença, naquela época, de outras pessoas como o seu Abel. Como resposta me foi confirmado que: *o sr. Abel veio depois com o pai dele, o finado Tangarrá.* Com essa confirmação, percebemos que os núcleos familiares se conheciam, porém não mantinham relacionamentos próximos, mesmo convivendo no único ambiente, no momento da ocupação espacial. Os núcleos familiares que participaram da formação inicial da comunidade do Manga, pouco falam sobre a interação desses grupos, se voltam mais sobre o comportamento

¹⁵ Alessandro Portelli (1997) em seu artigo “O que faz a história oral diferente”, traduzida por Maria Thereza Janine Ribeiro, afirma que “O [...] importante é não ser memória apenas para o depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma as suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico.

¹⁶ O Ivan foi o fundador da Aldeia Japiim, no rio Curipi. O cacique atual da aldeia chama-se Ivan Iaparrá.

dos membros de seu próprio núcleo familiar. Esse tipo manifestação poderia ser objeto de novos estudos.

Com a formação gradativa da comunidade do Manga foi necessário a escolha de um líder que pudesse manter a organização social, a articulação entre os membros da comunidade e a representação diante das demais aldeias e às autoridades constituídas. Segundo relato da senhora Constância *elas* (referindo-se aos moradores da aldeia) *queriam que meu pai Florêncio fosse o cacique, e meu pai disse que 'não, eu não gosto de governar os outros, procurem outra pessoa. Tem o seu Henrique dos Santos, ele estudou um pouco'.*

A expressão “ele estudou um pouco” indica o sentido de ter um pouco mais de experiência escolar que o outro. E por esse motivo o Sr. Florêncio teria sugerido o nome do seu Henrique para o posto de cacique da aldeia Manga, pois o mesmo teria melhores condições para “governar os outros”.

Então o senhor Henrique foi o primeiro cacique da Aldeia? Perguntamos aos informantes.

Foi, respondeu a senhora Constância. *Com autorização de meu avô Florêncio*, reforça a filha Ariana. Dando a entender sobre a forte liderança de seu avô.

A pesquisadora Tassinari em seu livro “O Bom da Festa: O Processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá” (2003, p.187) ao tratar sobre a escolha do primeiro cacique da Aldeia Manga, inicialmente se refere ao indígena Florêncio como “este era considerado o ‘dono do lugar’ [...]”. Mas que “[...] a sua liderança, ao contrário de seu irmão Côco, sempre se manteve no nível familiar. Tanto que a chefia da nova aldeia ficou a cargo do Henrique dos Santos”.

Esta afirmação, no entanto, é contestada pelos descendentes de Florêncio, conforme foi registrado, anteriormente. Segundo seus descendentes, o Florêncio teria grande liderança na comunidade e respeitado por todos. Segundo Constância, os núcleos familiares que chegavam para ocupar um pedaço de chão para morar no Manga tinham que pedir autorização dele [do Florêncio]. Por isso, era considerado o “dono do lugar”, mas o que faltava a ele eram estudos. Pelo meu entendimento do que ouvi nos relatos de Florêncio, Constância e da própria filha do casal a indígena Adriana o que pesou na indicação do indígena para ser o primeiro cacique do Manga foi o de que o indígena Henrique dos Santos era uma pessoa letrada e articulada com os diversos seguimentos da sociedade não indígena, e o o sr. Florêncio não, mesmo ele sendo um grande líder com os seus parentes.

Durante a pesquisa conseguimos identificar dois núcleos familiares que iniciaram a ocupação da área onde se encontra a aldeia Manga. Evidentemente, existem outros grupos que necessitam novas pesquisas. Tassinari (2003, p.188) aponta como fundadores da aldeia um núcleo familiar constituído por Florêncio e Davina.

De acordo as informações coletadas identificamos o grupo do sr. Abel dos Santos e a sua esposa Maria do Carmo dos Santos. Faziam parte desse grupo os seguintes indígenas: Anicá dos Santos, sua esposa Isídia dos Santos Anicá e o seu filho mais velho Cláudio Anicá; o sr. João e esposa; o sr. Ivo Palikur e esposa. Grupo constituído por nove indígenas.

No grupo de Florêncio dos Santos e Davina dos Santos, constavam os seguintes amigos: Teodoro dos Santos e sua esposa Constância Monteiro dos Santos¹⁷; Olímpio Fortes e esposa Margarida dos Santos; Henrique dos Santos e esposa Edite dos Santos; Antônio e esposa; Faiek e esposa Maria Arinês dos Santos¹⁸, Ivan e Nazaré que ficaram pouco tempo no Manga. Grupo constituído por 14 (quatorze) indígenas.

¹⁷ Filha de Florêncio

¹⁸ Irmã de Constância e filha de Florêncio

Ao todo, registramos 23 (vinte e três) indígenas que teriam estado aqui no início da aldeia Manga. Posteriormente, pelo relato dos entrevistados, apareceram outros grupos de indígenas procurando por terra na comunidade.

Por ser uma terra boa para o plantio da produção de banana, mandioca e outros tubérculos, e com a promessa do prefeito da época, o sr. Roque Pennafort de que iria abrir um ramal ligando a aldeia até a BR 156, aproximando a comunidade com a sede do município, se tornou a aldeia do Manga em um local atrativo para a migração de muitas famílias indígenas da etnia Karipuna do rio Curipi, das famílias da etnia Palikur do Kumenê e famílias da etnia Galibi Marwourno do Kumarumã.

Com base nos relatos e na coleta das informações não foi possível perceber a aproximação desses dois grupos na época, pois cada entrevistado apresentou a sua versão sobre quem havia estado por primeiro na região, e a única pessoa em comum citada nos relatos foi o índio Henrique dos Santos o então cacique escolhido pela comunidade.

Na descrição de Tassinari (2003) a formação da aldeia Manga aponta que:

Na década de 1970, a família de Florêncio e Davina dos Santos decidiu deixar a aldeia de Santa Isabel. Florêncio partiu com três genros para escolher o novo local de morada e estabeleceram na margem direita do Curipi, onde abriram as primeiras roças. No ano seguinte, abriram roças na margem esquerda do rio, local onde construíram *kahbê* e, posteriormente, suas atuais habitações. Esse é o modo geral como as famílias planejam e realizam sua mudança de uma aldeia e a abertura de uma nova localidade. Foram seguidos pelas famílias de duas sobrinhas de Davina: Edite e Henrique dos Santos estabeleceram-se um pouco mais no interior, próximos do igarapé Cachoeirinha, onde havia mangueiras que deram nome à aldeia, e Nazaré e Ivan estabeleceram-se próximos ao Bebém, sendo Ivan irmão de um dos genros de Davina e Forêncio. Este era considerado o “dono do lugar, mas sua liderança, ao contrário de seu irmão Côco, sempre se manteve no nível familiar. Tanto que a chefia da nova aldeia ficou a cargo de Henriques dos Santos. (TASSINARI, 2003, p. 187:189).

Estamos aí diante de três versões que despontam sobre a formação da aldeia Manga. Os relatos dos sábios Abel dos Santos Karipuna e Teodoro dos Santos Karipuna confirmam com o modelo de organização dos agrupamentos de diversos núcleos familiares, segundo os seus interesses afins. Porém, segundo suas versões há mais de um grupo familiar fundador da aldeia.

Os grupos de índios fundadores da aldeia Manga divergem quanto aos núcleos e objetivos das pessoas que estiveram, primeiramente, naquele momento. Dos grupos indígenas apresentados pelos informantes Abel e Teodoro que estiveram no início da fundação da Aldeia Manga não aparece o grupo de Abel na pesquisa da autora do livro “NO BOM DA FESTA: o Processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá” (2003) Antonella Maria Imperatriz Tassinari. Desta forma, novas pesquisas poderão trazer à tona quais núcleos familiares e/ou quem realmente fundou a aldeia Manga e quais os grupos que participaram desse processo. Pois, somente dois líderes idosos foram pesquisados. Existem outros sábios idosos ainda vivos na aldeia que, provavelmente, terão as suas versões.

O que se pode afirmar é que grande parte das famílias extensas da aldeia Manga têm suas raízes nesses núcleos e nas alianças com outros índios originários de diversas aldeias. Portanto, a organização espacial e social da comunidade do Manga se baseia pela união de várias famílias, não necessariamente das extensas, mas todas de origens diversas.

Quanto ao parentesco estabelecido entre as famílias Karipuna, Tassinari (2003) apresenta “um modo próprio de organização social, o que confere um caráter substantivo ao processo de ‘construção cultural’” em decorrência da “descrição extensiva de genealogias” e da forma “simbólica de ocupação do rio Curipi”. Segundo a autora a formação social familiar atual dos povos da etnia Karipuna encontra-se em um “núcleo comum de antepassados

provenientes de dois grupos migrantes, com os sobrenomes *Fortes e Santos*” (TASSINARI, 2003, p. 153), conforme já citado anteriormente.

Com essas características que constituem a formação e a estrutura dos primeiros grupos e núcleos familiares que ocuparam historicamente a região do rio Curipi, transfere-se a mesma concepção de organização social para o movimento que ocupou a área que hoje se encontram implantadas a aldeia Manga. Daí, concluímos que o modo próprio de organização social da aldeia Manga tenha decorrido da união de várias famílias, envolvendo interesses diversos e que hoje de forma “silenciosa” ainda se mantém grupos que se consideram os responsáveis pela implantação da comunidade.

A aldeia de Manga de acordo com informação do professor Josimar dos Santos, Diretor da Escola Indígena Jorge Iaparrá foi dividida em núcleos e cada núcleo tem o seu conselheiro que é responsável pela organização das atividades comunitárias e mutirões que acontecem no primeiro e segundo sábado de cada mês. Hoje em dia, porém, esses núcleos não têm atuado regularmente.

5.3 Um dia no kabhê com uma família karipuna do Manga.

Um importantíssimo momento de nossa maior aproximação com os indígenas aconteceu quando fomos convidados pelo professor indígena e líder karipuna o senhor Erlis dos Santos para conhecer as práticas da produção de farinha na roça de sua família, tendo como líder maior o seu pai o sábio Abel dos Santos Karipuna, 84 anos de idade. Naquela oportunidade começamos a compreender o modo do fazimento, da vivência e convivência de uma família estendida na educação indígena durante as atividades produtivas familiares.

No dia marcado, precisamente numa sexta feira, chegamos umas 9 horas da manhã no kabhê¹⁹, onde já estavam reunidos para o mutirão familiar. Observamos que além do senhor Abel, um velho índio de 84 anos, havia umas 14 (quatorze) pessoas: 4 crianças, uma delas de três anos, 4 adolescentes e 6 adultos.



Figura 4: Família estendida karipuna reunida no kabhê para produção da farinha de mandioca.

Foto: Do próprio autor, 2017

¹⁹ Casa de produção da farinha.



Figura 5: Família estendida num mutirão para produção da farinha.

Foto: Do próprio autor – 2017.

Um conjunto de parentes sanguíneos: de irmãos (ãs), primos (as), tios (as), netos (as), bisnetos, genros, noras, sogros e sogras, todos com alguma atribuição.

No mutirão, o mais jovem de todos, uma criança com aproximadamente 3 (três) anos, a sua função era brincar e sentar no chão observando o que seus parentes mais velhos estavam fazendo. De uma vez por outra, essa criança andava com uma afiada faca de descascar mandioca, nada de anormal aquela cena para a família, mas para nós foi assustador, pois estava preocupado que ela viesse a se acidentar. Após obter certa confiança por parte da família extensa, aos poucos passaram a nos convidar para participar também de algumas atividades do processo de fabricação farinha.



Figura 6: Descasque da mandioca.

Foto : Do próprio autor - 2017.



Figura 7: Peneiragem da massa de mandioca.

Foto : Do próprio autor - 2017.



Figura 8: Secagem da massa da mandioca no forno.

Foto : Do próprio autor - 2017

O outro momento importante para da pesquisa, naquele convívio com a família extensa, foi apresentação da jovem indígena S. dos S. F. K. 17 anos, estudante do 1º ano do ensino médio pelo SOMEI, pela sua tia Marise Santos Karipuna, para ser a “assistente do Professor Mário”. Segundo os seus avós a “Assistente” teria conhecimento necessário para falar sobre o processo de fabricação da farinha e que poderia nos ajudar na pesquisa. Nesse núcleo familiar a “assistente do Professor Mário” é bisneta do senhor Abel.

Chega o momento do almoço, que por sinal foi preparado por nós: um frango guisado e outro assado na brasa. Depois de preparado o almoço e levado pelo costume do ‘branco’, sem observar e nem perguntar como seria servido o almoço, começamos chamar todos à mesa quando, respeitosamente, a senhora Marise nos orientou que o almoço era servido, primeiramente, aos homens mais velhos e aos visitantes, depois às mulheres, em seguida os jovens e por último as crianças.

Após o almoço, em um momento de descontração, aproximamos das crianças, primeiramente a mais jovem do grupo com três anos que chamaremos de Pequeno Índio. Seus irmãos, também crianças me disseram que o Pequeno Índio cantava bem em *kheoul*. Pedimos

então que ele cantasse para nós, enquanto segurávamos o gravador. Timidamente o Pequeno Índio cantarolou algumas palavras na sua língua nativa. Aos poucos foi adquirindo nossa confiança, e não queria mais parar de cantar. Nesse momento, de posse do gravador o Pequeno Índio abriu seu repertório, agora cantando com todas as outras crianças maiores, músicas religiosas em *kheoul*. Juntando às demais crianças, alguns adultos, sem abandonar suas tarefas na produção da farinha, passaram a cantar, rindo e aplaudindo os pequenos cantores. Depois de um bom momento musical, sentimo-nos mais à vontade, dando por início a nossa entrevista com a “nossa assistente” a jovem indígena S. S. K.

a) Entrevista com a estudante indígena S.S.K

No local do kabhê, onde normalmente é utilizado para descascar a mandioca, sentado em um banco de madeira, pedimos à jovem indígena que nos falasse sobre o processo de fabricação de farinha. A seguir o seu relato:



Figura 9: Entrevista com uma indígena caripuna no kabhê.

Foto : Do próprio autor - 2017.

Informante: *O plantio da roça acontece determinados meses do ano*²⁰. Normalmente, após o término do período chuvoso na região, por volta do mês de agosto. Inicia-se o processo de abertura das roças em atividades que normalmente são executadas em mutirões familiares. Primeiramente, os homens vão para a roça para marcarem e tirarem a medida do tamanho da área para início dos serviços.

Para Tassinari (2003), a área a ser trabalhada na produção é feita da seguinte forma:

o tamanho das roças são tomadas como medidas em “braças, [onde] geralmente, as roças medem 50x50 braçadas (aproximadamente, 10 mil m²), mas, conforme a necessidade e a capacidade de trabalho das famílias, o tamanho pode variar de 30x40 até 70x70 braças, como no caso das famílias mais numerosas do Manga. (TASSINARI, 2003, p. 239)

²⁰ Normalmente os trabalhos de roça começam logo após o término das chuvas entre julho e agosto. A partir desse período a terra está pronta para início dos trabalhos que são divididos em 7 (sete) etapas: a demarcação da área, a roçagem do terreno, a derrubada, a coivara, o plantio, a capina do mato na área plantada e a colheita.

Em seu relato a entrevistada continua discorrendo sobre o processo de produção. *Depois eles marcam o mutirão para roçagem e a derruba. Antigamente, quando eles faziam o mutirão, tinha até a cantiga. Eles cantavam e repartiam o chibé²¹.*

A entrevistada apresenta uma música e a letra em *patois* de um cântico entoado durante o mutirão de roçagem, derruba e ralagem da mandioca.

Xâte ghaj

Bai no biê, bai no biê, mõiok-la, xo, xo, ia, ia. Ia, ia, he, he, mo namu. Xo, xo, ia, ia. Jon já fe zez pu ghale mõiok. Mo, namu. Xo, xo, ia, ia.

Cantiga de ralar

Nos dar, nos dar bem. A mandioca xo, xo, ia, ia, ia, ia, he he, meu amigo, meu amor. Xo xo ia ia. Rapaz faz gesto pra ralar a mandioca. Meu amigo, meu amor. Xo, xo, ia, ia ia. He, he meu amigo ou meu amor. Xo, xo, ia, ia. (tradução da entrevistada).

Hoje em dia, não. Vai uma pessoa fazer o serviço e eles pagam diárias. Hoje não tem esse processo de mutirão. O mutirão de hoje é feito só entre os membros da própria família.

Após a derruba, eles esperam a roça secar para depois fazerem a coivara. Também fazem mutirão em família para isso. Mas, quando a roça é muito grande são convidados os amigos e depois vão “render a mão” que é ajudar as outras pessoas quando precisam fazer a roça deles. Depois que eles terminam de “encoivará²²” a roça, vão para o processo de plantio que também é através de mutirão porque uma só pessoa não vai dá conta. Tem que ter as melhores plantas, as moças para semear, os mais velhos para cortar a maniva²³, e os homens para cavar as covas para poderem colocar a mandioca debaixo da terra.

Depois de certo tempo, quando começa a cair a chuva, começam aparecer os cerrados e eles têm que vir para fazer a primeira capina e depois fazer a segunda. Quando eles têm duas ou três roças eles mexem naquela que está madura. E, quando eles não têm [várias roças], eles mexem na roça quando está quase madura. Então vai todo mundo para roça. Aqui na minha família é um ajudando o outro.

As mulheres arrancam a mandioca debaixo da terra, juntam e colocam dentro dos paneiros, um ajuda depois o outro vai. E na verdade quem carrega a mandioca é o homem e a mulher. O transporte da mandioca é feito através do paneiro ou jamaxi²⁴. O meu primo e a minha prima carregam a mandioca no jamaxi. A minha família carrega no paneiro. O meu avô, minha avó, minha mãe, não carregam. Quem carrega mais são os homens.

²¹ Chibé – espécie de comida feita com água e farinha de mandioca, acrescida de sal, pimenta e limão vasilhas em separado. Esse alimento é muito utilizado também nas assembleias.

²² Os mutirões de encoivarar são feitos [...] [quando se] reúnem apenas a família extensa. Os homens ocupam-se em quebrar os tocos secos e amontoá-los, enquanto as mulheres dedicam-se em recolher os galhos menores e gravetos. (TASSINARI, 2003, pg. 240).

²³ Galhos com as folhas de mandioqueira

²⁴ Jamaxi – cesto para o transporte de produtos da roça.



Figuras 10 e 11: Jamaxi ou paneiro – utensílios usados no transporte da mandioca.
Fotos tiradas no Museu Kuahí – Oiapoque (AP)
Fonte: Do próprio autor

Aqui são diferentes de outras etnias, lá as mulheres tomam conta de tudo. Aqui é tudo misturado. Daí eles colocam a mandioca na água, tem dia que eles raspam, tem dia que eles só fazem cortar no toco e colocar dentro d'água. Depois eles voltam para a roça e arrancam o que é para a raspagem. O que é para eles que colocarem no “kahbê”. Noutra dia, eles raspam a mandioca, ralam e depois a massa é lavada que é para tirar a polpa que é a massa.



Figuras 12 e 13: Processo de produção da farinha: descasque e ralagem.
Foto : Do próprio autor – 2017.

Dela sai a goma que a gente chama de “lampuá” que é na nossa língua. Daí, no outro dia eles fazem a farinha, mas antes a massa passa por um processo de prensagem que é colocada numa roupa, ou numa saca ou no tipiti que é para tirar o excesso de água da massa. Depois a massa é peneirada.



Figuras 14 e 15: Processo de produção da farinha: prensagem e o *lapuá* (tucupi).

Fonte: Do próprio autor – 2017



Figura 16: Processo de produção da farinha de mandioca: peneiragem.

Fonte: Do próprio autor – 2017.

Depois desse processo, a massa é colocada no forno dentro de uma grande bacia para secagem. Depois de pronta a farinha é passada de novo numa peneira e isso é feito tanto pelo homem como a mulher.



Figura 17: Secagem da massa da mandioca no forno.

Fonte: Do próprio autor – 2017.

Durante a entrevista não fizemos quaisquer interferências tendo em vista a organização lógica da narrativa apresentada pela entrevistada. Respeitamos todo o roteiro de descrição do processo de fabricação da farinha, que foi abordado desde a demarcação da área, a questão dos mutirões, as diferenças entre o modo de organização com outras etnias e a participação dos membros da família em todos os estágios da fabricação do produto.

Ao final da entrevista, nossa “assistente” nos apresentou algumas expressões e palavras em *patois* de artefatos, produtos e ações, usualmente utilizadas por diversas famílias durante a fabricação da farinha, conforme Quadro 5.

Quadro 5: Expressões e Palavras Indígenas

<i>Patois</i>	Português	<i>Patois</i>	Português
---------------	-----------	---------------	-----------

Arrancar a mandioca	<i>Haxe m̃iok</i>	Mistura da massa	<i>Melãje fahin</i>
Beiju	<i>Kasab</i>	Mutirão na casa de farinha	<i>Maiuhi la khabê</i>
Capina	<i>Sekle</i>	Mutirão da derruba	<i>Maiuhi dji jite</i>
Casa de farinha	<i>Khabê</i>	Mutirão da capina	<i>Maiuhi dji sekle</i>
Casca de mandioca	<i>Lapo m̃iok</i>	Mutirão de raspa mandioca	<i>Maiuhi dji ggate m̃iok</i>
Chão de terra	<i>Late</i>	Paneiro	<i>Khukhu</i>
Crueira	<i>Ghighi</i>	Passar a massa	<i>Pase fahin</i>
Coivara	<i>Xapige</i>	Peneira	<i>Manahe</i>
Cuia	<i>Kui</i>	Plantar	<i>Plãte</i>
Derruba	<i>Jite</i>	Ralo	<i>Ghaj</i>
Farinha	<i>Kuak</i>	Roçagem	<i>Sabhue</i>
Forno	<i>Platin</i>	Tapioca	<i>Tapiok</i>
Goma	<i>Lãpua</i>	Tarubá	<i>Jakai</i>
Jamaxi	<i>Katuhi</i>	Tipiti ou prensa	<i>Txipitxi</i>
Mandioca	<i>M̃iok</i>	Tiramos a água do poço e do igarapé	<i>No katihe djilo dji pi i la khik.</i>
Mandioca d'água	<i>M̃iok puhí</i>	Tucupi	<i>Kuabio</i>
Masseira	<i>Pethê</i>	Tucupi com pimenta	<i>Kuabio ke pimã</i>

Fonte: O autor

5.4 O Sistema Escolar Indígena no Oiapoque: experiências e conhecimentos educacionais indígenas.

O Sistema Escolar Indígena na região do Oiapoque tem como base legal um rol de normativas dispostas nos níveis federal, estadual, municipal e local. Em nível federal temos a Constituição Federal de 1988, que recheada de justificativas, finalmente os legisladores perceberam as injustiças profundas praticadas pelo Estado Brasileiro aos indígenas, agora, os reconhece pela “[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”. (BRASIL, 1988, art. 231). Com esse reconhecimento tardio, porém com significado máximo para o empoderamento, ficou estabelecido que o “Ensino Fundamental regular seria ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação – 9.394/96 determina em seu art. 78, que “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas”. A partir daí, a União tira de sua esfera a obrigatoriedade do gerenciamento direto dos programas de ensino e pesquisa,

buscando tão somente o fomento das agências federais, ficando aos estados e municípios com a responsabilidade de traçarem suas diretrizes operacionais e estruturais do ensino educacional indígena.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena – RCNEI, a normativa diferencia as escolas indígenas das demais escolas do sistema de ensino pelo “bilinguismo e o multiculturalismo”. A partir da Resolução n. 3, de 10 de dezembro de 1999, as escolas indígenas passam a ter o seu “modelo de organização e gestão escolar”. E com Parecer nº 14/1999 (MEC/CNE, 1999), aprovado em 14 de setembro de 1999, criou-se na esfera federal a categoria de Escola Indígena.

Na esfera Estadual, existe um vasto repertório de tratativas legais que se emaranham por caminhos longos e tortuosos, dentro do próprio executivo e do legislativo no direcionamento da construção de uma modelo de ensino indígena.

O atendimento das normativas federais sobre a educação indígena em nível local o Governo do Estado do Amapá destina o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena – SOMEI, às Escolas Indígenas Estaduais, com o objetivo de:

Ofertar a Educação Básica, nos níveis de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, o qual terá sua estrutura e organização curricular específica, garantindo a execução do que preconiza a legislação da educação escolar indígena, diferenciada, multicultural, bilíngue e comunitária, onde acima de tudo se oferte educação escolar, respeitando as diferenças. (AMAPÁ, 2007).

Com a implantação do SOMEI, no mesmo momento, são autorizadas as Escolas Indígenas Estaduais que se encontram em terras indígenas no Estado do Amapá e Norte do Pará a ofertarem o referido sistema de ensino. Nesse ato autorizativo, encontram-se a Escola Indígena Estadual João Teodoro Forte, na Aldeia Espírito Santo - Portaria 273/2007 - SEED; a Escola Indígena Estadual Camilo Narciso, na aldeia Kumarumã - Portaria 274/2007 – SEED; Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na aldeia Manga - Portaria 275/2007 – SEED e a Escola Indígena Estadual Moisés Iaparrá, na aldeia Kumenê - Portaria 276/2007 – SEED.

Com o Parecer 013/2008 do Conselho Estadual de Educação do Amapá que “Autoriza o Funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena” trata da metodologia do projeto estabelecendo que:

As aulas serão ministradas através de módulos, com duração de no mínimo 50 dias letivos, estabelecidos em calendários próprio e específico. [Onde] cada aula terá de 50 minutos. Os professores terão encontros para capacitação sempre antes de entrarem na área indígena, inclusive com planejamento direcionado à determinada clientela (com calendário e horário de aula) pois cada aldeia tem sua especificidade [...]. (AMAPÁ, 2008)

Assim, o projeto SOMEI passou atender 11 (onze) escolas polo, sendo que a cada 50 dias letivos é feito o rodízio dos professores para uma dessas escolas, são elas: E.I.E João Batista Macial, E.I.E Leide dos Santos, E.I.E Jorge Iaparra, E.I.E João Teodoro Forte, E.I.E Manoel Primo dos Santos, E.I.E São Sebastião do Açaizal, E.I.E José Narciso, E.I.E São José, E.I.E Gabriel dos Anjos, E.I.E Moises Iaparrá e E.I.E Camilo Narciso. O corpo docente do projeto SOMEI é constituído por 13 professores indígenas e 36 professores não indígenas.

Com a Lei 1.483 (AMAPA) configuram-se as boas intenções pela valorização da multiculturalidade indígena, dentro e fora das escolas com a instituição do “Programa de Fortalecimento, Preservação e Recuperação de línguas Indígenas Tradicionais do Estado”. Contudo, a forma, a sua abrangência e os procedimentos estabelecidos para o cumprimento dos termos da referida lei, comprometem o seu propósito, pois de acordo com o texto do

artigo 2º, já se demonstra a inconstância da lei quando determina que “dentro das áreas municipais ou regiões onde são faladas as línguas indígenas ficam obrigadas suas respectivas divulgações nos meios de comunicação local e por outros mecanismos a serem criados de acordo com as especificidades de cada área.” (AMAPA, 2010).

Como? Para quem? Com qual objetivo a divulgação das línguas, visto que existe quase uma dezena de línguas faladas entre as quatro etnias?

Já no artigo 3º, que trata da execução do “Fortalecimento, Preservação das Línguas Tradicionais”, extraí 4 (quatro) incisos dos 13 dispostos na lei, que mostram a pouca ou nenhuma garantia de que sejam cumpridos, face à fragilidade jurídica quanto à determinação do cumprindo dos dispositivos previstos nessa Lei, conforme percebemos a seguir:

III – Sinalizações urbanas e rurais, em grafadas de forma bilíngue ou multilíngue;

IV – Designações em estabelecimentos comerciais, nos municípios onde se localizam áreas indígenas, grafadas de forma bilíngue ou multilíngue;

VII- Cursos livres de línguas indígenas, nas escolas estaduais de Ensino Médio, sendo que a escola deverá verificar a que língua indígena, dentre as existentes no Estado, que deverá ser ofertada;

VIII- Garantir que cada estabelecimento de Ensino Médio, tenha em seu quadro de servidores, o professor de língua indígena, sendo facultada ao (a) aluno (a), fazer o Curso Livre de Língua Indígena, de acordo com o seu interesse. (AMAPÁ, 2010).

No fundo, a Lei está mais para o reconhecimento das intenções não das políticas públicas, mas partidárias, pois não há registro da execução dessas ações, das várias existentes na lei.

Acompanhando o processo de criação das escolas indígenas, o Governo Municipal de Oiapoque publica na sede do município o Decreto n. 110/2012, de 09 de julho de 2012, dispondo “sobre a criação da Escola Municipal Indígena de Oiapoque e dá outras providências”. Ao mesmo tempo em que o Governo Municipal cria 15 Escolas Indígenas Municipais através desse ato, também assume o financiamento e a definição das diretrizes locais para execução do sistema municipal do ensino indígena.

Nesse processo, a nomenclatura “Escola Indígena Estadual” que era utilizada desde a criação e implantação do projeto SOMEL, em 2007, somente 8 (oito) anos após deste feito, é que se tem o seu reconhecimento estabelecido pela Resolução n. 091/14-CEE/AP, de 17 de dezembro de 2014. E por outro lado, está distante há 15 anos do Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação quando criou a categoria “Escola Indígena”, demonstrando claramente a desarticulação entre os poderes e a morosidade quanto à decisão política pela educação indígena.

Na Resolução 091/14, são fixadas as “normas para criação e funcionamento das Instituições de Educação Indígena, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amapá.” (AMAPÁ/CEE/AP, 2014). Assim, com a referida portaria, fica estabelecido o novo ordenamento jurídico para as Escolas Indígenas, conforme prevê os artigos a seguir:

Art. 1º. Estabelecer, no âmbito da Educação Básica a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino indígena.

Art. 2º. O estabelecimento de ensino, localizado em terras indígenas, deverá ser frequentado por índios e será reconhecido como **Escola Indígena**.

§ 1º. A Escola do que trata o *caput* do artigo será designada pela nomenclatura Escola Indígena Estadual, seguida do nome que lhe for atribuído, significando sua vinculação ao Sistema Estadual de Educação.

§ 2º. As Escolas Indígenas mantidas pelos Sistemas Municipais de Educação, terão o termo Municipal em sua nomenclatura, seguida do nome que lhe for atribuído. (GEA/CEE/AP, 2014. Grifo nosso)

Por esse instrumento legal, ordenam-se as nomenclaturas e os níveis de gerenciamento de projetos e sistemas, mantendo-se os mesmos elementos básicos de organização, estrutura, funcionamento e concepções do ensino indígena. Ou seja, as “escolas devem se localizar em terras indígenas; o ensino escolar deve ser ministrado na língua materna e na língua portuguesa; os professores indígenas devem ser bilíngues, falantes da língua materna de sua etnia e/ou comunidade e do português.” (AMAPÁ/CEE, 2014). Os governos estadual e municipal, em suas instâncias, serão responsáveis pelo direcionamento das diretrizes específicas do ensino, respeitando o modelo de organização e gestão escolar estabelecido com a efetiva participação da comunidade indígena. E o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem, do multiculturalismo, da participação da comunidade na construção do processo pedagógico e ensino escolar, constante no Projeto Político e Pedagógico de cada escola.

A Resolução 56/2015, do Conselho Estadual de Educação, que “estabelece normas para Educação Básica, de acordo com a Lei 9.394/96 e legislação subsequente, no Sistema de Ensino Estado do Amapá a Resoluções n. 083/2002 do Conselho de Educação do Amapá”, reforça na alínea “b” do artigo 23 que o componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental para as áreas indígenas é a “língua materna” e no art. 24, ao que já estava estabelecido na Constituição Federal, Parágrafo 2º, do Artigo 210, de que “o ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Ainda nesta mesma Resolução 56/2015, volta a tratar do mesmo dispositivo na alínea “b”, do art. 39, em que os termos operacionais dos componentes curriculares obrigatórios se baseiam na “língua materna, para as populações indígenas”. (AMAPÁ, 2015).

Para situar o quadro de referência e a compreensão sobre a realidade do atendimento escolar na área indígena, tornou-se necessário visualizar todo o universo do sistema escolar. Em seguida, após buscar informações nas fontes detentoras do controle dos sistemas, seja no Núcleo de Educação Indígena – NEI da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, e na Secretaria Municipal de Educação do município de Oiapoque, elaboramos um quadro reconfigurado com a identificação das escolas criadas pela denominação “Escola Indígena” por etnia e por aldeia e a situação atual.

Quadro 3: Distribuição das Escolas Indígenas Estaduais e Municipais Por Etnia e Aldeia 2016

01	Karipuna	Manga	E.I.E Jorge Iapará
02	Karipuna	Japiim	E.I.E João Amâncio
03	Karipuna	Paxiubal	E.I.E José Felipe
04	Karipuna	Santa Izabel	E.I.E Manoel Primo dos Santos
05	Karipuna	Taminã	E.I.M. Taminã
			E.I.E Taminã
06	Karipuna	Espírito Santo	E.I.E João Teodoro Forte
07	Karipuna	Jôdef (Kutiti)	E.I.M. Neide Forte
08	Karipuna	Açaizal (Anexo)	E.I.M Maria Flozina do Açaizal (anexo da

			E.I.M. Neide Forte)
	Karipuna	Açaizal	E.I.E São Sebastião
09	Karipuna	Txipidon (Tipidõ)	(sem escola)
10	Karipuna	Zacarias	(sem escola)
11	Karipuna	Bastiõ	(Sem escola)
12	Karipuna	Encruzo	E.I.M Encruzo (fechada)
13	Karipuna	Igarapé da Onça	(Sem escola)
14	Karipuna	Ghõ Puen	(Sem escola)
15	Karipuna	Tauahu	(Sem escola)
16	Karipuna	Piquiá	E.I.E São Raimundo
17	Karipuna	Kuripi	E.I.E Oliveira Santos
18	Karipuna	Kariá	E.I.M. Manoel dos Santos
19	Karipuna	Estrela	E.I.E Leide dos Santos
20	Karipuna	Ahumã	E.I.M. Ahumã
21	Karipuna	Ariramba	E.I.M. Felinto Moraes
22	Karipuna	Kunanã	E.I.E Gabriel dos Santos
23	Karipuna	Kumarú	(Sem escola)
24	Karipuna	Benoá	(Sem escola)
25	Karipuna	Pakapwá	E.I.M Solange Hipólito
26	Palilur	Ywawká	E.I.E Ywawká
27	Palikur	Yanawá	(Sem escola)
28	Palikur	Kamuyrwá	E.I.E Kamuyrwá
29	Palikur	Tawary	E.I.E Tawary
30	Palikur	Puwaytyeket	E.I.E Puwaytyeket
31	Palikur	Kumenê	E.I.E Moises Iaparrá
32	Palikur	Isuwvinwa (Urubu)	(Sem escola)
33	Palilur	Amomni	E.I.E Amomni
	Palikur	Kwikvit	E.I.E. kwikvit
34	Palikur	Mawihri (Mangue I)	(Sem escola)
35	Palikur	Mbadgewni (Mangue II)*	(Sem escola)
36	Palikur	Kuahi	E.I.M. Maria Flor
37	Galibi Kali'nã	Galibi	E.I.M. Galibi
			E.I.E São José
38	Galibi Marworno	Kumarumã	E.I.M Kumarumã
			E.I.E Camilo Narciso
39	Galibi Marworno	Flecha	E.I.E José Narciso
40	Galibi Marworno	Aruatu	(Sem escola)
41	Galibi Marworno	Tukay	E.I.E João Batista Macial
42	Galibi Marworno	Samaúma	E.I.M. Felipe Gabriel
43	Galibi Marworno	Anawerá	(Sem escola)
44	Galibi Marworno	Uahá	E.I.E Maria Catarina Nunes
45	Galibi Marworno	Tuluhi	(Sem escola)
46	Galibi Marworno	Paraikur	(Sem escola)
47	Galibi Marworno	Paramawaka	(Sem escola)
48	Galibi Marworno	Karibuene	(Sem escola)
TOTAIS			

Fonte: NEI/Secretaria de Educação do Estado do Amapá, Secretaria de Educação do Município de Oiapoque e FUNAI.

No quadro acima, nas pequenas aldeias onde existem escolas indígenas com a referência “anexo da Escola...” significa dizer que a referida escola está sob a gerência de outra escola funcionando com mais estrutura física e humana, em outra aldeia maior.

Na sequência, montamos o quadro demonstrativo da distribuição dos alunos matriculados nas Escolas Indígenas Estaduais e Municipais, por modalidade de ensino e etnia no ano de 2015.

Tabela 5: Demonstrativo distribuição de alunos matriculados por Etnia e por Modalidade de Ensino. 2015

Etnia	Fundamental Primeiras Séries 1 a 5	Somei		Total
		Fundamental Últimas Séries 6 a 9	Médio	
Karipuna	87	248	239	574
Palikur	33	309	39	381
Galibi Kal'inã	03	11	06	20
Galibi Marworno	311	128	131	570
Totais	434	696	415	1.545

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Oiapoque e Núcleo de Educação Indígena/Sistema Modular de Ensino Indígena – SOMEI/SEED, 2017

No quadro acima, observa-se que na etnia Galibi Kal'ina existe um reduzido número de alunos matriculados nas duas modalidades de ensino pelo fator de baixa população da aldeia e pelos ideais e concepção do ensino escolar das lideranças indígenas locais que optam pelo encaminhamento de seus filhos para estudarem na sede do município ou em outras regiões onde há “melhor qualidade de ensino e cursos”, segundo informações de uma liderança indígena dessa etnia. Esse indicador sugere estudos para melhor entendimento sobre as verdadeiras razões e motivações dessas decisões das lideranças indígenas da etnia Galibi Kal'ina.

No quadro a seguir, o demonstrativo da distribuição de docentes atuantes no ensino indígena na esfera municipal e estadual.

Tabela 6: Docentes atuando em áreas indígenas 2015

Docentes				Total
Indígenas		Não Indígenas		
Ensino Municipal	Ensino Estadual	Ensino Municipal	Ensino Estadual	
21	34	07	52	113
55		59		

Fonte: NEI/SEED/AP e Secretaria Municipal de Educação de Oiapoque.

Nesta tabela 6, existe um equilíbrio entre os docentes indígenas e não indígenas. A questão maior não se refere ao equilíbrio, mas ao tempo de ausência que os professores não indígenas passam longe de suas escolas, quebrando a sequência dos estudos. Ao retornarem às aldeias, os professores fazem a recapitulação dos conteúdos trabalhados anteriormente, causando desinteresse por parte dos alunos, sem contar com o prolongamento de conclusão do curso, em até dois anos do período previsto para o ensino fundamental e médio.

No Relatório do Processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Escolas Indígenas (AMAPÁ, 2010, p.10) identificamos o registro dos anseios, questionamentos e as reivindicações das comunidades indígenas, nos quais destacamos: “[...] a necessidade de apoio na produção e publicação de material didático pedagógico; e “[...] a necessidade de mediação para os problemas de distorção idade/série e a falta de estrutura nas aldeias e nas escolas indígenas”.

O avanço do sistema educacional indígena no Oiapoque tem sido comedido, que ainda não acompanha as exigências legais. Os espaços físicos das escolas indígenas nem sempre são apropriados à forma diferenciada de ensino. As escolas que oferecem o ensino Fundamental regular de 1ª a 5ª séries são de responsabilidades da Prefeitura Municipal de Oiapoque e as escolas que oferecem o ensino fundamental de 6ª a 9ª séries na forma de “alternância regular de períodos de estudos” e pelo Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI), nem sempre atendem às necessidades indígenas.

Mattos e Ferreira Neto (2016) no artigo “O povo Paiter Suruí e a Etnomatemática” deixam claro o panorama em que se encontra a educação indígena no Brasil ao afirmarem que:

Apesar dos avanços já conquistados, o país parece ainda estar longe de ter um ensino adequado para os povos indígenas. Um ensino que esteja, de fato, nos moldes da educação escolar indígena. São inúmeras as dificuldades encontradas [...]. A falta de escolas nas aldeias, pouca organização da comunidade escolar para melhor o que implica na problemática educacional indígena e a falta de professores indígenas qualificados, para construir o conhecimento dentro da comunidade [...]. (MATTOS; FERREIRA NETO, 2016, p. 79)

Nessa linha, os autores Mattos e Ferreira Neto (2016) expressam o pensamento quanto ao panorama da organização do ensino escolar indígena e pelo longo e confuso trajeto da discussão sobre o tema.

No Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá analisamos o modelo de ensino e a forma de gestão comunitária, procedimentos esses assegurados por lei.

A Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, foi fundada em 1975, pelo primeiro cacique da aldeia, o índio Henrique dos Santos - Karipuna. Em 1977, com a construção de um prédio em madeira pela Prefeitura Municipal de Oiapoque, passou a ser reconhecida oficialmente como escola em 2000, através da Portaria 234/2000/SEED, a partir daí foi transformada em Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado do Amapá.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015) da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá apresenta em seu bojo fundamentos que buscam:

O respeito à diversidade étnica e cultural, valorização da vida, ensino bilíngue, valorização da cultura indígena nas suas diversas manifestações como arte, música, conhecimento, linguagem, histórias, **reflexão, criatividade, concepções de mundo**, saberes, **criações inteligência, sensibilidade**, modos de produzir, o sobrenatural e suas ciências. (E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015, p. 5. Grifo nosso)

A linha do encaminhamento que sustenta o referido PPP da escola, vai além do que

prevê toda a legislação, pois inclui dispositivos próprios de suas observações e necessidades da comunidade. Os seus idealizadores justificam que a proposta de ensino da Escola está:

Fundamentada em uma pedagogia transdisciplinar, organizada através de ciclos de estudos, conforme compreensão da comunidade sobre o desenvolvimento da criança. [Onde] para cada ciclo foram construídos objetivos que estabelecem as habilidades, critérios de avaliação e conteúdos necessários para a passagem de um ciclo para o outro. (E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015, p. 5).

O respeito e a valorização da participação da comunidade na concepção e construção do PPP estão balizados a partir das seguintes metas:

Construir uma educação escolar indígena pautada nos princípios teóricos e práticos da cultura indígena, tendo como eixo norteador do processo pedagógico o Currículo Karipuna, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, literaturas baseadas na cultura indígena e principalmente a realidade sociocultural da comunidade do Manga, buscando construir uma escola pública de qualidade;

Efetivar no contexto escolar uma educação com princípios da gestão democrática com a instituição do Conselho Escolar;

Trabalhar na construção de materiais didáticos específicos na língua *Kheoul* e na cultura indígena para fortalecer a identidade do povo Karipuna;

Aprimorar o projeto Semana Cultural da Escola e o desenvolvimento de outros projetos culturais que busquem vivenciar no contexto escolar a cultura indígena como forma de preservação e registro da memória;

Viabilizar no contexto escolar o processo de avaliação permanente, visando a conservação da educação escolar indígena, de acordo com seus princípios de intertransculturalidade, especificidade diferença e o senso comunitário. (PPP, E.I.E JORGE IAPARRÁ, 2015).

Com essas metas construídas nas suas linhas de ação estabelecidas pela participação comunitária, a organização da gestão compartilhada, configura-se neste parâmetro a concepção de escola indígenas dos indígenas.

A construção do PPP perpassa pela valorização da cultura indígena e pelo reconhecimento das experiências dos nativos mais antigos, ou sábios que são os portadores da história oral. Estes representam, na sua grande maioria, nas principais únicas testemunhas e atores do processo histórico de seu povo. São incluídos, também, na construção do PPP os pajés, caciques, professores, alunos, líderes e a própria comunidade indígena.

Na relação com o saber e o fazer indígena, assunto que é tratado na escola, retornamos às entrevistas concedidas pelos sábios Teodoro dos Santos Karipuna e sua Esposa Constância dos Santos Karipuna e Abel dos Santos Karipuna, recolhendo alguns recortes necessários ao complemento do nosso objeto da pesquisa que configuram ao processo da educação indígena no comportamento sociocultural da comunidade da aldeia Manga.

a) Entrevista com o sábio Teodoro dos Santos Karipuna – 75 e sua Esposa Constância dos Santos Karipuna – 72.

Entrevistador – Há interesse dos índios mais jovens em fazer os que os índios antigos faziam?

T. S. K. – Não. Os jovens de agora já aprenderam né? (Referindo-se aos conhecimentos na escola.) Eles não fazem o que nós fazíamos. Eles se esquecem de fazer isso. Nós que estamos mais aquém, sabemos fazer. Eles não. Agora ela (apontando para a filha) e os mais velhos (olhando para esposa C. S. K) sabem fazer. Nós ensinamos eles por isso, sabem fazer.

Entrevistador – Os índios mais idosos na aldeia são chamados de sábios porque conhecem a história da comunidade. Conhecem a cultura e a forma de como fazer as coisas. Será que vamos ter outros sábios daqui para frente, da mesma forma que são vocês? Ou serão diferentes de vocês?

T. S. K. – *(risos). Porque eles já estão estudando, se formando em outras coisas. Aí pronto. (risos).* Mesmo não respondendo, nem afirmativa e negativamente à pergunta, inferimos que nessa resposta eles estariam demonstrando que os índios mais jovens serão diferentes deles. Haja vista, que os índios hoje passam por um processo de aprendizagem diferente do que eles passaram antigamente.

Entrevistador – De que forma vocês participam das atividades escolares em apoio à construção dos projetos da Escola?

C. S. K. – *Nós somos chamados para ensinar as crianças a fazerem diversas coisas.*

Entrevistador – Como é feita essa demonstração?

C. S. K. – *(pausa) A filha novamente interfere na entrevista, perguntando a mãe em Kheoul. Como se faz na prática essa atividade na escola?*

(Frase traduzida pela filha A. S. K.). Resposta da mãe: a gente chega na escola e faz as atividades junto com as crianças ensinando como enfiar as frutinhas no fio que a gente junta no mato. E assim, eles vão aprendendo como fazer diversos colares indígenas.

Entrevistador – A senhora acha importante esse tipo de ensinamento na escola?

C. S. K. – *Sim. Porque é para mostrar para o branco que a gente sabe fazer peneira, trabalhar com pena, fazer cuia, colares. Tudo o que a gente ensina porque eles gostam de levar. É assim.*

b) Entrevista com o sábio A. S. K.

Entrevistador – O senhor poderia nos informar como os seus filhos aprenderam a fazer as atividades indígenas do dia-a-dia?

A. S. K. – *Quando a gente fazia as nossas coisas os nossos filhos estavam sempre juntos. Para fazer uma canoa²⁵ a gente bate um cordô²⁶ [sic]. Então a gente talha a canoa, depois a gente lavra tudo com o machado. E para terminar de fazer, a gente cava o pau, depois furamos a canoa para medir a grossura. A partir daí, viramos a canoa de peito para cima com fogo embaixo. Colocamos uns paus, como se fossem uma tesoura, e puxamos com uma corda devagar que ela vai se abrindo. A abertura vai até aonde a gente quiser. Neste momento, apagamos o fogo deixando a canoa esfriar. É assim que a gente trabalha. O remo a gente vai no mato e tira uma sapopema²⁷, do tamanho desejado. O pau é talhado, lavrado até ficar bem fino mesmo. Nessa hora, as crianças estão observando e aprendendo. Quando*

²⁵ Canoa – a produção das canoas é uma atividade exclusivamente masculina, cuja realização é motivo de orgulho e de fortalecimento da autoestima do indivíduo e do grupo a que pertence. Algumas etapas de trabalho são realizadas através do sistema de mutirões, que podem reunir até dez homens. A coordenação desses mutirões fica por conta do chefe da família ou do dono da canoa. (Sztutman, 2016, p. 151).

²⁶ Cordô – fio usado para tirar as medidas da tora de madeira para lavrar a canoa e outros artefatos culturais.

²⁷ Sapopema – angios árvore (*Aspidosperma excelsum*) da família das apocináceas, nativa das Guianas e Amazônia. Madeira usada na fabricação de remos e outros artefatos culturais.

a gente faz uma peneira, um arco, uma flecha, um botoque, eles estão juntos e observando como se faz essas coisas.

Durante o seu relato, o senhor A.S.K. faz uma análise da realidade atual do processo de educação indígena com o passado: *os filhos de antigamente gostavam de fazer essas coisas. Mas hoje, eles não querem aprender e nem entender isso. Eles estão em outra escola de atividades do branco. Com isso, não estão mais participando dos conhecimentos dos nossos antepassados. Eles não querem mais saber disso. Há crianças que não sabem nem fazer uma flecha. Os nossos filhos mais velhos sabem fazer uma flecha, um arco e um remo. Porque eles aprenderam, eles estavam comigo. Mas os filhos deles não sabem porque vivem de outro trabalho.* Referindo-se aos trabalhos dos brancos.

Entrevistador – O que o senhor acha desses conhecimentos trabalhados dentro da escola?

Senhor A.S.K. – *Eu vou lhe explicar algumas coisas para o senhor professor. A nossa escolar que nós tínhamos é melhor que essa do branco. Referindo-se ao conhecimento adquirido no dia-a-dia indígena. Porque a nossa cultura tem muito valor. O trabalho do branco é tudo pela máquina. O nosso trabalho é pela nossa mão. A nossa cultura é nossa mão. Por isso, o trabalho do branco é diferente do nosso. Nós damos valor para o nosso trabalho, eles dão valor para o trabalho deles.*

Entrevistador – Então senhor A.S.K., a escola do dia-a-dia é o lugar aonde o índio aprende muito mais?

Senhor A.S.K. – *Sim. Daqui a um tempo, professor não mais vai ter (referindo-se aos sábios indígenas). Este velho (apontando para o seu peito e com o olhar distante, parecendo um pouco emocionado, continua em seu relato) que sabe desse negócio de contar história, de como trabalhar, está acabando. Não vai ter mais. Esses jovens de agora não sabem nada e nós sabemos.*

Luciano (2006) escreve em seus ensinamentos que na educação tradicional indígena

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. [...] [Mas que] as formas de educação que desenvolvem lhes permitem continuar a ser eles mesmos e transmitir suas culturas através das gerações. Subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas; às vezes, sem suas línguas, mas com culturas e saberes próprios. (LUCIANO, 2006, p. 130)

No entanto, o que se vê hoje na grande maioria das aldeias do Oiapoque é que os saberes próprios já estão cada vez mais sucumbindo às ameaças externas. Tendo, pois, a menor participação dos que ainda existem para repassar esses ensinamentos aos mais jovens. Alguns conhecimentos ainda resistem ao tempo e às ameaças externas, o que permite o reconhecimento desses valores de geração em geração. Porém, sem a garantia de que haverá continuidade desse conhecimento pelas gerações futuras. Daí a presença e o papel da escola nesse processo de construção do conhecimento pedagógico na escola.

Entrevistador – Por que esses jovens perderam os interesses por esses conhecimentos?

Senhor A.S.K. – *Vou lhe dizer uma coisa professor. Esses jovens não vão mais pescar porque não gostam de remar. Só se tiver motor. Se não tiver, não vão pescar. Tendo motor (gargalhadas) eles vão até mais distante, mas a remo não vão.*

Entrevistador – O que pode acontecer daqui para frente com esses indígenas que não querem

aprender a fazer essas atividades que o senhor nos falou?

Senhor A.S.K. – *(risos) Eles não vão ter mais experiência para fazer mais nada da cultura indígena. Vou dizer mais uma coisa: eles não sabem flechar um peixe, pegar uma caça. Eles não têm um arco e flecha, só arma de fogo. Isso não é de índio, isso é coisa de branco.*

Entrevistador – Essas coisas que o senhor tem nos falado, acha importante que sejam discutidas dentro das escolas indígenas?

Senhor A.S.K. – *Isso é muito importante porque a nossa cultura tem muito valor e através dos estudos é que a gente aprende também as coisas.*

b) Entrevista com a líder indígena A. S. K²⁸.

Entrevistador – De que forma acontece a participação dos jovens de sua comunidade na construção da pedagogia indígena escolar?

A.S.K. A resposta da entrevistada se dá pelo olhar tanto do professor, quando pelo do aluno, tendo em vista ao curso de Licenciatura em Educação Indígena que está concluindo na Universidade Federal do Amapá, considerando que a mesma ocupa as duas funções. *Dentro da escola a gente trabalha de acordo com o nosso cotidiano na comunidade. Porque os nossos alunos veem dessa convivência. Se a gente pegar um Plano de Aula ‘de fora’ e aplicar em nossas escolas, eles não vão entender nada, porque é uma coisa de fora. Então, a gente joga para a nossa realidade. Aqui dentro fica mais fácil. Nós vamos citar exemplos de nossa realidade que acontece dentro do nosso movimento indígena, dentro da nossa vida. É nesse momento que a gente traz a comunidade para dentro da escola, porque é lá que está o conhecimento. Convidamos o pajé, um senhor ou uma senhora idosa que tem aquela habilidade com o artesanato. Pois aí, nós resgatamos para as nossas crianças e para a nossa vida o conhecimento que há muito tempo já existia.*

Vários professores não indígenas jogam a realidade deles para dentro da escola quando falam da História do Brasil, da Geografia e do Espaço Geográfico do Brasil e do mundo. Nós indígenas, não. A gente procura adequar as ideias de nossos alunos de acordo com o que a gente vive. As formas como os professores não indígenas apresentam o seu conteúdo, os alunos vão aprender, assim, pouco. Mas com grande dificuldade. Porém, o que é trabalhado o que está aqui dentro, os alunos vão entender com mais possibilidade e facilidade.

Entrevistador – Você acha que as crianças e jovens de hoje têm o mesmo encaminhamento de aprendizado que os indígenas mais antigos tiveram?

A.S.K. - *Não, eles não têm. Em razão de que os pais não têm repassado para eles. Como exemplo, temos a questão da língua, nem todo mundo fala. Nós fomos esquecendo a nossa língua, desde a dominação do não índio em nossa comunidade. De um tempo para cá, estamos tentando resgatar dentro de nossa escola. Nós professores da Intercultural Indígena, estamos trabalhando nesse resgate. O nosso aluno entra na escola falando o português, eles não sabem falar o patuá fluentemente. São poucos os que conseguem falar bem.*

Continuando o seu relato a entrevistada ressaltou da participação dos professores indígenas das disciplinas de Língua e Cultura Indígena no aprendizado da língua materna. *Os alunos vão aprendendo e resgatando a sua língua porque eles sabem que seus pais falam a*

²⁸ Estudante universitária do curso Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá. É co-autora da elaboração de diversos livros indígenas, dentre eles Turé dos povos indígenas do Oiapoque.

língua. E quando eles retornam em suas casas interpelam seus pais dizendo: “olha mãe eu falei patuá, o kheoul na escola. Então eu vou falar com a senhora também. Agora eu entendo”. Tem crianças que tem muito interesse em aprender o patuá, mas tem outra que não.

Entrevistador - Qual o tipo de contribuição que a escola tem prestado no resgate dos saberes indígenas esquecidos pela comunidade?

A.S.K. – Hoje os professores e pesquisadores têm o dever de buscar juntos com índios mais antigos, graças a Deus ainda vivos, o conhecimento que eles têm, como se fossem uma “biblioteca somente na mente”. A gente tem que buscar esses relatos: gravando, escrevendo e filmando eles falando. Para que a gente possa transmitir toda essa experiência dentro da escola e divulgando para as pessoas como funciona a nossa cultura. Temos que mostrar para os nossos alunos, para os não indígenas que temos como pesquisar. Fazer como aquele filme²⁹ que foi mostrado no Museu Khuari que foi gravado por um não indígena. Porque, naquela época nós povos indígenas não tínhamos uma máquina fotográfica, uma filmadora para fazer aquele tipo de registro. Mas hoje, a gente tem condições de ter um aparelho daquele e fazer um relato bem amplo dos nossos indígenas que ainda estão vivos e explorar ao máximo o conhecimento deles para ter um produto bem para podermos usar dentro da escola. E mostrar para o não indígena que tem a mente congelada em relação a nossa vida e a nossa cultura.

Entrevistador – Você poderia me dar um exemplo como é trabalhado uma determinada atividade do cotidiano da comunidade dentro da escola?

A.S.K. – O professor de cultura indígena quando vai passar uma aula sobre determinado tema no caso “artesanato indígena”, ele convida os alunos para coletar sementes e fio no mato para ser usado em atividades escolares. Através de uma oficina, com a participação de um índio ou índia convidada que tenha conhecimento sobre essa matéria é repassado o conhecimento aos alunos que depois passam a produzir seus próprios colares.

Entrevistador – Nesse conhecimento adquirido nessas oficinas, existe motivação dos alunos e dos professores com a atividade?

A.S.K. – Existe. Porque os alunos indígenas não gostam de estar em sala de aula somente escrevendo, só lendo. Eles gostam é de prática. Eu por exemplo, quando estudava, eu me dedicava muito nessas atividades do artesanato. Eu saía para o mato com os professores e com os colegas de sala para coletar sementes e outras matérias que eram solicitados para a atividade escolar. Na sala de aula a gente aprendia fazer uma variedade de objetos indígenas.

Entrevista com o professor e líder indígena Erlis dos Santos Karipuna. Atualmente é o Vice-Prefeito do município de Oiapoque, eleito para o período de 2017-2018.

Entrevistador – Professor Erlis, o senhor poderia me informar como é construído o processo pedagógico do ensino escolar indígena?

²⁹ O filme “CORUMBIARA” – O indigenista Marcelo Santos denuncia um massacre de indígenas na Gleba Corumbiara (RO), e Vicente Carelli filma o que resta das evidências. Duas décadas depois, “Curumbiara” mostra a busca por sobreviventes e a versão dos índios. Direção: Vicente Carelli (2009, 117). Mostra de Cinema: TELA INDÍGENA. Iepé – Oiapoque (2017).

c) Professor Erlis dos Santos Karipuna

Entrevistador – Como o senhor vê a construção do processo pedagógico dentro da escola indígena?

Professor Erlis - *A construção do processo pedagógico dentro da escola começa pelo conhecimento da cultura indígena, a partir daí montamos o nosso plano de aula. De acordo com o tema que vamos trabalhar recorremos aos recursos necessários para desenvolver a nossa atividade escolar. Por exemplo, vamos trabalhar com o artesanato, fazemos o nosso planejamento, depois convidamos pessoas mais idosas, no caso um artesão ou artesã que tem o domínio do assunto para nos ensinar as suas técnicas aos alunos numa oficina dentro da escola. Então, de acordo com o material coletado que trazemos para a escola, trabalhamos as disciplinas. Por exemplo: com as sementes que construímos um colar, trabalhamos a matemática fazendo contas. Com as talas do guarumã³⁰ e o cipó fazemos os cálculos matemáticos. Quando vamos fazer uma peneira, precisamos saber quantas talas serão necessárias para aguentar o peso referente ao seu tamanho. Nesse mesmo procedimento, trabalhamos outras disciplinas como a Geografia, estudando a área, o clima, o espaço, tipo de vegetação. Estudamos ainda a História, a língua Portuguesa e a nossa própria língua o Patuá.*

Por que que nós trabalhamos isso? O interesse e o objetivo nosso é que os alunos não percam a nossa cultura. A nossa intensão também é resgatar o que a gente perdeu e preservar o que nós temos. É por isso que trabalhamos o conhecimento empírico indígena dentro da pedagogia escolar indígena.

Entrevistador – De que forma é trabalhado o mito, as lendas, as histórias e a oralidade na construção dessa pedagogia?

Professor Erlis – *Nós professores, convidamos também um ancião que conhece aquele mito, aquela lenda, pois cada um tem o seu conhecimento e convidamos para dentro da escola e os seus relatos servem para enriquecer o nosso conhecimento e a nossa história. Isso nós trabalhamos com os nossos alunos. Normalmente esses anciãos contam essas lendas, os mitos, essas histórias nos eventos culturais. Outras vezes, levamos para sala de aula para ensinar músicas que são cantadas nos trabalhos de roça. Por exemplo, as músicas quando a gente vai ralar a mandioca. Quando levamos os anciãos para sala de aula para contar histórias de índio. Os alunos anotam e, depois realizamos atividades com eles dentro do conteúdo que foi ensinado e o que foi entendido. Nós só complementamos com outros conhecimentos sobre o assunto estudado.*

5.5 As Experiências e Vivências: contribuições nos processos da educação e do ensino indígena.

Durante a realização da propus, perante algumas lideranças indígenas, professores e dirigentes ligados à educação, pela realização de um seminário que viabilizasse a discussão dos saberes e a educação escolar indígena de forma mais ampla, sendo aprovado por todos. Assim sendo, com o apoio da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, do Conselho dos Povos Indígenas do Oiapoque - CCPIO, do Cacique da Aldeia do Manga, do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – Iepé, do *Campus* Avançado do Oiapoque – IFAP, e do *Campus* Binacional do Oiapoque da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, foi possível realizar

³⁰ Guarumã – planta de onde se extrai talas para o artesanato em cestaria.

o seminário “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Processos próprios de ensino e de aprendizagem na visão do aluno e do/a professor/a indígena”.

Para esse evento foram convidados para ministrarem palestras professores indígenas, sábios e uma cacica que também é considerada pajé de sua aldeia.

A partir do resultado sobre esse evento público, extraí contribuições valiosas para a minha pesquisa.

Dos relatos que se seguem, foram transcritas e mantidas as principais ideias, experiências e propostas dos participantes, sendo excluídos conteúdos que não tinham relação com o objeto do seminário. Em alguns relatos, determinados participantes estendiam seu pensamento para contextualizar suas ideias, por isso, houve a necessidade da manutenção quase por inteiro da fala dos autores.

O Seminário contou com a participação de alunos e professores indígenas de diversas aldeias, professores e alunos indígenas do *Campus* Avançado do Oiapoque, da Universidade Federal do Amapá. Houve a participação de líderes indígenas de diversas aldeias, representantes de entidades governamentais e organizações não governamentais. Registrando-se em torno de 30 (trinta) participantes.



Figura 18: Seminário e a participação indígena.

Foto : Do próprio autor - 2016

A abertura do seminário aconteceu com a apresentação uma demonstração sobre processo de cura pelo conhecimento indígena pela cacica e pajé Verônica dos Santos³¹ da aldeia Kuripi³² e com a participação de uma jovem indígena karipuna.

5.5.1 Seminário EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Processos próprios de ensino e de aprendizagem na visão do aluno e do/a professor/a indígena

O seminário iniciou com um ato místico, simulação de uma cura realizada por meio de cânticos entoados na língua materna, representado pela cacica e pajé a senhora Verônica dos Santos Karipuna e por uma líder e estudante indígena.

³¹ Verônica dos Santos Karipuna, cacica e pajé é líder atuante do Movimento Indígena de Oiapoque – AMIN.

³² Aldeia Kuripi etnia Karipuna, localizada na terra indígena Uaçá, br-156, km 50.



Figura 19: Representação de uma cura.

Fonte: Do próprio autor -2016

O objetivo dessa apresentação, embora fora do seu ambiente natural, foi demonstrar aos participantes do seminário pela necessidade de abrir uma discussão ampla sobre o conhecimento indígena na construção da educação escolar.

Em outro momento, a cacica Verônica fez uma narrativa e em meios de cânticos na sua língua materna sobre a “História de vida na Educação Indígena”, contando uma lenda que se tratava sobre uma relação entre uma bela e sensual moça indígena chamada *Albani* e um peixe. O peixe representava os homens da aldeia. Diz a lenda que quando os homens iam trabalhar na roça, ela se aproximava da beira do poço e cantava uma linda canção para seduzi-los e depois sumia. Os significados e simbologia dessa lenda foi traduzida por um indígena karipuna.

A partir deste contexto, partiu-se para o momento das palestras proferidas pelos convidados, todos indígenas, com amplo conhecimento e experiências nos assuntos abordados voltados para o ‘saber e conhecer na educação escolar indígena’.

O registro, a descrição e a análise das palestras são contextualizados para facilitar a mensagem de cada conteúdo abordado.

Palestra 1: Vivência e experiência na construção do conhecimento na Escola Indígena. Edilena dos Santos.³³

Como o próprio tema remete, a palestrante focou em sua fala toda a experiência construída durante sua atividade como líder, artesã e docente. Sendo a mesma, referência para diversas pesquisas na linha da educação indígena e no ensino escolar e uma das maiores artesãs de toda comunidade indígena do Oiapoque. A palestrante abordou em sua fala conteúdos sobre a (re)construção do mundo do seu entorno ou do seu convívio, para atingir a sociedade do mundo contemporâneo, com a expectativa de garantir a preservação da cultura indígena e o conhecimento das ferramentas econômico-sociais do mercado de trabalho nos centros urbanizados.

³³ Edilena dos Santos é líder indígena da etnia Galibi Marwuorno. É artesã e professora de Cultura Indígena. Desenvolve trabalho dentro das escolas indígenas no município de Oiapoque, em diversas aldeias das Etnias Galibi Marwuorno, Palikur e Karipuna.



Figura 20: Palestra da professora indígena Edilena Santos.

Foto: Do próprio autor – 2016.

O nosso jeito de trabalhar, chamamos de “metodologia de ensino das escolas indígenas”, e eu coloco como experiências de trabalho na escola. Nós costumamos partir do conhecido para o desconhecido, que é o conhecimento tradicional das escolas indígenas trabalhando com os alunos construindo conhecimento, para que eles possam tomar gosto na sala de aula. A agente vivenciou uma história de educação escolar que não era para indígena, e sim uma educação escolar que trabalha o contexto geral. Observamos e tivemos a convicção que essa escola não atendia as necessidades indígenas, pois, trabalhava um contexto que era desconhecido para os alunos, que não fazia parte da sociedade. A partir daí, começamos a construir um currículo Karipuna e Galibi Marwuorno. E aí, pensamos em um currículo na escola que atendesse as necessidades indígenas. Colocamos os conhecimentos específicos dos povos indígenas, onde estão nossos saberes, as nossas manifestações, línguas, cultura. A partir daí trabalhamos com alunos da educação infantil até o ensino médio que já tem nas escolas indígenas.

A cultura é um eixo temático que perpassa por todas as áreas do conhecimento: é o português, a matemática, a geografia, a história e as demais disciplinas. Assim, construímos o nosso conhecimento para que o aluno pudesse sentir vontade de estudar.

Se a gente apresenta um assunto que não tem a ver com a vida do aluno, ele fica pensando o que eu estou estudando? Nunca vi isso! Então partimos do conhecido que é a nossa história, a vivência do aluno, da comunidade, de tudo aquilo que a gente faz, não descartando o conhecimento que a gente precisa para o mundo lá fora.

Costumamos dizer que estudamos dois mundos, que é o nosso mundo, nosso conhecimento, nosso saber e o mundo geral que é mundo de fora. Isso é necessário para nossa vida, para trabalhar, para se comunicar, relacionar com outro mundo. A gente perpassa por tudo isso.

Nesse raciocínio a autora se reporta que na escola o professor da aldeia deve ter o saber e o conhecer indígena – sua pedagogia; a educação escolar indígena e o domínio dos conteúdos do ensino não indígena, com o objetivo de preparar o aluno para o enfrentamento do mundo, não só interno, mas o externo.

Este ambiente, embora diferente da realidade do aluno, deixa de ser um mundo totalmente desconhecido para ele, pois, pela concepção da educação, do ensino escolar indígena, conjugados pelos incrementos de conteúdos universais, as possibilidades da participação do índio no mercado de trabalho seriam aumentadas, segundo relatos e depoimentos registrados em minha pesquisa. Sobre isso, Luciano (2006) nos apresenta que:

a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p.129)

Na sequência, a palestrante ressalta a sua experiência, enquanto docente, como desenvolve a metodologia de trabalho com alunos de 5ª a 8ª e o ensino médio, afirmando em suas palavras que:

Na minha disciplina Cultura Indígena passo pelos conteúdos relacionados às terras indígenas, como a demarcação de terras indígenas, e as manifestações culturais. Trabalho com a geografia conhecendo a relação com a natureza e a relação com os povos indígenas, é o que faz sentido para os indígenas na geografia, que é conhecendo nossa própria terra indígena, nosso próprio meio ambiente e o espaço onde vivemos.

Dentre as manifestações culturais relatadas pela professora Edilena podemos registrar a festa do Turé onde se configuram muitos elementos do cotidiano de vida indígena, como podemos observar no recorte tirado do livro Povos Indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver, onde Vidal (2009) que descreve:

Os objetos rituais estão intimamente relacionados com o mundo dos invisíveis. A beleza do mundo dos invisíveis, [é] revelada nos mitos e rituais [...]. O como indígena inclui diferentes domínios como a água, o mato, o céu e diferentes entidades ou agentes, bichos, plantas, constelações e humanos, todos considerados “gente” em seus próprios habitats. Estas “gentes”, sujeitas a transformações e metamorfoses, se relacionam entre si em diferentes circunstâncias, como na abertura de uma roça, uma caçada no mato ou pesca no rio, uma sessão de cura na Tucai ou no momento de realização de um Turé. (VIDAL, 2009, p.24).

Para que estudar geografia? Porque isso faz sentido no nosso mapa, estão inseridas todas as áreas onde existem mitos que relacionam com a nossa vida, e isso vai para dentro da sala de aula, estudamos o meio ambiente, o relevo. E o que é um relevo? O que é uma montanha? Como são as serras das terras indígenas Uaçá? As terras indígenas Galibi? Isso é o que faz sentido para nós, os lugares mais distantes onde estão os berços de reprodução de várias espécies. Isso faz sentido para os alunos conhecerem tudo isso aí. A partir do mito, como o mito da cobra grande que localiza no rio Curipi, que é o espaço de ocupação do povo Karipuna.

Como sou da etnia Galibi Marworno, e eu vim morar com os karipuna, [...]. Eu tenho a minha cultura, conheço toda a minha cultura, falo a minha língua, mas eu estou com outro povo. Então, eu aprendi novamente a cultura daquele povo (referindo-se aos indígenas da aldeia Manga da etnia Karipuna). O que faz sentido para os alunos dali³⁴, é também mostrar essa diversidade cultural que ali tem o povo Karipuna, Galibi Marworno, Palikur, e aqui do Rio Oiapoque.

³⁴ Alunos da Escola Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga. Na mesma TI Uaçá onde se encontra a aldeia Manga estão as aldeias das etnias Palikur e Galibi Marworno. E na TI Juminã estão as aldeias Galibi Kal'na, no Rio Oiapoque, Quadro XXX. A professora Edilena transita nas diversas etnias atuando como docente, e principalmente, como artesã transmitindo o seu conhecimento às comunidades visitadas.

É preciso mostrar para o aluno essa diversidade, expandindo para o Brasil, e aos povos indígenas do Brasil. Essa grande diversidade cultural que existe, não é só estudar a cultura local partindo do conhecimento deles, a intracultural que é dele, faz sentido para poder expandir para fora.

Com a vivência na escola E.I.E Jorge Iaparrá, onde leciono esse módulo, infelizmente é módulo, é pouco. São só 50 dias letivos para se trabalhar. Então, tem que trabalhar um pouco de cada, mas não só dentro de sala de aula. Eu não ministro sozinha a disciplina, na sala de aula fazem parte o cacique que vem fazer relato e complementar a fala do professor. Também convido pessoas da saúde quando eu abordo medicina tradicional, que é um saber da comunidade. Convido pessoal da saúde, mostrando a saúde hoje, de onde vêm os remédios. Quando eu trabalho a terra indígena sempre convido o Senhor Domingos Santa Rosa³⁵ que trabalha a questão do meio ambiente, na demarcação da terra indígena. Os caciques que têm experiências com demarcação de terras vêm para sala de aula. O diretor também, trabalhamos juntos. Nas outras aldeias também, as senhoras parteiras, caciques, professores fazem parte dessa construção, que é um saber que trazemos de fora para sistematizar o que é dado dentro de sala de aula com o nosso conhecimento, não descartando os outros conhecimentos que fazem parte da nossa vida.

Na disciplina de cultura indígena esses assuntos vão complementando todas as outras áreas que é geografia, ciência, matemática e outros. Perpassa por tudo, e é assim que as escolas indígenas do Oiapoque trabalham.

A maioria dos professores indígenas é formada no curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Nesse curso o professor adquire conhecimento específico das escolas indígenas e, também, do contexto geral, um complementa o outro. É preciso saber, é preciso sentir, conhecer pra poder trabalhar, porque se você não tem esse conhecimento fica difícil e aí se prende somente naquilo que você conhece. Não é conhecimento do aluno e isso dificulta o processo. É por isso que sempre falamos que o nosso jeito de aprender é um pouco difícil para os professores não indígenas. É porque o professor não indígena tem uma metodologia de ensino, e nós temos outra.

Essa metodologia para quem trabalha no ensino regular é uma reclamação grande por parte dos professores não indígenas. Dentro da nossa reunião a gente costuma discutir essas dificuldades que são trabalhadas na língua portuguesa, em geografia. [...] Porque [certos conteúdos] não são de conhecimento do aluno. Esse conhecimento nós vamos precisar sim, lá fora. São esses dois mundos que estamos trabalhando. Mas para o aluno, isso tem que ser a partir do que ele conhece para chegar onde ele não conhece, para fazer sentido aos dois.

Então, a nossa experiência como professor é revitalizando tudo isso, trabalhando nessa metodologia para construir todo ano. E, de três em três anos, sempre fazemos a avaliação do currículo para ver se está atendendo as nossas especificidades ou não. O que precisa melhorar ali. É assim que trabalhamos.

A professora Edilena contextualiza o seu depoimento e experiência sobre a construção das estratégias educacionais na Escola Indígena, a partir do que é conhecido pelos alunos, que são seus saberes tradicionais. Ou seja, do seu mundo interno, para alcançar o mundo desconhecido, o que está fora ou além do seu ambiente sociocultural. A base da formação e construção da pedagogia do ensino escolar indígena perpassa pela multiculturalidade e

³⁵ Domingos Santa Rosa líder indígena da etnia Galibi Marworno é esposo da palestrante Edilena. Funcionário da Funai – Oiapoque.

transculturalidade do que representa os saberes e fazeres do aluno, sem os quais, os processos construídos não representariam as necessidades sentidas³⁶ e reais³⁷ do povo indígena.

A construção do processo do conhecimento acontece com a participação da comunidade, representada pelo cacique, agente de saúde, o sábio, o pajé, o artesão, o aluno, a família e o professor. As experiências de cada um traduzem a vivência e o mundo do aluno e que muitas vezes os conhecimentos não são transmitidos, ou deixam de ser repassados na atual geração, por interferências e/ou influências dos agentes externos.

As informações dos agentes exógenos são, na maioria das vezes, absorvidas pela juventude indígena, deixando-a desinteressada pelos seus próprios saberes. Não quer dizer que não sejam importantes, mas a forma como são absorvidas, acaba por afastar lentamente da sua própria identidade, esquecendo seus valores e adquirindo outros. É nesse sentido que a escola atua na função da valorização e resgate da cultura de seu povo.

Edilena reforça a importância da cultura como segmento que transita em todas as áreas do conhecimento. Essa referência se fundamenta no fato de que todo o saber indígena está diretamente relacionado com o seu modo de vida. Em uma simples atividade como a coleta de sementes para confecção de colar é possível trabalhar o conhecimento construídos pela etnomatemática transversalmente com a Geografia, História, Língua Portuguesa, *Patois*, Interculturalidade e a Diversidade Cultural, capaz de elevar o desenvolvimento cognitivo e o social do aluno.

Assim, nesta linha, Mattos e Ferreira Neto (2016) nos aponta que:

Nesse contexto, um povo indígena ao contextualizar a matemática no seu cotidiano com o meio que o cerca, torna-a uma matemática com maior significado e sentido. Desta forma, é preciso que o professor, que é o elo de ligação entre o indígena e o conhecimento, use de forma inteligente a contextualização como ferramenta do aprendizado. Usar o conhecimento adquirido ao longo dos anos é certamente o melhor instrumento didático-pedagógico para, de forma eficaz, alcançar o auge do aprendizado. Em conformidade, trazer o cotidiano matemático para a sala de aula é de certa forma respeitar a realidade do aluno. (MATTOS; FERREIRA NETO, 2016, p. 84).

As “ferramentas” utilizadas e os caminhos trilhados para contextualização e desenvolvimento da pedagogia indígena nos processos do ensino e do aprendizado é o que diferencia dos procedimentos adotados pela pedagogia não indígena. Edilena se refere a essa postura quando se reporta que “professor não indígena tem uma metodologia de ensino, e nós temos outra”. Ou seja, não basta um não indígena ser professor da educação escolar indígena, é necessário ter o saber, o conhecer, o sentir e o fazer que são os valores inerentes dos autores e atores da pedagogia indígena. Portanto, para a escola ter “significado” é preciso ter o professor indígena para o indígena.

No quadro n X estão registrados 55 docentes indígenas contra 59 não indígenas, sendo que quase na sua totalidade trabalha no Sistema Modular de Ensino Indígena, como já foi descrito anteriormente, os professores trabalham 50 dias e retornam à cidade, passando longo tempo distante de suas escolas, quebrando a sequência dos estudos.

Quando Mattos e Ferreira Neto (2016, p.79) afirmam que “apesar dos avanços já conquistados, o país ainda está longe de ter um ensino adequado para os povos indígenas. Um

³⁶ Necessidades sentidas - são consideradas àquelas que a comunidades necessita que sejam resolvidas de imediato.

³⁷ Necessidades reais – são consideradas àquelas que, embora existam na comunidade, demandam mais tempo para serem resolvidos. P.ex. projetos de longo prazo

ensino que esteja de fato, nos moldes da educação escolar indígena” é porque os problemas da educação escolar indígena já apontados nesta pesquisa, pelos quais passam os povos indígenas do Oiapoque, são os mesmos que enfrentam os demais povos do Brasil.

Palestra 2: Educação intercultural: o ensinar e o aprender na escola indígena.

Rosilene Cruz de Araújo Tuxá³⁸



Figura 21: Palestra da Professora Rosilene Tuxá.

Foto : Do próprio autor – 2016.

O principal foco da abordagem de Tuxá em sua fala é a transição do processo ‘intercultural’ e ‘intracultural’ na construção coletiva da pedagogia diferenciada nas escolas indígenas. Para isso é necessário “ressignificar” a própria escola a partir do processo de “aprendizado escolar”, conhecendo e valorizando a sua cultura e história “aprendendo e desaprendendo e reaprender” de como “aplicar [os novos conhecimentos] para toda a vida”.

Em sua fala busca reconstruir a história e o processo da educação indígena no Brasil, a partir da chegada dos portugueses e pela ação dos Jesuítas com subterfúgio de catequização dos nativos.

[...]. Sabemos que a educação escolar indígena passou por vários processos, entre eles o processo de assimilação, processo de anulação das identidades, processo da evangelização, processo de bilinguismo de transição. Foram séculos e séculos de possibilidade e inserção das escolas nas comunidades indígenas, e em momento algum, essa discussão teve significado para os povos indígenas.

Não teve sucesso, primeiro porque os professores não eram indígenas, como é que nós vamos trabalhar processos de alfabetização, processos de educação nas escolas indígenas, onde não tem professor indígena? O professor vinha de fora, professor falando o português, onde a maioria das escolas indígenas, das comunidades indígenas falavam suas línguas próprias, então essa escola não fazia sentido.

A partir da década de 70, o movimento indígena e os professores que já tinham uma formação, reivindicaram a escola nas comunidades indígenas, então esse processo de

³⁸ É indígena da etnia Tuxá. É professora do magistério superior - dedicação exclusiva da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá e Mestra em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB com o Projeto Educação Escolar Indígena Intercultural e a Sustentabilidade Territorial: uma abordagem histórica sobre as escolas indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha. É Vice-Coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do *Campus* Binacional da Universidade Federal do Amapá no Oiapoque.

ressignificação da escola ela vai agir como uma possibilidade de mudanças de paradigmas, e esses paradigmas são mudanças que vão se amparar na Constituição de 1988. A partir daí, tem uma coisa interessante que é o 'ressignificado' da escola, é ter uma escola que atenda aos anseios dos povos indígenas.

Se é para ter escola na aldeia, que a escola seja do jeito dos indígenas. E qual é a escola do jeito dos indígenas? É aquela que, politicamente, para os índios venha ter um significado. E qual é esse significado? Esse significado se ampara no modelo de educação intra e intercultural. É o modelo de valorização cultural, de fortalecimento da etnia, fortalecimento das línguas, do modo de ser e de pensar. É o modelo de educação que gera sobre uma gestão étnico-territorializada. [...]. É uma escola que acontece em vários momentos e vários espaços da comunidade [que] tem a participação de todo o processo de construção coletiva.

Eu pergunto para vocês, é fácil ter essa escola? Não é fácil. Não é fácil, porque o sistema é engessado.

É preciso primeiro desburocratizar a educação no Brasil. Avançamos significativamente no marco regulatório da educação escolar indígena, mas não avançamos ainda no chão da escola, porque ainda não foi desburocratizado esse sistema.

É preciso refazer a cultura escolar para que tenhamos uma escola intra e intercultural. Mas, por conta desse processo que não é uma coisa simples nem rápida, os povos indígenas vêm recriando, vêm recrutando, dando significado nessa escola. Com esse 'ressignificado' a escola surge do jeito que os povos indígenas pensam e querem para sua vida. Assim pensam a partir do fazer e aprender, essa é a educação intercultural. E quem é que vem fortalecer esse modelo de educação intercultural? O movimento indígena, um movimento organizado, de liderança, de mulheres, de caciques, de estudantes e de pais [...].

Durante algumas décadas ocorreram mudanças importantes no campo da educação escolar indígena. Primeiro [foi a] mudança de concepção, qual a escola que queremos? Qual a educação que queremos? Que significado [e] ressignificado que vamos dar nessa educação escolar nas nossas comunidades?

Segundo, importantes inovações, [e] quais são essas inovações? Justamente o refletir, o pensar, o repensar, o recriar, 'ressignificar' esse modelo de educação vigente. Depois, tem a questão da criticidade, precisamos ser críticos. Críticos no que de fato queremos na nossa escola. E o outro campo importante que é a concepção coletiva, o pensar coletivo, esse fazer coletivo, essa escola comunitária que faz a grande diferença de uma escola não indígena.

Há um estudioso da educação o sociólogo Miguel Arroio, mineiro, que dizia "se todos nós brasileiros pensássemos na educação como os índios pensam, a educação no Brasil tinha jeito". Esse modelo de educação é o modelo que o Brasil precisa, é a partir das realidades in loco, é a partir do significado maior que os povos anseiam. Então essa educação comunitária, essa educação participativa é de fato a educação que vai mudar o Brasil.

Eu adorava ouvir e ficar contando histórias de ensino e aprendizado, as estratégias didáticas dos professores indígenas, e aí eu perguntava: Quais são as estratégias didáticas e pedagógicas que vocês consideram importante no processo de construção coletiva? E os professores discutiam e argumentavam: Como é que isso acontece no chão da escola? Como que a comunidade participa? Como que os pais e alunos participam do processo? Com se dá? Qual o espaço da comunidade?

Ela é uma escola aberta que se dá em vários espaços dentro de uma sala de aula. Para se fazer uma educação indígena cultural ela se torna mais rica quando você passa do pressuposto de que levar para fora do ambiente escolar, você tem uma amplitude maior e uma visibilidade maior do que de fato podemos ter.

O grande pensador da educação Bartolomeu Meliá diz o seguinte: "que só os indígenas sustentam sua alteridade graças às estratégias próprias das quais umas são

precisamente ação pedagógica”.

Como que eu consigo manter minha alteridade a partir de uma estratégia pedagógica? Como que eu consigo manter a minha originalidade a partir de uma estratégia pedagógica? É pretensão da escola indígena, quando os sujeitos são envolvidos são indígenas, eles fortalecem essa alteridade a partir de uma ação pedagógica própria, o processo próprio de ensinar o fazer na escola.

O sociólogo professor Florestan Fernandes dizia que “a educação tupinambá se caracteriza por ser tradicional, por ser sagrada, por ser fechada. É uma coisa própria do povo”. Então, vamos respeitar essa coisa própria, essa coisa particular que é a partir daí que você vai fortalecer o seu modo de ser e de pensar, do que é o conceito de educação intercultural e, principalmente, na educação intracultural que é aquela que valoriza o que vem de dentro, valoriza e fortalece o que é seu.

A intraculturalidade abre um espaço imenso para você conhecer a diversidade, conhecer a cultura, percorrer sobre elas, trazendo o conceito da sua escola. Mas, a intraculturalidade fortalece a partir das realidades in loco.

Quando Florestan Fernandes fala isso dos Tupinambá, não é por acaso. Os Tupinambá falam, sentem essa questão tradicional consagrada muito fechada, e é o que tem mantido, principalmente, os povos do nordeste que foram contatados [há] mais de 500 anos. Mas que, ainda mantêm a alteridade graças a esse pensar e a essa valorização de ser e praticar o seu sagrado, o seu fechado, a particularidade da cultura e da identidade desses povos. E aí, tendo por base a interculturalidade dos seus modos próprios de ensino e de aprendizagem.

A educação intercultural da escola indígena nasce de um contexto em que os professores aparecem como sujeitos produtores e autores de seu próprio conhecimento. Então, isso vai fortalecer ainda mais essa mudança de paradigma, essa escola diferenciada, essa escola intercultural a partir da visão do sujeito.

Se é para ter escola na comunidade então que ela seja do nosso jeito (a autora falando enquanto indígena). Queremos que todos os professores sejam indígenas, agora sim a escola vai ter significado maior. Agora sim, as crianças vão se interessar pela escola, porque elas vão ser alfabetizadas pela língua materna, pela língua indígena. Agora compreendem esse processo, esse contexto de ter professores indígenas como autores e produtores de seu próprio conhecimento, dá uma ressignificação imensa para as escolas das comunidades indígenas.

A interculturalidade se apresenta como elemento fundamental para que possamos compreender e fortalecer as experiências no campo da educação escolar indígena, fortalecer as experiências exitosas.

Como disse, esse modelo de educação não é fácil. Ele não tem o modelo pronto, ele é construído no coletivo. Desde o momento que se está vivenciando essas ideias de interculturalidade e intraculturalidade nas escolas indígenas, você vai construindo no coletivo e vai fortalecendo ainda mais essa ideia da interculturalidade [...] nas escolas indígenas.

Aqui tem propostas de educação que saíram da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que aconteceu em 2009/2010, em que os professores pautaram o modelo de educação. Eles pautaram propostas estratégicas didáticas na educação. Isso vem justamente se confirmar com as experiências que as escolas vêm apresentando, experiências exitosas que vão realmente contribuir para o processo e construção coletiva.

A educação escolar intercultural deve ser articulada com as pedagogias indígenas atuantes na formação das novas gerações e na transmissão de saberes, valores e tradições que dinamizam a produção das diferenças interculturais. Os processos próprios de aprendizagem devem orientar e influenciar as práticas pedagógicas dos docentes indígenas

gerando novas dinâmicas didáticas que deverão se tornar conteúdos de pesquisas e estudos que visam em programas de formação de professores indígenas, onde eles se juntam, dando suas proposições de como será a formação para professores indígenas a partir de suas necessidades.

Os caminhos da interculturalidade devem perpassar pelo processo de descolonização da escola e da pedagogia escolar, é a construção e reconstrução do conhecimento que se dão de dentro para fora e de fora para dentro do contexto indígena. Essa descolonização da escola é fundamental para que de fato possamos quebrar as algemas. Não dá para continuar com o modelo de educação vigente que não atenda os anseios das especificidades, para que possamos de fato descolonizar a escola, desconstruir a escola e construir uma nova escola a partir das necessidades e realidades in loco.

Um dos componentes que é fundamental para se pensar em educação intercultural é o nível da escola. Dá para se pensar em uma escola diferenciada com um currículo comum a todos? Não. Esse currículo tem que ser específico, e aí eu trago algumas considerações para a construção desse currículo, e eu considero três medidas importantes para que esse currículo venha atender essas necessidades.

A primeira medida tem sido a organização de um currículo que contemple no seu programa as diferentes manifestações culturais quer integrando-as, quer enfrentando-as. É o que vimos na abertura do seminário³⁹. Temos que integrar no currículo essas manifestações culturais. Essas escolas específicas precisam desse contexto.

O que foi visto na abertura é justamente o que eu estou falando, precisamos ter um currículo aberto que contemple essas manifestações, que contemple enquetes que confronte, que discuta essas necessidades.

Temos um processo hoje que é preocupante não só no estado do Amapá, mas em todo o Brasil. A inserção das igrejas evangélicas nas aldeias tem sido devastadora⁴⁰, vamos discutir religião? De forma alguma, todos tem o livre arbítrio para escolher os caminhos que devem seguir de sua religiosidade. Mas uma coisa não pode sobrepor a outra. Eu posso, muito bem, ser membro da igreja evangélica, sem deixar de falar minha língua indígena, minha língua materna, sem deixar de praticar minha cultura, sem deixar de praticar o Turé.

Então o currículo precisa abarcar essas discussões e fortalecer as diversidades culturais e fortalecer, principalmente, a cultura e as especificidades dos indígenas, que é o que tem mantido os como um povo diferenciado.

A segunda é a necessidade de proporcionar recursos materiais através de produção de livros didáticos, paradidáticos adequados aos projetos educativos interculturais. Falta o governo investir em materiais didáticos específicos e diferenciados para fortalecer os trabalhos nas escolas. Não adianta pensar que eu quero construir uma escola diferenciada se eu não tenho subsídio para isso. E um dos caminhos que eu considero importante é que esse sujeito autor e produtor do seu próprio conhecimento construa isso. Não dá mais para trabalhar com materiais vindos de forma genérica, errônea, sem especificidade dos povos

³⁹ Demonstração sobre processo de cura pelo conhecimento indígena pela cacica e pajé Verônica dos Santos da aldeia Kuripi.

⁴⁰ A palestrante argui sobre a interferência das Igrejas evangélicas quanto aos ritos e mitos seguidos, tradicionalmente, pelos indígenas. Grande número de indígenas evangélicos proíbem a participação da comunidade nas festas de Turé e outras, por considerarem profanas e contra seus princípios religiosos da igreja. No momento em que acontecem essas festas, é comum os indígenas evangélicos de várias aldeias, até de etnias diferentes, se juntarem aqueles de onde o evento está acontecendo, afastam-se para outro local para realizarem seus retiros espirituais, condenando a festa denominado “coisa do diabo”. O tempo de duração desses retiros corresponde ao mesmo tempo das festas promovidas nessas aldeias.

indígenas no Brasil. Uma diversidade de línguas faladas e ver no livro que todos são iguais, não são iguais. Até mesmo do mesmo povo que moram em comunidades diferentes não são iguais, eles têm colonização social, política e econômica própria, isso precisa estar claro.

E a terceira, consiste em capacitar professores para atuar com esses componentes curriculares. Não dá para fazer de conta que estamos trabalhando as diversidades se não temos conhecimentos suficientes para difundir esses cenários. Com esse currículo, vamos ter primeiro o fortalecimento da prática, uma prática diferenciada e própria, uma didática estruturada, um processo próprio de fazer e ensinar a partir do olhar coletivo. Nós temos as transformações necessárias que se dá nesse coletivo que vai fortalecer, principalmente, a ampliação da oferta do ensino fundamental com os finais do ensino médio nas escolas indígenas.

Se vocês pegarem a matrícula do Senso no Brasil, vocês vão perceber que afunila, ou seja, o ingresso dos anos iniciais vai lá em cima e no ensino médio vai caindo e sobra quase nada. Por quê? Porque, infelizmente, nas nossas aldeias ainda não tem, na sua maioria, ensino médio. Ainda não tem ensino fundamental nas comunidades. Não há professores formados para atuarem nos diversos componentes curriculares. E isso dá desistência, evasão e, infelizmente, nossos alunos ficam no fundamental inicial.

É preciso investir nesse processo. Não dá, ainda, para trazer esses cursos modulares para nas aldeias se não tem o mesmo significado de um curso que está ali todos os dias, naquela convivência, com seus dias letivos ou seu calendário próprio com a valorização da comunidade indígena, que tenha essa facilidade, que possa ter esse calendário diferente tenha um processo contínuo. Então, a inserção do ensino médio e fundamental finais nas escolas indígenas é primordial nos dias de hoje. É preciso avançar nesse item.

O ensino modular já foi abordado em diversos momentos anteriores quando discorri sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena – SOMEI. A abordagem da palestrante corrobora as informações coletadas em documentos produzidos pela comunidade indígena nas assembleias gerais, nos depoimentos de professores e alunos e, principalmente, no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá que no seu bojo resume toda essa inquietação, conforme constata o recorte a seguir:

Na maioria das instituições de educação escolar indígena, o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, foi atendido através do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e, atualmente pelo Sistema de Organização Modular do Ensino Indígena (SOMEI), isso tem ocorrido durante muitos anos, sendo que, ao longo desses anos o projeto SOME/SOMEI, vem prejudicando o estudo dos alunos indígenas, pelo fato de atraso, ou seja, os professores cumprem uma carga horária de 50 dias letivos trabalhados na aldeia e retornam à cidade para passar 15 dias. Logo em seguida, retornam para dar continuidade em mais 50 dias letivos. Mas, esses 15 dias não são cumpridos. Muitas vezes acabam retornando para a aldeia dentro de 20 a 30 dias. [...] uma turma que deveria concluir o ensino fundamental dentro de 4 anos, está sendo concluído por aproximadamente em 5 a 6 anos, [...] o que acaba atrasando o estudo de muitos jovens indígenas. (PPP, E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015, p. 35:36)

E por último, os resultados significativos no nível intercultural abrem discussões e os resultados significativos que você vai avaliando, refletindo e construindo o processo 'ressignificativo'. E para isso eu trago uma outra estrutura que é a aprendizagem escolar que fortalece e amplia o caminho em três etapas, o aprendizado escolar vai se fortalecer em três etapas.

Primeiro, aprender a conhecer a comunidade, considerar os conhecimentos in loco valorizando-o e respeitando-o. Não dá pra você achar que porque eu sou mestre, doutor, eu sou o cara da geografia e eu vou dá aula na Escola Jorge Iaparrá, e quando eu chego lá ensino a geografia e ninguém está nem aí para mim. Se eu fizer isso antes, primeiro aprender

com a comunidade, explorar os conhecimentos, valorizar e respeitar o processo vivenciado ali, com certeza terei um olhar diferente sobre a minha postura como professor que detém o conhecimento. Mas que precisa conhecer a realidade 'in loco' e a partir daí construir uma estratégia de discussão de educação metódica.

Segundo, aprender a aprender, aprender a desaprender e reaprender, e 'ressignificado' dos conhecimentos. Precisamos aprender a aprender, o que é mais difícil desaprender e reaprender, se eu aprendi de uma forma que não serve o contexto eu preciso desaprender e reaprender para poder aplicar, então essa categoria é fundamental.

E a terceira, aprender por toda vida, contextualizando conhecimentos. Precisamos aprender por toda a vida, aprender como outro. Contextualizando conhecimentos, precisamos de fato dessa perspectiva de contextualização para aprender o contexto atual e a escola indígena é assim, é uma escola que tem que ser contextualizada o tempo todo.

Não dá para chegar em uma escola metódica, ela tem que ser contextualizada. Esses caminhos levam a métodos e aprendizagem que vão se concretizar justamente no chão da escola, e esses métodos são: Primeiro recuperando e reinventando, observação regressiva. Eu preciso observar, refletir e eu vou recuperando e reinventando a minha aprendizagem, o meu ensinar. Depois, eu vou teorizando, significando e 'ressignificando', eu vou ter o embasamento teórico, mas eu tenho que dá significado a esse embasamento teórico e eu tenho que 'ressignificar' esse embasamento.

É a educação contextualizada, aí depois eu vou vivenciando as experiências concretas e espirituais. Eu tenho que viver o chão. Eu tenho que viver o local. Eu tenho que conviver para entender o processo. E depois, eu me comprometo a aplicar, se no momento que eu tive a observação reflexiva, que eu teorizo, que eu 'ressignificar' essa teorização. Eu tenho as vivências e experiências completas. Agora sim, eu posso me comprometer a aplicar, e essa aplicabilidade vem do contexto de vivências fundamentais para se trabalhar nas escolas indígenas.

A 'intraculturalidade' e a 'interculturalidade' envolvem categorias bases. E quais são essas categorias? Como que elas se dialogam? Como que elas se dão em interfaces para essa construção do saber?

Primeiro, nós temos sujeitos e atores, essa é a principal categoria, depois temos conhecimentos e saberes, conhecimentos adquiridos, conhecimentos repassados, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e saberes. Depois, temos as práticas socioeducativas, o sujeito que é ator e que é autor. Ele vai ter esse conhecimento, ele vai ter o seu próprio saber, ele vai ter a prática socioeducativa.

Com essa prática socioeducativa construiremos políticas internas, políticas próprias de organização. A partir de um conhecimento, de um saber, de um sujeito, somente a partir daí, poderemos construir políticas públicas diferenciadas.

Essas quatro categorias básicas vão parar justamente na construção de políticas públicas. Aí sim, nós vamos construir de fato políticas públicas que vão atender os anseios da comunidade. As políticas construídas sem esse contexto de categorias, não funcionam. O diálogo é fundamental para a construção de políticas públicas para as comunidades indígenas. Esse diálogo, com princípio na construção das políticas públicas da educação escolar indígena, se dá justamente no contexto de consulta, da participação, de ouvir, de trazer as lideranças, os estudantes, os pais, as mulheres para essa discussão. Esse dialogo influencia na consolidação fundamental de uma educação intercultural nas comunidades indígenas.

Enfim, temos para exemplificar o planejamento de aulas, onde temos a presença de caciques, de mães, mulheres, estudantes. A comunidade participa do processo, é assim que se dá a educação intercultural. E essa educação vai estudar esse conhecimento coletivo de todos os sujeitos envolvidos. Então, a construção dos processos de ensino e de aprendizagem no

sonho da escola indígena, como proposta de mudanças de paradigmas da interculturalidade, se dá observando e refletindo sobre as necessidades 'in loco'.

Nos ensinamentos da fala da professora Rosilene Tuxá, a partir do viés de sua análise de que a escola indígena tem que ter significado próprio para eles, importa dizer que a pedagogia deve ser (re)construída pelos seus próprios autores e atores, tendo como princípio básico a educação intra e intercultural.

Por esta visão é necessário uma melhor compreensão sobre a questão do “ser” autor e ator dos processos de ensino e de aprendizagem com a utilização língua, dos símbolos, mitos e significados pré-existentes que são utilizados na construção do conhecimento pedagógico no ensino escolar indígena. Neste enfoque Saussure (apud Hall, 2006, p. 40) argumenta que “nós não somos em nenhum sentido, os autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua”. Para isso não existem autores, mas sim, atores, aqueles que representam o conhecer e o saber indígena. Pois esses sistemas que são transmitidos e repassados de geração em geração pelos seus atores que dão a expressão dos seus significados, no qual Hall (2006) atribui que:

nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado da nossa cultura. A língua é um sistema social e não individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais internos e originais, significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossos sistemas culturais. (HALL, 2006, p. 40)

Porém, quando nós, nos direcionamos para determinadas atividades realizadas pelos indivíduos que são aceitas pela comunidade indígena, no caso o artesanato, o grafismo, a pintura, dentre outras, podemos considerar que há o autor e autores. Neste caso, a simbologia do artefato normalmente é transportada e inspirada na natureza e nos seres divinos, sendo que o seu significado é traduzido pelo autor que recebeu de seus ancestrais esse conhecimento. Por isso, nem todos têm as mesmas habilidades e afinidades por algumas atividades artesanais.

Seguindo os mesmos caminhos defendidos pela professora Edilena na contextualização e construção do conhecimento, Tuxá aponta que também a escola indígena tem que ser construída de dentro para fora. Dando um novo ressignificado nos seus conceitos, precisando para isso uma ação coletiva no “refletir, pensar, repensar e no recriar” do espaço escolar. A partir daí, o conhecimento sai da escola e volta para socialização na comunidade e nas famílias, e para o mundo externo, onde o sujeito é o produtor e autor de seu próprio conhecimento.

O ponto essencial que dá a especificidade para esses processos é que não há um modelo de ensino e de aprendizagem específicos, prontos e acabados. Os processos são construídos com base nos conhecimentos, e anseios de cada aldeia. Até porque, cada aldeia, mesmo fazendo parte de um grupo da mesma etnia, tem as suas essências, suas particularidades na sua identidade cultural e seu plano de vida.

Neste mesmo contexto, a professora Rosilene apresenta algumas considerações importantes no que diz respeito à efetivação de uma escola indígena para os indígenas, desde que trate a organização dos conteúdos curriculares com a inserção das manifestações culturais, com a disponibilidade de recursos para produção de livros didáticos e paradidáticos, adequando aos projetos de educacionais e interculturais. E por fim a capacitação melhor de professores indígenas.

Debate – Neste momento, os participantes tiveram a oportunidade de demonstrar e apresentar suas opiniões e sugestões acerca do tema do Seminário, das apresentações e

palestras proferidas. Foram extraídas as principais contribuições, obedecendo a contextualização das ideias de cada manifestante, atendendo os objetivos da minha pesquisa.

5.5.2 Debates e contribuições

Contribuição 1

Professor Josimar dos Santos Karipuna⁴¹

Em sua análise, Josimar ressalta sobre a importância da interculturalidade nas áreas indígenas, apontando as dificuldades da construção da pedagogia do ensino escolar, no tocante à diversidade cultural existente nas aldeias, mesmo da própria etnia. Desta feita, o professor indígena que atua em diversas aldeias, tem que ter o conhecimento da cultura das comunidades onde está trabalhando. Em seu depoimento relata que:

A educação intercultural trata da interação de várias culturas. A educação indígena, ainda que seja avaliada constantemente, é uma incógnita. Porque por mais que seja da mesma etnia, as aldeias são diferentes. Por mais que seja um profissional indígena e esteja atuando lá, aldeias são diferentes. Por isso, o professor tem que ser exclusivo daquela aldeia, onde com certeza ele vai se deparar com modo de vida e a cultura daquela aldeia.

Por exemplo, eu sou Karipuna, para eu dar aula na região Palikur eu tenho que falar ou entender a língua daquele povo. Não é por ser indígena que vamos generalizar. Isso cai tudo na questão da interculturalidade na educação escolar indígena, e com certeza, na minha opinião, não é fácil trabalhar com os povos indígenas.

Agradeço ao professor Mário por ter essa preocupação aqui no IFAP, tentando buscar uma forma de como repassar o conhecimento para os alunos indígenas que estão estudando nesta instituição. Foi passado a trajetória toda do ensino indígena pelas professoras Rosilene e Edilena, que eu concordo.

Esses são os ensinamentos que utilizamos na nossa aldeia, é complicado? É. Não adianta dizer que educação indígena é desse jeito e acabou. Com certeza vamos encontrar muita dificuldade para trabalhar a educação indígena, principalmente, quando se fala de interculturalidade.

Contribuição 2

Sr. Maxwara dos Santos Karipuna⁴²

Sobre os temas abordados pelas palestrantes, o pedagogo indígena Maxwara em seu pronunciamento focaliza a importância do estudo das disciplinas na base comum nacional como forma de capacitar na formação educacional o aluno para o ingresso em curso superior e técnico que poderia ser entendido como a preparação do índio para enfrentar o mundo “desconhecido” da forma que a professora Edilena apresentou em sua palestra.

Maxwara também esclarece que a inclusão das disciplinas Língua Materna e Cultura Indígena na matriz escolar, perpassa pelo núcleo comum podendo ser trabalhado em todos os níveis na Geografia, História, Matemática, usando como exemplo a experiência da professora Edilena.

⁴¹ Josimar dos Santos Karipuna, é professor indígena e Diretor da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

⁴² Sr. Maxwara indígena da etnia Karipuna, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amapá, e atualmente Pedagogo da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Ressalta ainda, o papel da escola na desconstrução dos conceitos estereotipados por parte sociedade urbana sobre o ser índio hoje que não vive mais com a “aparência de índio” por falar a língua do branco e acompanhar a tecnologia moderna pelo uso da internet, e aparentemente por não se “comportar” como indígena.

Para contribuir com as falas das palestrantes, acho que faltou um pouco especificar a educação escolar indígena. O que vem diferenciar das demais escolas, quando ela disse (referindo-se a palestrante Rosilene Tuxá) que a educação escolar indígena foi uma luta grande dentre do movimento escolar indígena, principalmente, para os professores. Então a escola indígena mesmo trabalhando em suas especificidades, ela não deve deixar de trabalhar aquelas disciplinas que são da base comum nacional, que estão na LDB. Essas disciplinas são importantes porque qualquer estudante indígena que senta em uma cadeira de sala de aula, tem um propósito de ir adiante, de cursar um curso superior. Não tem como ele viver somente de conteúdo específicos da sua realidade. Para que ele consiga disputar com o aluno não indígena, se ele não vê esses conteúdos que estão ali pré-estabelecidos na lei maior, jamais ele vai conseguir ingressar em um curso superior ou técnico.

O que vem diferenciar nossa educação escolar indígena da educação escolar do não índio? É que dentro da nossa matriz nós temos duas disciplinas que hoje são consideradas de fundamental importância para as escolas indígenas. Uma delas é a língua materna e a cultura indígena. Dentro da cultura indígena são selecionados conteúdos, e a professora Edilena disse que a cultura indígena trabalha todos esses níveis, geografia, matemática, história. Enfim, e não tem como descartar essas disciplinas que vai servir para o estudante dar um passo à frente. E a língua materna vem ser importante por que?

A professora (referindo-se a palestrante Rosilene Tuxá) deixou bem claro o processo de colonização, que foi um processo de educação dentro do período colonial nas escolas indígenas, é onde o principal propósito foi jogar um tipo de educação para o índio esquecer sua cultura, sua língua, e não permitir que o indígena falasse a língua materna dentro das escolas. E o que aconteceu? É como vem acontecendo dentro da realidade do município de Oiapoque.

Está claro para todos os moradores que aqui habitam, muitos olham e dizem que há os indígenas Karipuna e os Marwuorno. Seja ele qual for, ele não tem nem aparência, nem jeito de ser um indígena porque ele é um falante da língua portuguesa, ele conhece da cultura do não-índio e isso são sequelas que surgiram desde essa política que jogaram para os povos indígenas.

Hoje as escolas se sentem responsáveis por sanar essa situação. E também, nas escolas indígenas a gente trabalha assim, desenvolve um trabalho voltado para resgatar essas situações. Nós temos um grande projeto inclusive dentro da maioria das escolas indígenas, que é intitulada “Semana Cultura”, que é o momento que vivenciamos aqueles momentos, chamamos os anciãos antigos para rememorar o que aconteceu no passado.

A gente sabe que a tecnologia de hoje está muito influente. A Aldeia Manga é um exemplo, a etnia Karipuna hoje tem energia 24 horas, tem internet, mas isso não significa que a gente deixa de ser índio. Isso também não é motivo para esquecermos a nossa cultura. Então, a “Semana Cultura” trabalha isso, dentro desse evento é um momento onde o estudante indígena vai aprendendo a fazer um remo, a construir uma canoa.

Enfim, uma diversidade de produtos que hoje muitos jovens indígenas não sabem, são poucos que sabem e que praticam na casa. Ele vai aprender com certeza.

E reforçando também a educação tradicional que é justamente esses conhecimentos que os indígenas aprendem na base, na sua casa com seus pais. O pai manda o filho para o rio, ele vai aprender a remar, aprender a pescar, flechar. Enfim, isso é o conhecimento tradicional, conhecimento adquirido na base de casa, na educação com pais, avós e outros, e a escola com certeza faz a sua parte.

Uma das especificidades que vem diferenciar das escolas indígenas [são] as nossas metodologias [...]. Por isso, que a professora disse (referindo-se à palestrante Rosilene Tuxá) que tem que ter o professor indígena. Porque o professor indígena conhece a realidade do seu alunado. Vamos falar em línguas, mesmo falando em língua portuguesa vai ser ensinado de forma diferente. O não índio vem com outro linguajar.

Às vezes o indígena está sentando em uma cadeira, e ele se sente acanhado em não querer participar da aula porque ele está com um professor que não está havendo ligação. Então a educação escolar indígena que eu vejo é basicamente isso. É uma política que ainda falta ao professor lidar em algumas escolas⁴³. Na prática, isso ainda não vem acontecendo. Mas um motivo assim que, por exemplo, as nossas escolas de Oiapoque [IFAP e UNIFAP] estão de parabéns por discutirem a política educacional indígena e as nossas, manifestações, que as outras escolas não adotaram.

Como o professor Josimar falou esse tipo de trabalho e a gente agradece muito ao Instituto Federal do Amapá através do professor Mário que está realizando o evento para que aconteça com mais frequência, para que possamos participar como profissional da escola indígena. Assim, poder divulgar um pouco da cultura, um pouco de como acontece esse processo escolar, o processo de ensino e de aprendizagem das escolas indígenas, para que os não índios sejam eles alunos, sejam eles professores, possam conhecer um pouco da nossa realidade.

Contribuição 3

Aluno indígena Sorácio Nunes⁴⁴

Falou que o ponto mais forte da aldeia Galibi Marwuorno Kumarumã é a língua, onde falam o kheoul, o patuá. Não falam muito o português mas que se esforçam em falar essa língua. Mas não é porque não estão falando muito o português que vão deixar de falar a língua deles. E também o nosso curso de Contabilidade no Ifap, por exemplo, estamos estudando a cultura do açaí nas atividades escolares coordenados pelos professores. Ou seja, apresentamos a cultura dele como que queremos trabalhar com o açaí da nossa região aqui no Oiapoque. Estamos tentando divulgar, tirar das comunidades indígenas para mostrar para os não indígenas o que temos para oferecer à população. E essa é minha contribuição.

Intervenção do pesquisador

Até há um tempo se discutia muito a questão da educação para o indígena. No entanto, esse caminho invertido não reflete o interesse dos movimentos indígenas. Os povos indígenas buscam a educação escolar do indígena, e não a educação para o indígena. Nesse ponto, eu gostaria de levantar alguns questionamentos sobre o papel do Instituto Federal do Amapá nesse processo.

Que caminho deveria percorrer o *Campus* Avançado do Oiapoque na construção dos processos ensino e de aprendizagem para alunos, com históricos de experiências diferentes: o do indígena o do não indígena? Qual seria o modelo de educação que nós iríamos oferecer? Seria a educação para o indígena dentro do Instituto? Ou a educação indígena dentro da instituição? É uma questão complexa.

⁴³ Referindo-se ao professor não indígena do SOMEI.

⁴⁴ Aluno indígena Sorácio da etnia Galibi Marwuorno da aldeia Kumarumã, atualmente aluno Curso Técnico em Contabilidade do *Campus* Avançado do Oiapoque - Instituto Federal do Amapá. É líder da comunidade jovem dos Povos Indígenas do Oiapoque.

Nós sabemos que o ensino escolar indígena é construído dentro do movimento escolar indígena, com a participação da comunidade, dos sábios, pajés, caciques, pais de alunos, professores e alunos. Assim é que funciona. Todos têm os seus objetivos comuns que se resumem na preservação e valorização do saber indígena.

Eu gostaria de entender, o que o movimento indígena do Oiapoque pensa sobre a verticalização do ensino fora do seu ambiente de convívio, uma vez que nem sempre há oportunidades de seguir seus estudos nas escolas indígenas? No nosso caso específico, temos a Universidade Federal do Amapá, o Instituto Federal e as escolas na sede do município. Vocês têm métodos próprios de construção do ensino, da aprendizagem e da pedagogia indígena que foi referenciado pela Professora Edilena ao falar do trânsito a partir do conhecido, que são os seus saberes, para o desconhecido. Aqui é o desconhecido. E como seria essa ponte para o desconhecido uma vez que vamos encontrar, praticamente, professores não indígenas dentro das nossas escolas?

Contribuição 5

Professor Erlis dos Santos

Complementando a palavra da professora Rosilene [...] as universidades e as escolas federais e particulares têm que fazer eventos como esse, que é para passar o conhecimento do professor indígena, como trabalhar com o povo indígena dentro de uma sala de aula, trocar um pouco de experiência. Hoje os professores não indígenas estão com professores indígenas, com os pajés, os caciques.

Vocês têm que ter esse preparativo de conhecimento, de como receber o povo brasileiro indígena, não indígena, negro, ribeirinho e outros. Todos têm uma maneira de vida diferente. Nós temos que estar preparados. Hoje no sistema de modulo regular SOMEI, lá em Macapá, quando são selecionados os professores não indígenas, eles passam por uma preparação de como vão ter que trabalhar nas áreas indígenas. São orientados de com tratar, como respeitar, o modo de vida do índio.

E quais são as localidades que eles vão trabalhar: nas comunidades adjacentes: nas comunidades grandes como o Manga e outras. Então eles pedem esse tipo de experiência, então é a mesma coisa que as universidades e escolas federais e particulares. Tem que fazer igualmente os professores do Instituto Federal. Eles têm que ter experiência, saber o modo de vida dos índios para que poderem trabalhar com eles.

Eu sou indígena, mas eu não tenho receio de dar aula em uma sala onde só tem estudantes brancos, pois eu estou indo lá para ensinar, e eu não me sinto envergonhado de trabalhar onde só tem negro, pois somos todos humanos.

Hoje se fala em direitos iguais, não há nenhum melhor que o outro aqui. Temos que ser tratados da mesma forma sem preconceito. Somente as culturas são diferentes, as línguas são diferentes, o modo de vida é diferente, por isso temos que estar preparados.

Nós professores somos educadores, pessoas que passam as experiências para os alunos. Quando eu estou em sala de aula digo para os alunos se orgulhem e dizerem que são indígenas e terem muito orgulho de sua raça. O indígena hoje no Brasil conhece a vida dele, o modo de vida dele. Têm indígenas que falam até 2, 3 ou 4 línguas. Então, conhecemos a realidade de todos. O índio sabe mexer na internet, mas o não índio não sabe fazer uma flecha entre outras coisas. Como o indígena tem esse conhecimento e ele também respeita os outros, e os outros tem que respeitar os índios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implantação do *Campus* Avançado do Oiapoque, no extremo norte do Estado do Amapá, visualizávamos a possibilidade do ingresso de alunos indígenas nessa instituição de ensino, o que de fato se concretizou em agosto de 2016. No primeiro processo seletivo da

escola, neste mesmo ano, foram matriculados 80 (oitenta) alunos, dos quais 25% eram indígenas.

Diante desse quadro, o *campus* iniciou suas atividades escolares com alunos de origens étnicas diversas, indígenas e não indígenas, trazendo em seu histórico de vida realidades diferentes, principalmente em termos de experiências escolares.

O *campus* Avançado do Oiapoque, do Instituto Federal do Amapá não tem o perfil de uma escola indígena, e como tal a pedagogia adotada pela instituição segue a linha tradicional de ensino. No entanto, pode-se quebrar um paradigma étnico-social, o indígena, proporcionado a continuidade de um processo educacional, onde o ensino e a aprendizagem para os indígenas e não indígenas são diferentes. Foi com este enfoque que a pesquisa se propôs contextualizar os conhecimentos da educação indígena e a construção das práticas pedagógicas dos processos de ensino e de aprendizagem na educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Para atingirmos os objetivos do estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo-fenomenológico, sendo utilizadas como instrumento de produção de dados, as informações obtidas através da pesquisa bibliográfica, documental, registro fotográfico, a observação e entrevista direta com aplicação do método da história oral.

Para responder os objetivos da pesquisa estabelecemos o grupo focal do estudo constituído por 2 (dois) caciques, 1 (um) pajé, 4 (quatro) docentes indígenas, 2 (dois) sábios e 3 (três) alunos.

Não foram utilizados formulários semiestruturados, como havíamos pensado antes, pois, ao percebermos o rico manancial de informações e o perfil de cada sujeito pesquisado, concluímos que se utilizássemos esses procedimentos, mais usuais e rígidos, poderia não seria possível alcançar determinados resultados em decorrência da flexibilidade e subjetividade das informações coletadas.

Para contextualização do referencial teórico foi necessário buscar o entendimento sobre a educação como direito de todos. Neste ponto, filtramos as normativas de cunho geral com fundamentos e atribuições comuns, e as específicas, principalmente, àquelas que tratam sobre a educação escolar indígena.

Nessa leitura, percebemos a existência de um grande hiato construído pela própria legislação, pois ela nos leva para a unilateralidade quanto aos seus objetivos por conta das especificidades de cada processo educacional, deixando claro que as pedagogias tradicional e indígena são diferentes na sua concepção e execução, tornando-as distantes uma da outra sem um processo dialógico.

Por outro lado, de acordo com o referencial estudado, percebemos que todos os autores tratam a educação indígena e educação escolar indígena de forma específica e diferenciada, como tem que ser. Seguindo no mesmo raciocínio do que foi analisado nas normativas, não percebemos por parte desses autores, preocupação alguma em aproximar os conhecimentos e experiências das pedagogias indígenas e a “tradicional”, o que nós consideramos de dialogia das pedagogias.

Mas foi com a professora indígena D'Ângelo (2011) do povo Paresi que encontramos o primeiro sinal sobre a necessidade de aproximação desses processos quando ela afirma que:

É preciso que se construa uma nova escola, onde “a educação escolar tradicional dialogue com as necessidades e especificidades de cada povo” [indígena], isso porque os sistemas educativos indígenas são processos tradicionais de transmissão da aprendizagem de conhecimentos nos quais os mestres são a família e o contexto sociocultural da comunidade. (D'ÂNGELO, 2011, p. 53, grifo nosso)

Segundo a professora D'Ângelo, esse processo deveria ocorrer no sentido inverso ao da nossa proposta, conforme se observa no recorte da autora, pois a “nova escola” a que se

refere deveria estar no ambiente de convívio indígena e que “a educação tradicional deveria dialogar com as necessidades específicas das comunidades indígenas”, já a escola para onde propusemos o diálogo fica fora desse ambiente, no caso, o *Campus Avançado do Oiapoque*, situada na sede do município.

Na contextualização do saber, pensar e agir do povo indígena, observamos que há mais de 500 anos a educação indígena tem sido agredida pelos invasores e dominadores, mas mesmo assim, por séculos os povos indígenas têm resistido todas as adversidades. Essa realidade deixa claro que ser indígena é ter a sua própria história, seus conhecimentos, mitos e ritos como a essência da vida. Por essa razão, podemos afirmar que a base para construção do processo da educação escolar indígena, está na educação indígena, ou seja, nos seus saberes e fazeres.

Com a participação como palestrante na XII Assembleia dos Povos Indígenas do Oiapoque foi possível ter a uma visão holística sobre o processo sociocultural das diversas etnias, dentre ela a Karipuna da aldeia do Manga. No seminário sobre a “Educação Escolar Indígena: processos próprios de ensino e de aprendizagem na visão do aluno e do professor indígena”, foi possível coletar informações sobre experiências de docentes indígenas, contribuições de sábios, pajés, caciques, líderes e alunos indígenas na construção do processo da educação escolar indígena. Já na participação no “Encontro de jovens indígenas do Kumarumã”, registramos a visão do jovem indígena sobre a importância do seu envolvimento no movimento dos povos indígenas na luta pela educação melhor e a preservação da cultura dos povos da floresta. Na festa do Turé realizada na aldeia do Curipi, visualizamos a importância desse evento para os povos indígenas e para nossa pesquisa, em que Vidal (2009) nos aponta que a festa:

representa o agradecimento aos seres sobrenaturais ou invisíveis pela curas que eles propiciam por meio das práticas xamânicas dos pajés. [Pois] é a ocasião em que a comunidade dança, canta e bebe muito caxiri junto com esses seres sobrenaturais que vêm se alegrar na festa e ouvir o pajé cantar durante várias noites sem repetir canções. (VIDAL, 2009, p. 26)

A professora Edilena reforça em seu depoimento de que os elementos contidos na festa do Turé são trabalhados dentro da escola quando afirma que:

A partir daí, começamos a construir um currículo Karipuna e Galibi Marwuorno. E aí, pensamos em um currículo na escola que atendesse as necessidades indígenas. Colocamos os conhecimentos específicos dos povos indígenas, onde estão nossos saberes, “as nossas manifestações”, línguas, cultura. A partir daí trabalhamos com alunos da educação infantil até o ensino médio que já tem nas escolas indígenas. (PROFESSORA EDILENA SANTOS, 2016)

A forma como se dá a construção dos processos de ensino e de aprendizagem para nós não indígenas parece ser de alta complexidade, mas na visão do próprio docente indígena não é, pelo simples fato da educação escolar indígena trabalhar, segundo a professora Edilena, o conhecido para depois descobrir o desconhecido.

Diante desse panorama escolar, não se pode, simplesmente, achar que o aluno indígena ao ingressar em uma escolar tradicional, tem que “se virar” para acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, onde o conteúdo no qual não tem nada a ver com a sua realidade. Além do que, temos que avaliar a forma como esses processos são construídos e aplicados. Esse é o novo desafio que o nosso trabalho alcançou.

Os resultados desta pesquisa apontam para o principal desafio do estudo que não foi simplesmente identificar as diferenças entre os dois processos de ensino e aprendizagem e a sua forma de construção, mas o que vem após este estudo que será a busca pela dialogia entre

as pedagogias, este estágio sim que é o essencial. Este será o instante da quebra de um paradigma da educação, principalmente, quando a escola, o professor, alunos e a própria comunidade indígena e não indígena, passarem a perceber que as diferenças sempre existirão, mas educação não deve ter barreiras de conhecimento e de entendimento para os povos.

São necessários o acesso e o conhecimento do processo de construção dos saberes e da educação escolar indígena, pois esse caminho poderá auxiliar o professor do *Campus Avançado* de Oiapoque no diálogo entre as pedagogias indígena e não indígena, aproximando os conhecimentos pela educação e pela valorização intercultural (conhecimento e práticas indígenas e não indígenas) no ambiente educacional de cada aluno.

A proposta central desta pesquisa foi a de auxiliar os professores do *campus Avançado* do Oiapoque na construção de um plano de aula em que sejam inseridos, nas atividades escolares, conteúdos desenvolvidos no ensino escolar indígena sem descontextualizar os objetivos constantes no plano de ensino dos componentes curriculares da instituição.

Na educação escolar indígena são trabalhados conteúdos de etnomatemática, geometria, literatura, musicalidade, geografia, dentro outros conteúdos cultura indígena que têm muito significados para o entendimento da identidade indígena. Os caminhos metodológicos seguidos na construção dos processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem indígena e não indígena seguem passos opostos. Esse é o maior abismo existente neste processo, aproximar as pedagogias é o principal desafio.

O mergulho nas questões da educação indígena e da educação escolar indígena, que atingem diretamente a intimidade dos povos da floresta, exigirá do professor, antes de tudo, a quebra de seus próprios paradigmas. O passo seguinte é perceber e compreender que os indígenas têm a seus próprios conhecimentos e que deles constroem a sua identidade e a sua história. Neste contexto, o desenvolvimento de conteúdos da ciência indígena nas atividades escolares poderá proporcionar a quebra desses paradigmas e ao mesmo tempo motivar a permanência desses alunos em sala de aula. Pesquisas futuras poderão apresentar resultados sobre essa nova realidade.

AMAPÁ (Estado). Resolução 083, de 13 de setembro de 2002. Disponível em: <https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_2a27b7c112daae8e2d5008ab8d5cd3ba.pdf>. Acesso em: 25 de abr. de 2017.

AMAPÁ (Estado). Portaria 278, de 14 de setembro de 2007. **Diário Oficial [do] Amapá nº 4096**, AP, de 24 de setembro de 2007.

AMAPÁ (Estado). Parecer 013/2008, 23 de junho de 2008. **Diário Oficial [do] Amapá**, de 16 de julho de 2008.

AMAPÁ (Estado). Lei 1.483, de 06 de maio de 2010. **Diário Oficial [do] Amapá, de 06 de maio de 2010.**

AMAPÁ (Estado). Relatório do Processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Escolas Indígenas do Oiapoque. Macapá: SEED, 2010.

AMAPÁ (Estado) Lei 358, de 16 de maio de 2011. Poder Executivo Municipal de Oiapoque, 16 de maio de 2011.

AMAPÁ (Estado). Decreto 110, 09 de julho de 2012. Poder Executivo Municipal de Oiapoque, 09 de julho de 2012.

AMAPÁ (Estado). Resolução 091, de 17 de dezembro de 2014. **Diário Oficial [do] Amapá**, de 16 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_9b06daacfd5dc57c94e056e185da8fc9.pdf>. Acesso em 25 abr. 2017.

APIO. Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque. Oiapoque: APIO, 2009. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/plano-de-vida-dos-povos-e-organizacoes-indigenas-do-oiapoque>>. Acesso em: 28 de jan. 2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA. 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BRIZA, Lucita. Proposta Pedagógica e Planejamento: as bases do sucesso escolar. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/proposta-pedagogica>>. Acesso em: 20 maio 2014. Não paginado.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 1988.

BRASIL. Lei 11.892, 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília: Imprensa Nacional, 2008a. Disponível em: <<https://goo.gl/iyTwNs>>. Acesso em: 25 nov. 2017

BRASIL. Lei nº 19.394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília: Congresso Nacional, 2012a. Disponível em: <<http://www.bd.camara.gov.br>>. Acesso em 25 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Portaria 1.291, 31 de dezembro de 2013**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14916-peti-mec-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 26 de ago. 2017

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>, 2012b. Acesso em 18 de ago. 2017.

BRASIL. **Parecer 14/1999**. Aprovado em 14 de setembro de 1999. DF, MEC/CNE, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF/DPEF. 1998.

BRASIL. **Resolução CEB 03, 10 de novembro de 1999**. DF, MEC/CEB, 1999b. Não paginado. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso 18 ago. 2017.

BRASIL, **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>, 2003. Acesso em 01 dez. 2017.

BRASIL, **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>>, 2008b. Acesso em 01 dez. 2017.

BRASIL. **Relatório de Avaliação da Execução do Governo Funcionamento das Instituições Federais de Ensino Profissional e Tecnológico**. Brasília: MTFC, 2016. Disponível em: <<https://auditoria.cgu.gov.br/download/3799.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BUNGE, M. Epistemologia: curso de atualização. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1980. Capítulo 2.

CAPIBERIBE, Artionka. Palikur: história e organização de um povo entre dois países. In: VITAL, L. B.; LEVINHO, J. C.; GRUPIONI, L. D. B. A. (Org.). **A Presença do Invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Iapé – Museu do Índio, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral: Ensino Médio: Manual do Professor**. Volume 1. São Paulo: Saraiva, 2010.

D'ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto. A verdadeira escola indígena. In: Revista

Índio. Ano 1, nº 2. DF: FUNAI, 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. Curitiba, n. 24, p. 213-225. 2004. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em 15 jan. 2017.

E. I. E. JORGE IAPARRÁ. **Projeto Político Pedagógico. Oiapoque: Comunidade Indígena Manga.** 10.11.2015.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: SISS, A; MONTEIRO, A. J. J. (Org.). **Educação, cultura e relações interétnicas.** Rio de Janeiro: Quartet / Edur-UFRRJ, 2009.

FUNAI. **Serviço de Proteção ao Índio (SPI).** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?start=6#>>. Acesso em: 12 de jan. 2017.

GALOIS, Dominique Tikin. e GRUPIONE, Maria Denise Fajardo. **Povos Indígenas no Amapá: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?.** SP: IEPÉ/NHII – USP, 2003. Disponível em: <https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QadesRXSYuJJmwIvTI9tVfS9ix6apoBvimc6xPQ0HLIEoXQqWLCvDS5F6XJG0SDABtJ7v7mfuMYhlSsfw3zVMYjpTugSSZHknq0d4nXzE6t911zC2hH1_iPrCizQUWywhVznX8roCsgSgg7sIuK8QUH5npzhCPKQ0PAgejYqTL5WsK574ftH5ntFas8SxzDkSCoeqq7iJ2k5NdoBTVeoIOTMtvuseMPTpTsSGwfH4huOOJAAjyU0nzCzfxJB37s20uKeQ9PITvK_yLUTdPISqlnK_OC-VRandoHIaKEzCbpzKe7bA>. Acesso em 22 abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projeto de Pesquisa. Atlas. São Paulo. 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projeto de Pesquisa. Atlas. São Paulo. 2017.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi D. B. (Org) Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-65.

_____. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

_____. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: **Legislação Escolar Indígena**, Painel 5. SEF/MEC, [199-?]. p. 130-136. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

_____. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

_____. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em 23 de mar. 2017.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de Ensino médio e Educação Profissional: Discursos e Pedagógicos e Práticas Curriculares**. 2008. 466 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão?. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 24 fev. 2019

HALL, Stuart. A identidade Cultural na pós-modernidade. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2006.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. SIVIK, L. (Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, Brasília: UNESCO/Brasil, 2003.

HEGENBER, Leônidas. Etapas de investigação científica. São Paulo: E.P.U/Edusp.1976. V.2. Capítulo 4.

IEPÉ. Turé dos povos indígenas do Oiapoque. Brasília: Museu do Índio – Funai, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. Plano de Desenvolvimento do Amapá 2014-2018. IFAP.2014. Disponível em: <<http://www.ifap.edu.br/index>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Coleção Para Todos, Série Vias do Saber, n 01. Brasília: Edições MEC/Unesco. 2006.

MAHER, Terezinha Machado. FORMANDO ÍNDIOS COMO PROFESSORES: uma nova Política Pública. In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetória**. Coleção Educação Para Todos. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2006. p. 11-37.

MARTINHO DA VILA. TRIBO DOS CARAJÁS (Aruaná Açú). Rio de Janeiro: G. R. E. S. Unidos de Vila Isabel, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4JDjTQlSh6U>>. Acesso em 22 out. 2017.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: problemas e métodos**. Rio Grande: Historiae, v. 2, n.1, p. 95-108. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395/1286>>. Acesso em 22 out. 2017.

MATTOS, José Roberto Linhares; FERREIRA NETO, Antônio. O Povo Paiter Suruí e a Etnomatemática. In: BANDEIRA, F.A.; GONÇALVES, P.G.F. **Etnomatemática pelo Brasil: aspectos teóricos, *ticas de matema* e práticas escolares**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MONTEIRO, Aluizio Jorge de Jesus et al. Memórias da educação indígena no Brasil: entre passado, presente e futuro. **Revista RETTA**. Dossiê: Diversidade Cultural e Cotidiano Escolar, Seropédica, vol III, p.73-86, 2012.

MONTEIRO, Aluizio Jorge de Jesus; SALES, A. L. R. Memórias de educação indígena: os jesuítas na construção de uma escola para índios no Brasil. In: SISS, A. e MONTEIRO, A.J.J. (Org.). **Educação, cultura e relações Interétnicas**. Rio de Janeiro, Quartet / Edur-UFRRJ, 2009.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana – Moderna, 2011.

PORTELLI, Alessandro. Forma e Significado da História Oral: A pesquisa como um experimento de igualdade. In: Revista Projeto História, São Paulo, n.14, fev., 1997. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11231/8239>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3º Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2014.

SISS, Ahyas e Monteiro, Aloisio Jorge de Jesus. (Org.) **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro. Edur. 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No bom da festa: O Processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá**. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. Os Karipuna no Amapá. In: Vital, L. B.; Levinho, J. C.; Grupioni, L. D. B. A. (Org.). **A Presença do Invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Iapé – Museu do Índio, 2016.

TRUJILLO FERRARI, Afonso. Metodologia da Ciência. 2 ed. RJ: Kennedy, 1974. Capítulo 2.

VIDAL, Lux Boelitz. Povos Indígenas do Baixo Oiapoque: O encontro das águas, o encruzo do saber e a arte de viver. Brasília. Museu do Índio, Funai, Iapé. 2009.

VIDAL, Lux Boelitz. Galibi Kalina'na: história do contato e aspectos contemporâneos. In: Vital, L. B.; Levinho, J. C.; Grupioni, L. D. B. A. (Org.). **A Presença do Invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Iapé – Museu do Índio, 2016.