



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA DO SOCORRO SALLES SFAIR

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO AMAPÁ: UM
ESTUDO DO TURÉ- PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
INDÍGENAS DA ETNIA KARIPUNA DO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE**

FORTALEZA-CEARÁ

2022

MARIA DO SOCORRO SALLES SFAIR

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO AMAPÁ: UM ESTUDO DO TURÉ- PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS DA ETNIA KARIPUNA DO MUNICIPIO DE OIAPOQUE.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre Planejamento e Políticas Públicas.
Área de Concentração : Avaliação de Instituições, Programas e Projetos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.

FORTALEZA-CEARÁ

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas**

Sfair, Maria do Socorro Salles.

A Formação de Professores Indígenas no Estado do Amapá: Um estudo do TURE-Programa de Formação Inicial de Professores Indígenas da Etnia karipuna do Município de Oiapoque. [recurso eletrônico] / Maria do Socorro Salles Sfair. - 2022.
93 f.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.

1. Políticas Públicas, Formação de Professores Indígenas, Especificidade, Desafios.. I. Título.

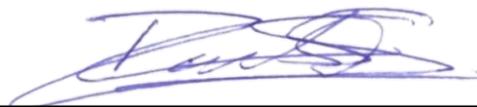
MARIA DO SOCORRO SALLES SFAIR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO AMAPÁ: UM ESTUDO DO
TURÉ – PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA ETNIA KARIPUNA
NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE

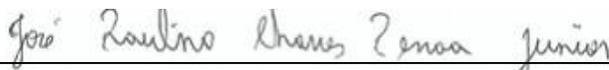
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 23/11/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará



Prof. Dra. José Raulino Chaves Pessoa Júnior
Universidade Estadual do Ceará



Prof. Dr. Davi Moreno Montenegro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Dedico esta dissertação aos meus filhos Alan, Victor e Maria Eduarda, por terem sido companheiros e superado os momentos que não pude estar presente. Dedico também à minha irmã, Mary Terezinha pelo incentivo, e à toda minha família, sustento de toda as hora, ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves pela paciência e incentivo. Aos que acreditam e lutam por um mundo onde as diferenças sejam construtoras do bem comum. A todos o meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus em primeiro lugar sem sua força jamais teria tido discernimento suficiente para escrever meu trabalho de conclusão de curso.

Ao prof.Dr.Rodrigo Santaella Gonçalves, meu orientador, tenho uma imensa dívida intelectual, sempre esteve disponível, discutindo conceitos, encaminhando, interferindo, polemizando, propondo leituras, formulando indagações e revendo o texto. Foi um privilégio ter sido sua orientanda. Agradeço sua paciência que possibilitou o meu amadurecimento pessoal, profissional e como pesquisadora.

Agradeço, ainda aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Júnior e o Prof. Dr. Davi Moreno Montenegro, pelas contribuições e pelo olhar atento.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas-PPGPP, que socializaram seus conhecimentos e experiências.

A toda minha família, irmãos, mãe, filhos, que souberam compreender a razão dos meus sonhos.

A todos os meus amigos e colegas do mestrado, turma 21, que compartilharam comigo os desafios.

A todos os colaboradores, alunos, professores, técnicos e funcionários da escola pesquisada e aos envolvidos no prazeroso trajeto da pesquisa.

Enfim, acredito que tudo isso somente foi possível porque o senhor da vida, nosso Deus, nos proporcionou as condições necessárias, como os acontecimentos que ocorreram e as pessoas que encontramos, para que produzissem o que foi preciso para chegarmos a este momento de conquista.

“A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença que nós já perdemos” (BARTOMEU MELIÁ,1999).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como temática a “Formação de Professores Indígenas no Estado do Amapá. Nosso objetivo geral foi avaliar as mudanças na prática pedagógica dos docentes indígenas, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do Curso de Formação Inicial de Professores Indígenas (TURÉ) da região do Oiapoque, e como objetivos específicos: verificar se o projeto pedagógico do Turé contempla os princípios da educação escolar indígena garantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas. Averiguar se o projeto Turé foi construído com a participação de representantes indígenas das etnias Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Palikur e os Karipunas. Identificar na prática pedagógica dos professores as mudanças propostas pelo Programa Turé, que visaram contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos, valorização da cultura e da identidade dos povos indígenas e, conseqüentemente, para a qualidade da educação escolar indígena. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, sobretudo com entrevistas realizadas na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparra, na Aldeia Manga, as quais nortearam todas as etapas desse estudo, pois permitiram através da interpretação dos dados, descrever e analisar os fenômenos envolvidos no meio em que vivemos. Fundamentou-se em um estudo de caso, por buscar a compreensão dos saberes de uma realidade específica no contexto particular, bem como ressalta que as evidências entre as abordagens são complementares para compreensão complexa dos fatos pesquisados. Os resultados indicaram que o professor pode influenciar positivamente seus alunos e a comunidade a fim que de a realidade local seja construída a partir de suas necessidades, dando visibilidade a própria ideologia do povo Karipuna.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Formação de Professores Indígenas; Especificidade; Desafios.

ABSTRACT

This research has as its theme the “Training of Indigenous Teachers in the State of Amapá. Our general objective was to evaluate the changes in the pedagogical practice of indigenous teachers, who work in the early years of elementary school, from the Initial Training Course for Indigenous Teachers (TURÉ) in the Oiapoque region, and as specific objectives: to verify if the Turé’s pedagogical project contemplates the principles of indigenous school education guaranteed in the Law on Guidelines and Bases for National Education and in the Guidelines for the Training of Indigenous Teachers. To find out if the Turé project was built with the participation of indigenous representatives of the Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Palikur and Karipunas ethnic groups. To identify in the pedagogical practice of teachers the changes proposed by the Turé Program, which aimed to contribute to the improvement of student learning appreciation of the culture and identity of indigenous peoples and, consequently, to the quality of indigenous school education. The methodology used was a qualitative approach, especially with interviews carried out at State Indigenous School Jorge Iaparra, in Aldeia Manga, which guided all the stages of this study, as they allowed, through the interpretation of data, to describe and analyze the phenomena involved in the environment in which we live, It was based on a case study, as it seeks to understand the knowledge of a specific reality in the particular context, as well as emphasizes that the evidence between the approaches are complementary for the complex understanding of the researched facts. The results indicated that teachers can positively influence their students and the community so that the local reality is built from their needs, giving visibility to the ideology of the Karipuna people.

Keywords: Public Policies; Training of Indigenous Teachers; Specificity; Challenges.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa de localização do Estado do Amapá na América do Sul e Brasil e das Terras Indígenas nesse cenário.....	67
Figura 2 -	Quadro distribuição das Turmas da Educação Básica.....	81
Figura 3 -	Área Administrativa da Escola Indígena Jorge Iaparra.....	82
Figura 4 -	Salas de aula anexas da Escola Indígena Jorge Iaparra.....	82
Figura 5 -	Área Interna da Escola Indígena Jorge Iaparra:.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIS	Agente Indígena de Saúde
APIO	Associação dos Povos do Oiapoque
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CONEEI	Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRPIO	Comissão de Representantes dos Povos Indígenas do Oiapoque
DCFPI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Indígena
NDI	Núcleo de Direitos Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não-governamentais
OPIMO	Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque
PFMI-Turé	Programas de Formação Específica em Magistério Indígena
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RFPI	Referencias para a Formação de Professores Indígenas
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SESAI	Secretaria especial de saúde indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TI	Terras Indígenas
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	POLÍTICAS PÚBLICAS, POVOS INDÍGENAS E DIFERENÇA: UM OLHAR ALÉM DA COLONIALIDADE.....	17
2.1	Políticas Públicas Indigenistas no Brasil: Avanços e Desafios.....	21
3	A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	33
3.1	Política da Educação Indígena.....	44
3.1.1	Contexto Histórico da Educação Escolar Indígena.....	47
3.1.2	A Educação Escolar Indígena no Estado do Amapá.....	50
3.1.3	A Escola Indígena Comunitária.....	54
3.1.4	A Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada.....	55
3.1.5	O Multilinguismo/Bilinguismo.....	59
3.1.6	O Princípio da Interculturalidade.....	61
3.1.7	O Currículo da Educação Escolar Indígena.....	63
3.2	Povo Indígena Karipuna.....	66
3.2.1	Origem e Formação das Comunidades.....	66
3.2.2	Aspectos Culturais.....	70
4	DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA ETNIA KARIPUNA.....	74
4.1	Política Educacional para os povos Indígenas no Estado do Amapá: O Curso de Formação de Professores Indígenas.....	74
4.2	Origem e Criação Curso de Formação do de Professores Indígenas.....	78
4.3	A Práxis Pedagógica dos Professores Karipuna.....	80
4.4	O Saber Pedagógico e a Ideologia Karipuna.....	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	92

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada, “Formação de Professores Indígenas no Estado do Amapá: um estudo do Turé - programa de Formação Inicial de Professores Indígenas da etnia karipuna do Município de Oiapoque/AP”, teve como objeto de estudo avaliar as mudanças na prática pedagógica dos docentes indígenas, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do Curso de Formação Inicial de Professores Indígenas (TURÉ) da região do Oiapoque, que contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

As políticas educacionais voltadas para a educação indígena têm sua expressão na Constituição Federativa do Brasil de 1988, precisamente, no Capítulo III, Artigo 210 que assegura aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fica assegurado, às comunidades indígenas, o direito a educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais e a língua materna.

A base desse novo olhar para a causa indígena tem fundamento nos movimentos não-governamentais que surgiram nos anos de 1980 e 1990 e que trouxeram à cena nacional os debates sobre a educação, a questão cultural e a autonomia dos povos indígenas. Um dos aspectos discutidos diz respeito à formação de professores indígenas, considerando que essa formação é fundamental para a preservação dos repertórios culturais das comunidades indígenas.

Desta maneira, a educação escolar indígena, legalmente, busca superar a perspectiva "colonizadora" de preparação para entrar num mundo "civilizado" e passa a ser considerada como emancipadora, com finalidade de valorização da cultura e fortalecimento das identidades dos povos indígenas que já há muito tempo habitavam o País.

Por força do Decreto Presidencial nº 26/91, o Ministério da Educação (MEC) ampliou sua esfera de atuação à educação indígena, tendo a Portaria Interministerial Nº 559/91 formulado os princípios gerais que deverão nortear as políticas educativas para os indígenas brasileiros atribuído a competência e responsabilidade de coordená-las às Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios.

Em 1993, o MEC entregou à sociedade brasileira o documento denominado Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, definindo os princípios básicos da escola indígena. Com base nos dispositivos legais, começaram a serem planejadas e implementadas as políticas públicas

educacionais para os povos indígenas no Estado do Amapá e Norte do Pará.

Nesta pesquisa, avaliou-se uma dessas políticas, o TURÉ – Curso de Formação de Professores Indígenas, especificamente desenvolvido no município de Oiapoque.

Diante da realidade amapaense, este estudo se propõe a aprofundar conhecimentos, produzir saberes e integrar a sociedade na direção de uma ampliação nas discussões, acerca das políticas públicas educacionais voltadas para os indígenas, problematizando e analisando seus desafios, avanços e retrocessos em um tempo histórico que ainda nos concebem sob a lógica assistencialista e compensatória. Com isso, o presente trabalho, traz como ênfase a alteridade como forma de a ser preservada, conhecer a diferença, não como ameaça a ser destruída, mas como alternativa.

No que se refere à *relevância pessoal* deste estudo, enquanto profissional da educação no Estado do Amapá, percebo a necessidade de buscar discutir como as políticas públicas são elaboradas, implementadas e executadas nas nossas escolas sem a participação do nosso povo.

Com relação à importância acadêmica, esta pesquisa contribuirá significativamente para despertar um maior interesse em relação às políticas educacionais direcionadas aos povos indígenas, assim como contribuir com a produção de conhecimentos em relação aos impactos dessas políticas nas escolas indígenas da rede estadual de ensino. Além de avaliar e propor melhorias no TURÉ-Curso de Formação de Professores Indígenas.

Isso nos mostra a importância de se pesquisar o problema proposto e, a partir dos resultados obtidos, provocar reflexões acerca da importância do estudo sobre a nossa formação enquanto professores indígenas do Estado do Amapá para a produção da nossa identidade étnica e pensá-la a partir da lógica do diálogo entre os saberes indígenas e os legitimados historicamente pela cultura não indígena, dando voz aos silenciados, e assim contribuir na configuração de um profissional que busque superar as assimetrias geradas pela desigualdade e pelos preconceitos culturais, desenvolvendo possibilidades emancipatórias no contexto de um espaço específico que é a escola.

O referido Curso foi desenvolvido nas escolas indígenas estaduais situadas nas aldeias onde estavam concentrados a maioria dos alunos indígenas das etnias Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Karipuna e Palikur, no período de 2013 a 2018 e formou 90 professores.

O TURÉ teve como objetivo geral a formação de professores indígenas como educadores e pesquisadores, de maneira a se tornarem agentes no processo de elaboração do projeto político pedagógico de suas escolas, em conjunto com suas comunidades, atendendo

suas expectativas em relação a educação escolar indígena, organizando propostas curriculares e calendários específicos. E como objetivos específicos, destacamos a habilitação de professores indígenas das etnias da região de Oiapoque; a melhoria da qualidade da educação nas escolas indígenas estaduais e o respeito a diversidade sociocultural dos povos indígenas de Oiapoque (GEAP, 2014).

Em relação a prática pedagógica dos docentes, o Curso também definiu alguns princípios, entre eles estão: promover a ação docente pautada no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para uma educação escolar indígena de qualidade; utilizar os conhecimentos teóricos e práticos; contribuir na formação da consciência sociocultural, religiosa e econômica do aluno índio, orientando-o no sentido de integra-lo à sociedade; promover a integração da educação escolar indígena, o trabalho e as práticas sociais, a partir de trabalhos pedagógicos; preparar os alunos para o exercício da cidadania e para o exercício da profissão de professor índio; garantir educação de qualidade, tendo como base os princípios das leis do ensino indígena.

A Matriz curricular foi organizado por área de conhecimento, com a inclusão de uma parte de fundamentos para o magistério. O referido desenho curricular foi estruturado com o total de 4.300 horas de atividades, inclusas 400 horas de estágio supervisionado e 290 horas de pesquisa/atividades não presenciais.

Diante de tudo isso, nosso trabalho teve como objetivo principal analisar as mudanças na prática pedagógica dos docentes, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do curso de formação de professores Indígenas da região do Oiapoque, que contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos alunos indígenas. Nesses marcos, nossos objetivos específicos são a) verificar se o projeto pedagógico do TURÉ contempla os princípios da educação escolar indígena garantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes para a Formação de Professores indígenas; b) averiguar se o TURÉ foi construído com a participação de representantes indígenas das etnias Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Karipuna e Palikur contempladas com a política pública; e c) identificar na prática pedagógica dos professores as mudanças propostas pelo Programa TURÉ, que visaram contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos, valorização da cultura e da identidade dos povos indígenas e, conseqüentemente, para a qualidade da educação escolar indígena.

O problema e os objetivos levaram-nos a desenvolver uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa, pois necessitou de uma imersão no contexto no qual se desenvolve a prática docente. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações

podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência. O ambiente natural onde ocorre a prática docente é a sala de aula, concebida como os vários espaços utilizados para ensinar e aprender; neste ambiente é possível interpretar a realidade dos sujeitos investigados, através da descrição de dados que vão além das falas e dos espaços ocupados pelos sujeitos, que são situados em um contexto histórico, social, econômico, político e cultural. Todos os dados desse contexto são importantes:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para contribuir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Além do ambiente natural, explicam os autores que a pesquisa qualitativa requer o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, o que pressupõe um tempo significativo a ser passado na escola, aplicando as técnicas para a produção dos dados, haja vista que o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Sobre a neutralidade, para Chizzotti (2003, p. 79), a abordagem qualitativa parte do princípio de que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados.

[...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações.

Portanto, fica evidente que nesta abordagem o pesquisador exerce um papel fundamental; suas concepções, valores e representações estarão presentes nos significados que atribuirá aos fenômenos analisados. Dentre os pressupostos epistemológicos que embasam a abordagem qualitativa, optamos pela perspectiva dialética, que, segundo Chizzotti (2003, p. 81).

Desenvolvemos o trabalho de campo com os professores que atuam na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparra, situada na Aldeia Manga, localizado no município de Oiapoque, Estado do Amapá. O motivo da escolha da referida escola, foi por conter, no seu quadro docente a maior quantidade de professores indígenas que fizeram o curso do Programa TURÈ.

As pesquisas qualitativas, de acordo com Alves-Mazzotti (2002, p. 163), são

multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos para coleta de dados. Assim sendo, para a produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a observação analítica e participante, como também a fotografia.

As entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos entrevistados; a gravação direta tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda atenção ao entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 2006, p. 37). As entrevistas com os professores foram realizadas em diferentes momentos, antes e após as aulas, e em diferentes espaços, como na casa do professor e na escola (sala de aula). Ressaltamos este detalhe para enfatizar a disponibilidade dos sujeitos em colaborar com nosso estudo. Entrevistamos 06 (seis) professores que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental.

Para preservar o anonimato dos sujeitos, optamos por identificá-los como: Prof.1, Prof.2; Prof.3; Profe.4; Prof.5; Prof.6, nas entrevistas.

Neste estudo, partimos do princípio de que a prática pedagógica docente se desenvolve na escola, que está inserida em um contexto histórico, econômico, social, político e cultural, e não podemos estudá-la dissociada desse contexto (LUCKESI, 2003).

Para contemplar esses objetivos a partir da utilização da metodologia descrita, nossa dissertação de mestrado está estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações.

O primeiro, utilizamos um referencial teórico para fundamentar a pesquisa. Ele abordou uma discussão mais geral sobre as diferenças e o individualismo na sociedade contemporânea, ancorado em Hannah Arendt e Zygmunt Bauman, e uma discussão acerca das cosmovisões indígenas e de suas diferenças com a ciência ocidental, com Ailton Krenak, e do conceito de colonialidade do saber, trabalhando ideias de Anibal Quijano e Lelia Gonzales. Além disso, neste capítulo apresentamos as Políticas Públicas Indigenistas no Brasil com seus avanços e desafios, mais o Contexto Histórico de Políticas Públicas Indigenistas no Brasil e no Estado do Amapá. No segundo capítulo, fizemos uma contextualização de forma detalhada nosso objeto de estudos, versando inicialmente a “Política da Educação Indígena e Formação de Professores a partir da Constituição Federal de 1988”, destacando e movimentando os conceitos de Interculturalidade, Especificidade, Diferenciação e colonialidade do saber, bem como o conceito de Escola Comunitária, com o intuito de caracterizar a especificidade da educação indígena. Evidencia os avanços legais na formação para atuação com alunos, desde a mudança da responsabilidade da Funai para o MEC, a construção da LDBEN 9394/1996, a criação do RCNEI (1998) e o Plano Nacional da Educação (2014), finalizando com os principais

movimentos sociais indígenas. Além disso, falamos sobre o povo karipuna e como foi a formação das comunidades e seus aspectos culturais e um breve histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil e Educação Escolar Indígena no Estado do Amapá, retratando o Currículo para a Educação Indígena na região Karipuna do Estado do Amapá, no Município de Oiapoque, na Aldeia Manga. Tudo isso em diálogo com os trabalhos já produzidos na academia acerca de temas correlatos ao nosso.

Por fim, no terceiro capítulo, “Da Formação de Professores Indígenas na Etnia Karipuna”, e finalizamos o referido capítulo analisando os resultados da pesquisa, abordando a Política Educacional para os povos Indígenas do Estado do Amapá: O Curso de Formação de Professores Indígenas; origem e criação do Curso de Formação de Professores Indígenas.

Nas considerações finais, buscou-se os principais pontos trabalhados no decorrer da pesquisa, dando a importância devida para as discussões e reflexões pertinentes a temática proposta, a análise dos resultados e discussões a cerca da práxis pedagógica dos professores karipuna, e o saber pedagógico, bem como a ideologia karipuna.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, POVOS INDÍGENAS E DIFERENÇA: UM OLHAR ALÉM DA COLONIALIDADE.

Defendo a tese de que as políticas públicas de formação para a educação sejam elas a nível médio ou superior voltadas para nossos povos, não podem ser dissociadas dos contextos socioculturais e históricos de cada etnia. Estas especificidades as colocam em situações que é possível considerá-la, teoricamente, como espaço e Inter espaços de fronteira em que identidades são afirmadas ou interdidas, distinções étnicas são realçadas, relações de poder e resistências emergem, reinterpretações e ressignificações se estabelecem.

De acordo com o objeto proposto para ser investigado, o problema de pesquisa e os objetivos, foram selecionados alguns autores que darão o suporte teórico, dentre eles destacamos:

Hannah Arendt com a concepção de “pluralismo” e a perspectiva da inclusão do “Outro” no âmbito político e social; Zygmunt Bauman com a ideia de que a liberdade individual pode coincidir com o aumento da impotência coletiva, tendo vista que as pontes entre a vida pública e privada no nosso tipo de sociedade estão de modo geral ausentes, e nessa ausência as pessoas se tornam mais vazias diante de sua vida política; Ailton Krenak, com a discussão sobre o mito de origem do surgimento do Brasil, Lélia Gonzales com a discussão sobre “amefricanidade” e Aníbal Quijano com o conceito de colonialidade do saber também contribuirão de forma decisiva para nossa discussão.

A temática de nossa pesquisa, destacamos que a formação de professores indígenas é uma discussão no cenário nacional e, por isso, encontra ainda movimentos de resistência em relação à sua importância e à sua possibilidade de contribuição na realidade educacional brasileira. Essa discriminação é, também, reflexo das práticas colonialistas que negam aos povos indígenas os direitos já consagrados pelos documentos legais.

O Colonialismo ocorre quando uma parcela dominante da sociedade se legitima numa posição superior por meio da subjugação ou invisibilização de outras formas de organização social e valores societários existentes. (BRASIL,2015.p.4).

Percebemos que, na América e em todos os locais que sofreram o processo colonizador, a permanência dos processos de dominação se apresenta na colonialidade do poder, do ser e do saber. O processo de colonização terminou, mas o de colonialidade ainda persiste em nossas formas de organizarmos e distribuímos o poder, de constituímos o saber e nas formas como nos comportamos e nos representamos culturalmente. Nelson Maldonado Torres explica o que seria a colonização e a colonialidade, ressaltando que a primeira forma de dominação terminou, mas a segunda continua presente nas nossas vidas:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida não em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131).

Precisamos, portanto, superar o colonialismo. Para fazê-lo, precisamos de um giro decolonial (Castro-Gomez,2007), um giro na forma como pensamos e organizamos o poder, o conhecimento e a forma como vivemos. A colonialidade subalterniza e invisibiliza a forma como os povos subalternizados pelo colonialismo organizam suas estruturas de poder e produzem seus conhecimentos. As consequências da colonialidade na educação escolar indígena parecem remontar às tentativas de dominação das relações, tanto na produção, quanto na valorização dos conhecimentos, onde o colonizado tenha voz e vez.

Ao falarmos da colonialidade do saber, enquanto um contexto um conceito apontado por Quijano (2005), podemos entender o processo de inferiorização e negação do legado cultural dos povos indígenas e africanos no Brasil como um movimento histórico de

desvalorização de seus saberes, como se estes fossem menos importantes, menos civilizados, menos rebuscados, mais primitivos e irracionais que os europeus. Dessa maneira, percebemos essa lógica refletida nas escolas, invisibilizando os saberes indígenas, tratados como saberes menores e não científicos. Saberes e histórias muitas vezes folclorizados e considerados irrelevantes.

Esse tipo de pensamento também parece estar presente em muitas escolas indígenas, nas quais a interculturalidade não passa de discurso, uma vez que os manuais didáticos, o currículo, a metodologia e as avaliações seguem as normas e regras das escolas regulares, negligenciando todo um arcabouço de saberes existentes entre os povos indígenas.

Em relação à colonialidade do ser, segundo Walsh (2006), seria uma negação do que somos para “imitarmos” o que se espera de nós, ou como o hemisfério norte nos diz que devemos ser. Sendo assim, tudo que possuímos como elementos identitários que nos caracterizam são negados e inferiorizados, nos induzindo à absorção dos padrões socialmente valorizados, predominantemente ocidentais.

Nossa música, nossa língua, nossos cabelos, nossas danças e demais expressões “do sul” tendem a ser vistos como primitivos, exóticos e com menor valor cultural, em detrimento do que se consolidou como o padrão a ser seguido.

Dessa maneira, ao nos apropriarmos de modelos culturais dominantes sem que haja uma contrapartida, ou seja, o conhecimento e a valorização de outras formas de identificação com os saberes – neste caso, indígenas e afro-brasileiros -, somos levados a negar a trajetória dos brasileiros. Pode-se, assim, dar margem aos conflitos étnicos e raciais fundamentados pela ignorância e pela desvalorização de outras formas de saber e viver, o que resulta na violação dos direitos humanos.

Durante muitos séculos, a educação escolar indígena tem resistido a uma proposta integracionista e assimilacionista de uma suposta cultura nacional brasileira.

Em 2015, é crescente e notável o protagonismo indígena em muitas áreas do conhecimento, apesar do racismo social predominante e da luta diária pela sobrevivência.

Contudo, apesar de a Constituição de 1988 assegurar aos povos indígenas a utilização de seus métodos próprios de aprendizagem, ainda prevalecem as políticas educacionais integracionistas que desconsideram as especificidades culturais. Há quase duas décadas, as reivindicações comunitárias tem sido praticamente as mesmas: contratação de professores, ampliação das escolas, quantidade da merenda escolar, necessidade do magistério indígena, dentre outras. É necessário que se constitua de fato o que é legal e legítimo: uma educação escolar indígena intercultural, diferenciada, específica e bilingue, de modo que os

próprios indígenas possam organizar as escolas as em suas comunidades.

Para uma proposta de educação escolar intercultural, diferenciada, específica e bilingue, é necessário estarmos atentos para aplicação de uma pedagogia decolonial, que leve em consideração, como afirma Walsh (2005), “saberes outros”.

Que se constitua como uma estratégia de decolonização, de transformação e criação, no qual os saberes dos povos indígenas estejam em igualdade com os saberes predominantemente ocidentais. Uma estratégia que reconstrua o ser, o saber e o poder, de forma que os povos indígenas – bem como os povos africanos – sejam respeitados e valorizados.

Nesse sentido, é necessário adotar o que Walsh (2005) chama de posicionamento crítico de fronteira. Esse pensamento não tem como premissa a construção de uma sociedade ideal, mas a transformação da colonialidade do ser, do poder e do saber, tendo consciência de que essas relações não desaparecem, mas, que podem ser reconstruídas, constituindo-se de maneiras diferentes. Nesse caso, outras formas de pensar, de produzir o conhecimento e de ser se tornam visíveis e relevantes. Há um diálogo entre os saberes e o ser, e não uma hierarquização entre eles. Nesse momento, a interculturalidade torna-se imprescindível como forma de diálogo entre os saberes. Para Walsh, a interculturalidade significa;

- um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. - um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. - Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11).

A interculturalidade tem um papel fundamental na construção de uma pedagogia e práticas pedagógicas decoloniais, inserindo no campo do conhecimento escolar os saberes das culturas indígenas. Além disso, com ela pode-se demonstrar que essa hierarquização de conhecimentos de culturas existentes na sociedade, bem como a subalternização desses povos, são reflexos de um processo de dominação, cujo discurso decolonial desnaturaliza.

Além disso, outros autores que abordam especificamente as políticas públicas para os povos indígenas no Brasil que elencamos a baixo, por meio de um breve histórico dessas políticas.

2.1 Políticas Públicas Indigenistas no Brasil: Avanços e Desafios.

Os povos indígenas, por muito tempo tiveram a educação pautada na catequização, civilização e integração. Fomos vítimas de atrocidades impostas pela sociedade não indígena, com objetivo de negar a diferença, fazendo com que nossos conhecimentos e saberes fossem totalmente ignorados, para assim, aprender e utilizar os saberes da cultura dominante e por muito tempo convivemos com essa situação.

Vale ressaltar que não aceitamos passivamente, segundo as histórias contadas pelos nossos ancestrais, todo esse processo de dominação, motivo pelo qual a educação escolar é concebida como um mecanismo de apropriação dos saberes dos não índios, para continuarmos resistindo, por isso, as comunidades indígenas passaram a reivindicar a escola como espaço de constituição de saberes e melhorias na formação de seus professores, sem perder a afirmação de sua identidade.

Em relação as políticas públicas, uma das primeiras a ser implementada foi o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que segundo Fialho (2012, p. 51):

Com a extinção do SPI no auge de uma crise no seu quadro institucional agregada de denúncias de corrupção, com evidências de que o mesmo estava satisfazendo interesses econômicos e não cumprindo de fato o seu papel de instituição indigenista voltada para a defesa dos interesses e direitos indígenas, uma nova organização foi instituída. O governo brasileiro criou em 1967 a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, através da Lei 5.371 a qual ficou subordinada ao antigo Ministério do Interior e teria como meta importante suprir as deficiências do SPI no atendimento aos indígenas, através da qualificação de seu quadro técnico, possibilitando, assim, uma prática indigenista cientificamente fundamentada.

A criação do SPI ocorre em decorrência de momentos críticos que a população indígena vivia no País: massacres, invasão territorial, violências e enfiamentos de índios e colonos, o segundo, empenhados no projeto de expansão no vasto interior do País.

No início do século XX meados de 1907, as disputas pelas terras chegaram a ser notícia nacional e internacional, as polêmicas dirigiram-se ao alemão naturalizado brasileiro e diretor do Museu Paulista, Hermann Von Ihering que em tom criminoso, defendia o extermínio daqueles que resistissem à política de expansão, cuja ideologia se concentrava no progresso econômico visto como civilização, nessa logica Barbosa (2016, p.31) afirma:

Sobre o pensamento dessa época a respeito dos povos indígenas, é importante destacar o que defendia o médico alemão, naturalizado brasileiro, Hermann Von Ihering, diretor do Museu Paulista por mais de 20 anos (1894 a 1916). Para Ihering, as vítimas eram os colonos europeus e os habitantes do interior que trabalhavam para o progresso do Brasil. Expressou em seu artigo, Antropologia do Estado de São Paulo, de 1907 e publicado na Revista do Museu Paulista: ‘os atuais índios do Estado de São Paulo não representam

um elemento de trabalho e de progresso. Como também nos outros Estados do Brasil, não se pode esperar trabalho sério e continuado dos índios civilizados’.

Com a extinção do SPI, o Estado criou outro órgão para gerir as políticas públicas para os povos indígenas, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no ano de 1967. Cunha (2009), relata ainda que nesse cenário político o governo brasileiro fundou e estabeleceu várias formas legalizadas da política educacional executada pela FUNAI, a saber:

Portaria FUNAI nº 75/N – de 06.07.72- sobre a ortografia das línguas indígenas; Lei nº 6.001 - de 19.12.73- Estatuto dos Povos Indígenas; Lei nº 5.371 – de 05.12.67- Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio; Portaria FUNAI nº 788/N – de 11.10.82; Portaria FUNAI nº 887/N – de 19.12.83; e ainda, alguns documentos, da FUNAI referentes a sua estrutura e funcionamento que, mesmo não legislando sobre o tema educação, estabelecem procedimentos quanto ao atendimento e assistência às populações indígenas do Brasil. (2012, p. 52).

A Portaria nº 75/72 aprova normas para educação em grupos indígenas – prevê a adoção do ensino bilíngüe entre aqueles grupos com problemas de barreira linguística e a adoção de um processo multicultural quando o uso do português for dominante na escola: Ressalta ainda que a educação dos grupos indígenas com problemas de barreira no dialeto será sempre bilíngüe. Tal documento ainda destaca que a grafia das línguas indígenas, para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português, assim como, deve-se adotar como norma geral, na grafia das línguas indígenas, o princípio lógico de representação de um fonema por um único símbolo.

A Portaria nº 781/82 estabelece normas destinadas à regular o calendário escolar para grupos indígenas de acordo com suas peculiaridades, tal documento deve levar em consideração o período das festas, a caça e a coleta, pois na referida portaria, o calendário escolar será o instrumento que expressa a ordenação temporal das atividades previstas no plano curricular da escola. Já a Portaria nº 788/N fixa as normas da organização didática. Os profissionais têm a responsabilidade de elaborar, aplicar e julgar os testes, provas, e demais processos de avaliação. Visa também à adaptação dos currículos.

A Portaria nº 779/82 estabelece as normas regimentais da Administração Escolar nos Estabelecimentos de Ensino da FUNAI – explicita um dos instrumentos que regulamentam a interferência na escola. Nessa portaria tem a preocupação com a pessoa humana para que sejam devidamente tratados com os devidos esclarecimentos e comportamentos. Quanto ao Estatuto do Índio - Lei 6.001 de 19.12.de 1973, de acordo com o movimento indígena, o governo brasileiro o instituiu com a preocupação de zelar pela sua imagem internacional do que seu real interesse pelo destino dos povos indígenas.

Entretanto, o que foi estabelecido por meio dos instrumentos legais, não se

materializou na prática, ficaram apenas na letra da Lei; os povos indígenas, continuam excluídos dos nossos direitos a saúde, educação, trabalho, posse e demarcação das terras entre outros direitos sociais de todo cidadão brasileiro.

Tais projetos de apagamento do índio foram perpetrados desde a colonização nesse país (1500-1822), passando pelo período do Império (1822-1889) ao Republicano (1889- aos dias atuais), e insistem permanecerem. Diante disso, as violências e violações contra esses povos, não são apenas resquícios do passado.

Os grupos indígenas atuais, descendentes daqueles colonizados por esse processo, continuam a conviver com diversas atrocidades no Estado Republicano Democrático Brasileiro.

A respeito disso, Cunha (2009, p. 261) afirma que “A primeira observação é que, desde os anos 1980, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral”. Uma afirmativa que os indígenas existiram e continuam a existir, de forma insistente, calcada na resistência, apesar da população ocasionada por epidemias, armas letais, sede e fome. Para a autora os índios estão no Brasil para ficar.

A partir da constituição de 1988, por meio do Decreto Presidencial nº 26/91, a responsabilidade pelo gerenciamento da Educação Escolar para os povos indígenas, sai da FUNAI e passa para o Ministério de Educação. Os direitos constitucionais a uma educação específica e diferenciada foi garantido, por meio de pressões realizadas pelo movimento social indígena junto aos congressistas.

A partir da década de 1980, período de intensa luta pela redemocratização do nosso país, os movimentos indígenas, por meio de articulações com organizações da sociedade civil, igreja e universidades começam a pressionar o poder legislativo, para a garantia de mudanças legais importantes na Constituição Federal de 1988, dentre os quais, assegurou legalmente direito à escola específica e diferenciada, como já vinha sendo desenvolvido pelas experiências de escolas ligadas a organizações da sociedade civil. A Carta Magna reconheceu também aos índios, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, assim como a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, garantiu-lhes um ensino no idioma próprio, com processos pedagógicos que possibilitem aprender de acordo com sua cultura.

Antunes (2008) ao fazer uma análise da atual Constituição Federal, afirma que o direito constitucional indigenista está baseado nos princípios do reconhecimento, da proteção do Estado à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios originários e

existentes no território nacional; dos direitos originários dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam e proteção de sua posse permanente em usufruto exclusivo para os índios; e no princípio da igualdade de direitos e da igual proteção legal. Esses princípios estão explicitados no texto constitucional.

Vale ressaltar que a constituição de 1988, é o marco principal na redefinição das relações entre Estado e as sociedades indígenas. A constituição inovou no tratamento das questões indígenas na perspectiva de que lhes garantiu o direito tanto à cidadania plena (liberando-os da tutela do Estado), quanto o de continuarem sendo índios, no sentido de que, é a partir de 1988, que ocorre o rompimento, legalmente, com o paradigma da integração e a garantia do respeito e valorização de suas línguas, modos de vida, crenças, tradições e costumes. Então, somente após 1988 é que lhes foram garantidos direitos permanentes, possibilitando a continuidade de sua cultura e a legitimação de suas características próprias e diferenciadas.

Para isso, é garantido na referida lei, o oferecimento pelo Estado, de uma educação escolar bilíngue e intercultural para que possam ser fortalecidas as práticas socioculturais e a língua materna de cada etnia. E dessa maneira, oportunizar a recuperação de suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades, proporcionando também, o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional.

Historicamente, as legislações, desde a colonização, trouxeram a visão assimilacionista que nortearam as políticas públicas voltadas aos indígenas, com a negação dos seus direitos fundamentais à sobrevivência física e cultural, objetivando torná-los força de trabalho para atender aos interesses do capital. As relações que se estabeleciam eram de dominação e homogeneização cultural.

O respeito à cultura indígena com a garantia de sua organização social, conforme seus usos e costumes assegura a manutenção/desenvolvimento de suas línguas e identidades, bem como a aceitação das concepções de espaço e tempo para o desenvolvimento social, econômico, político e religioso de acordo com cada etnia.

Também cabe ao Estado, de acordo com o texto constitucional, não só a proteção das manifestações culturais indígenas como apoiar e incentivar a sua valorização e a difusão, o que confere uma maior visibilidade a essas populações.

Destarte, tais mudanças na carta magna em relação aos direitos e especificamente a educação escolar, são resultados da pressão junto ao poder legislativo, realizada pelos movimentos sociais indígenas organizados a nível nacional, juntamente com apoio de intelectuais e religiosos (TASSINARI, 2008).

A referida autora considera como aspecto mais inovador, o reconhecimento de que

esses povos possuem seus próprios processos de aprendizagem que devem ser considerados pela escola. Aponta as dificuldades de reconhecer a legitimidade das pedagogias indígenas como o principal desafio das políticas públicas voltadas para a educação escolar.

Há, no entanto, uma grande dificuldade em elaborar políticas públicas que respeitem “os processos próprios de aprendizagem”, conforme previsto na legislação, e acreditamos que isso decorre da mesma dificuldade etnocêntrica de que sofrem os livros didáticos: a recusa em reconhecer a legitimidade de conhecimentos que não são transmitidos pela linguagem oral e, principalmente, por intermédio da escrita. (TASSINARI, 2008, p. 10).

Tais dificuldades em incluir nas políticas públicas de educação e de formação de professores as “pedagogias indígenas” são reflexo da colonialidade do poder.

Nas escolas indígenas, a prática pedagógica permanece colonizadora, o processo de formação do professor continua sendo baseado em metodologias que negam as diferenças. O conhecimento escolar ainda é hegemônico no currículo.

Portanto, para que a escola seja específica e diferenciada, passa pelo reconhecimento de que cada povo tem seus próprios processos de aprendizagem, e quem os domina são os próprios indígenas, assim, o conhecimento local precisa adentrar os currículos de todas as áreas de conhecimento, bem como, a participação dos sujeitos das comunidades indígenas na gestão administrativa e pedagógica da escola.

Na constituição de 1988, os direitos indígenas são apresentados de forma ampla e, até certo ponto, genérica. O que requer que sejam complementados por outras legislações, para que possam ser detalhados e definidos. Sendo que, tais dispositivos ficaram para as legislações complementares.

Dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), os Referências para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (DCFPI), que asseguram e orientam o direito a educação escolar, visando o fortalecimento da língua materna e práticas culturais.

Apesar das garantias constitucionais e seus desdobramentos nas demais legislações, muitos dos direitos dos povos indígenas ainda não saíram do papel, como afirma Saviani (2000) muitas leis no Brasil já nascem mortas, principalmente as que beneficiam os que são e foram historicamente excluídos.

Nesse sentido, o retrato da educação escolar indígena, após a constituição federal, legalmente, apresentou alterações significativas. Mas a redefinição da escola, protagonizada pelas lideranças indígenas e seus aliados, que tem como alicerce o reconhecimento da

pluralidade cultural, das diversas concepções pedagógicas, dos princípios da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguíssimo, da diferenciação, especificidade e da participação comunitária ainda fazem parte da bandeira de luta, apesar de já estarem legalmente conquistados, tanto na Carta Magna, como na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada a lei máxima da educação em nosso país.

Nas políticas públicas sobre a educação e direitos humanos referente à questão indígena e os sistemas de ensino houve avanços, mas persistem desafios. Houve um fortalecimento de lutas dos povos indígenas associados a outros grupos sociais que passam por processos semelhantes no campo da garantia dos seus direitos como, por exemplo, a população afro-brasileira, comunidades do campo, etc, o que faz buscarem um conhecimento amplo das situações de exclusão na educação e estratégias de articulação em lutas comuns. Anibal Quijano (1992) em sua fala sobre colonialidade do poder e capitalismo mundial diz que:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se. Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho. Na área hispânica, a Coroa de Castela logo decidiu pelo fim da escravidão dos índios, para impedir seu total extermínio. Assim, foram confinados na estrutura da servidão. Aos que viviam em suas comunidades, foi-lhes permitida a prática de sua antiga reciprocidade –isto é, o intercâmbio de força de trabalho e de trabalho sem mercado– como uma forma de reproduzir sua força de trabalho como servos. Em alguns casos, a nobreza indígena, uma reduzida minoria, foi eximida da servidão e recebeu um tratamento especial, devido a seus papéis como intermediária com a raça dominante, e lhe foi também permitido participar de alguns dos ofícios nos quais eram empregados os espanhóis que não pertenciam à nobreza. (QUIJANO, 1992a, p. 3)

Tal fala nos remete a servidão que em muito contribuiu para uma pseudoideia de que estavam fazendo algo de positivo para aqueles indígenas. Era uma dominação a partir de um populismo direcionado para que pudessem cada vez mais manter dominada aquela população. O “tratamento especial” se dá pela cor da pele, pois para eles o negro era visto de forma mais inferiorizada ainda. Porém, ledo engano de acreditarmos que poderiam contribuir para uma liberdade plena dos indígenas.

Tal situação mostra que é necessário trabalhar a educação escolar indígena que conhecimento e sabedoria sejam construídos de forma pareada e para que sejam seus protagonistas de suas próprias ações.

2.2 Contexto Histórico das Políticas Públicas Indigenistas no Brasil e no Estado do Amapá.

Observando que os povos indígenas por muito tempo tiveram sua educação pautada na catequização, civilização e integração, vítimas de atrocidades impostas pela sociedade não indígena, com objetivo de negar a diferença, fazendo com que os conhecimentos e saberes indígenas fossem ignorados, para assim, aprender e utilizar os saberes indígenas fossem ignorados, para assim, aprender e utilizar os saberes da cultura dominante e por muito tempo os indígenas conviveram com essa situação, desse modo, as comunidades indígenas passaram a reivindicar a escola como espaço de constituição de saberes e melhorias na formação de seus professores, sem perder a afirmação de sua identidade.

Nessa perspectiva, primeiramente temos como agentes principais os próprios povos indígenas, seus representantes e organizações. Para Maria Helena Sousa da Silva Fialho (2012).

Com a extinção do SPI no auge de uma crise no seu quadro institucional agregada de denúncias de corrupção, com evidências de que o mesmo estava satisfazendo interesses econômicos e não cumprindo de fato o seu papel de instituição indigenista voltada para a defesa dos interesses e direitos indígenas, uma nova organização foi instituída. O governo brasileiro criou em 1967 a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, através da Lei 5.371 a qual ficou subordinada ao antigo Ministério do Interior e teria como meta importante “suprir as deficiências do SPI no atendimento aos indígenas, através da qualificação de seu quadro técnico, possibilitando, assim, uma prática indigenista cientificamente fundamentada”. (FIALHO, 2012, p.51) .

Após essa investida do governo brasileiro, o amadurecimento progressivo do movimento indígena desde a década de 1970 e o conseqüente crescimento no número e diversidade de organizações nativas, dirigidas pelos próprios índios, nos sugere assim uma primeira distinção no campo indigenista: a "política indígena", aquela protagonizada pelos próprios índios, não se confunde com a política indigenista e nem a ela está submetida.

Entretanto, boa parte das organizações e lideranças indígenas vem aumentando sua participação na formulação e execução das políticas para os povos indígenas. (MARCONI, 2009).

Fialho (2012) diz que “Conforme CUNHA (1990, p.11) em virtude desse movimento diante do crescimento econômico na década de 70, as tensões e conflitos entre indígenas e não indígenas garimpeiros, latifundiários, posseiros e mineradores foram se intensificando e implicando na relação FUNAI e indígenas”.

A autora anterior relata ainda que nesse cenário político o governo brasileiro fundou estabeleceu várias formas legalizadas da política educacional executada pela FUNAI (2012), a saber:

Portaria FUNAI nº 75/N – de 06.07.72- sobre a ortografia das línguas indígenas; Lei nº 6.001 - de 19.12.73- Estatuto dos Povos Indígenas; Lei nº 5.371 – de 05.12.67- Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio; Portaria FUNAI nº 788/N – de 11.10.82; Portaria FUNAI nº 887/N – de 19.12.83; e ainda, alguns documentos da FUNAI referentes a sua estrutura e funcionamento que, mesmo não legislando sobre o tema educação, estabelecem procedimentos quanto ao atendimento e assistência às populações indígenas do Brasil. (FUNAI, 2012, p. 52).

Segundo a Portaria nº 75/N aprova normas para educação em grupos indígenas prevê a adoção do ensino bilingue entre aqueles grupos com problemas de barreira linguística e a adoção de um processo multicultural quando o uso do português for dominante na escola: Ressalta ainda que a educação dos grupos indígenas com problemas de barreira no dialeto será sempre bilingue; Enfatiza que a grafia das línguas indígenas, para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português; Ainda diz que deve-se adotar como norma geral, na grafia das línguas indígenas, o princípio lógico de representação de um fonema por um único símbolo; A produção é incentivada a língua indígena em parceria com os técnicos colaboradores. A portaria ressalta ainda a importância de manter a escrita desses povos para melhor compreensão dos seus diferentes dialetos. É uma forma de manter a alteridade diante de tudo que, historicamente já foi negado a esse povo.

A Portaria nº 781/N FUNAI, de 12.08.82 – que estabelece normas destinadas a regular o calendário escolar para grupos indígenas de acordo com suas peculiaridades. Leva em consideração o período das festas, a caça e a coleta. No art. 1º O calendário escolar será o instrumento que expressa a ordenação temporal das atividades previstas no plano curricular da Escola. O que para isso leva-se em consideração todo um contexto da comunidade. A lei fala ainda de outras questões que iremos aprofundar no decorrer de nossa pesquisa; A Portaria nº 788/N FUNAI, de 11.10.82 – que fixa as normas da organização didática. Os profissionais têm a responsabilidade de elaborar, aplicar e julgar os testes, provas, e demais processos de avaliação. Visa também à adaptação dos currículos.

A Portaria nº 779/N, de 05.08.82 – que fixa normas regimentais da Administração Escolar nos Estabelecimentos de Ensino da FUNAI – explicita um dos instrumentos que regulamentam a interferência na escola. Nessa portaria tem a preocupação com a pessoa humana para que sejam devidamente tratados com os devidos esclarecimentos e comportamentos.

Quanto ao Estatuto do Índio - Lei 6.001 de 19.12.de 1973 tem referências que relatam que o governo brasileiro o instituiu mais com a preocupação de zelar pela sua imagem internacional do que seu real interesse pelo destino dos povos indígenas.

No entanto incentivar a administração das escolas e parte das políticas públicas destinadas aos povos indígenas é perceber que são eles que têm que dizer quais as suas necessidades, bem como precisamos dar suporte para que sua gestão sejam de fato efetivadas, dando o devido suporte.

É importante frisar que no Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) existem 800 mil indígenas na sociedade brasileira, sendo que 60% deles vivem na Região Amazônica. Embora este seja um número expressivo, a maioria dos indígenas está à margem da sociedade, muitos deles vitimados pelo paradoxo: conviver com o homem branco e, conseqüentemente, se afastar de seus costumes e tradições ou isolar-se do restante da sociedade e manter sua identidade cultural.

Isso nos mostra a importância de se pesquisar o problema proposto e, a partir dos resultados obtidos, trazer reflexões a cerca na importância do estudo sobre a formação de professores aos grupos indígenas do Amapá para a produção da identidade étnica dos povos indígenas e pensá-lo a partir da lógica do diálogo entre os saberes indígenas e os legitimados historicamente pela cultura, dando voz aos silenciados, e assim contribuir na configuração de um profissional, que busque superar as assimetrias geradas pela desigualdade e pelos preconceitos culturais, desenvolvendo possibilidades emancipatórias no contexto de um espaço específico que é a prática desse futuro profissional, pois temos que planejar uma matriz curricular para atender as escolas para os povos indígenas, pois, segundo o líder indígena Benedito Iaparrá:

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição, de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores devem ter uma capacitação específica. As escolas devem ter seus próprios regimentos [...]. Que as iniciativas escolares próprias das comunidades sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união.

Ao realizar um estudo sobre a formação de professores para os indígenas do Amapá vemos que podemos alcançar um espaço privilegiado onde se entre cruzam saber e poder. Por intermédio destes pressupostos educativos é possível valorizar o saber e a cultura dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, dar-lhes condições de participar ativamente das questões sociais, tirando-os da condição em que eles são vistos pela sociedade, que os despreza como ignorantes e analfabetos, e alcançando-os ao patamar de um povo que há séculos tem o que nos ensinar. Também perceber como esse trabalho é visto pela comunidade local.

Quanto a Lei 11.645/2008 é um desmembramento da Lei no. 9.394, de dezembro de 1996, ao disciplinar a educação escolar indígena passa a ser trabalhada de uma forma que tenha um currículo flexível. No "Art. 78 - 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 dessa lei os avanços ainda são muito tímidos diante da necessidade. As escolas indígenas ainda são muito poucas diante da demanda e nem todas as etnias possuem escolas. Uma minoria desses indígenas vem para a cidade em busca de estudos e esbarram em mais uma dificuldade que é o idioma. As escolas estaduais e municipais também recebem indígenas que como já foi citado anteriormente o idioma é um grave problema o que em muitos casos leva ao abandono desse aluno. Outro entrave é a questão da alteridade.

Com a Constituição de 1988, os povos indígenas passaram a ter uma legislação específica que legitima sua diferença étnica dentro do território nacional, assegurando-lhes o uso de suas línguas maternas, de sua cultura própria e de seus territórios tradicionais, sendo que sua história e estruturas sociais ficam protegidas por lei e devem ser respeitadas em todas as instâncias do território brasileiro. Ainda nesse viés existem vários documentos que relatam e, que pretendem assegurar aos indígenas seus direitos, mas nenhum deles nos mostra de forma clara que os indígenas estejam sendo de fato ouvidos ou fazendo parte da elaboração dos mesmos. Porém, em 2018 em uma entrevista concedida a Carlos Barros Gonçalves, Prezias diz:

Estamos vivendo um grave momento de retrocesso político institucional, em que a sociedade brasileira assiste, perplexa, não só denúncias envolvendo políticos e instituições brasileiras, como também o desmonte de muitos programas sociais e conquistas, com graves consequências para o país, sobretudo para a população de baixa renda. A partir do impeachment da ex-presidente Dilma, que na realidade foi um golpe branco, as forças direitistas, cada vez mais articuladas no Congresso Nacional têm feito uma forte ofensiva contra os direitos dos povos indígenas, sobretudo em relação à terra, base vital para esses povos. As investidas ocorrem não só com projetos de Lei que vão contra os direitos dos povos nativos, como também com ações em regiões do país onde os ruralistas têm força, como no Mato Grosso do Sul, Sul da Bahia e Maranhão. Um grande desafio é articular as forças vivas de nossa sociedade contra esse poder político-agrário, para fazer frente a esse nefasto Projeto de Emenda Constitucional, a PEC 215, que tira do executivo a competência da demarcação das terras indígenas, passando para o legislativo essa tarefa. Com este Congresso conservador, poucas terras indígenas serão demarcadas e muitas delas poderão ser revistas, sobretudo, se for aprovada a tese do “marco temporal”, como você sinalizou na sua pergunta, que coloca como parâmetro a presença de indígenas numa terra a partir de outubro de 1988, ano da promulgação da atual constituição.

A preocupação de Prezias para com as questões da população indígena era exatamente chamando à atenção para que esses não tenham seus direitos usurpados por um

governo que não valoriza e muito menos respeita as minorias. Na fala de Prézia fazer tais mudanças radicais conforme essa Proposta de emenda constitucional - PEC 215 deixaria nas mãos dos ruralistas o futuro das terras indígenas. O que eles não compreendem é que a terra para o indígena é sua própria vida, ou seja, seu sustento, sua relação cósmica é em harmonia. O latifúndio para esses é inexistente. A própria dinâmica de moradia nas comunidades, por mais que já sejam de casas em alvenaria, mas essas não são muradas, todos se conhecem, se ajudam. É uma vivência comunitária. Podendo então, mudarem de locais de moradia conforme seus interesses ou para ficar mais próximo do posto de saúde, por exemplo, das escolas, do rio, etc. O que podemos perceber que as políticas públicas para serem efetivadas necessitam estar de acordo com o que essa população espera e necessita.

Para a Funai – Fundação Nacional do Índio é necessária toda uma formulação para a criação das políticas públicas, o que não difere das outras demandas nos mais diversos setores. Para ela:

As fases do processo de formulação e implantação de uma política pública são: identificação de um problema atual ou potencial e sua inclusão como demanda social na agenda pública; formulação de alternativas para o enfrentamento do problema ou para a satisfação da demanda e seleção daquela considerada mais conveniente; planejamento para a execução, por meio da organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos; implementação das atividades destinadas a atingir os objetivos da política pública; monitoramento, por meio do acompanhamento da execução das atividades, a fim de assegurar a consecução dos objetivos; avaliação, por meio da mensuração e da análise dos efeitos produzidos pelas políticas públicas na sociedade.

Para tanto, a política pública indigenista precisa ser criada e acompanhada em todo o processo pela comunidade. A proposta sempre é que eles sejam os protagonistas da própria história. A consulta aos povos indígenas já é um direito.

A Constituição da República de 1988 e o Dec.Federal nº 5.051, de 2004, vêm confirmar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho no Brasil e visa garantir “aos povos indígenas a posse exclusiva de seus territórios e o respeito às suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, com vistas a um Estado democrático e pluriétnico de direito”.

Em relação a política fundiária das terras indígenas, a união procura reconhecer e regularizar também enfocando as questões tradicionais e culturais, bem como a preservação dos recursos naturais e ambientais.

Porém, essas terras vem sendo ameaçadas pelos grandes empreendimentos de multinacionais, principalmente com a construção de hidrelétricas e no Estado do Amapá, além das hidrelétricas, tem a atividade mineradora, garimpo e no Município de Oiapoque, além

dessas atividades citadas, tem a Ponte Binacional, pois facilita o acesso e contato com outros povos ocasionando, o aumento de DST's – Doença sexualmente transmissíveis, o alcoolismo e outras drogas. Vale lembrar que esse povo não adentra as aldeias, mas os indígenas tem livre acesso. O que pode contribuir para trazer essas patologias para a comunidade.

A Política Nacional de Promoção e Proteção dos Povos Indígenas – PNPPPI versa sobre os fenômenos de desconcentração e descentralização da política indigenista e para tanto cita as seguintes políticas públicas:

- Acerca da educação voltada para os povos indígenas: Lei nº 9394/1996, Lei nº 10172/2001, Decreto nº 26/91, Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/91, Lei 10558/2002, Lei nº 11096/2005, Decreto nº 7778/2012: essas legislações estabelecem que a Funai não possui competência direta para execução de políticas públicas de educação escolar e superior indígenas, cabendo ao Ministério da Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; - Acerca da saúde indígena: Lei nº 8080/90, Portaria nº 254/2002, Lei 12.314/2010, Decreto nº 7.336/2010, Decreto nº 7778/2012: tais legislações estabelecem que compete à Secretaria de Saúde Indígena, vinculada ao Ministério da Saúde, executar a política de atenção básica à saúde dos povos indígenas, sendo as áreas de média e alta complexidade responsabilidade de Estados e Municípios, no sistema de compartilhamento de atribuições do SUS. Assim, cabe à Funai o papel de monitorar e acompanhar as ações de saúde desempenhadas pela SESAI, Estados e Municípios.

Quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB lei nº 9394/1996 possui como um dos princípios norteadores: o ensino escolar nacional, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas dever ser intercultural e bilingue para a "reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional". Também dessa lei surgiu a lei nº 11.645/2008 vem para garantir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas instituições de ensino. Especificamente no Estado do Amapá, as políticas de educação escolar indígenas são baseadas na legislação.

Em janeiro de 2019, infelizmente acontece o que jamais esperávamos, mas que na fala de Preziosa já poderia acontecer: A FUNAI - Fundação Nacional do Índio - criada pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, a proteção dos direitos indígenas, a ouvidoria indígena, o acompanhamento da saída indígena, o conselho nacional de política indigenista – CNPI passam a fazer parte do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos em nível de departamento. Da FUNAI, saiu também a demarcação de terras indígenas e o licenciamento ambiental.

É extinto a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão são extintas – um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) criada no ano de 2004 tinha como objetivo fortalecer a relação

dos grupos historicamente excluídos da escolarização com a sociedade. Consideravam "questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, diferenças, condição geracional e outras que possam ser identificadas como condições existenciais favorecedoras da exclusão social", bem como a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena/MEC – CGEEI, além da Gestão Territorial e Econômico dos Povos Indígenas. Se com o status de secretaria que havia toda uma disponibilidade financeira para trabalhar a educação escolar indígena e demais ações voltadas para esse povo já era complexo, imagina atualmente como um departamento.

A Funai sai do ministério da justiça e, é direcionada para o ministério da Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, ou seja, um retrocesso sem precedentes na história dos povos indígenas. E tudo isso está provocando toda uma reação dos movimentos sociais indígenas.

Prézia (2018) menciona ainda que:

Como resposta a essa situação, os povos indígenas têm se manifestado, tanto em suas regiões, como em Brasília, onde tramitam esses projetos, tentando mostrar à sociedade o malefício que essa legislação lhes acarretará. Uma das atividades mais importantes é o Acampamento Terra Livre, que há mais de 10 anos tem ocorrido em Brasília, e por quatro dias os indígenas acampam na Esplanada dos Ministérios, com manifestações e tendas de debates, como forma de dar visibilidade a suas reivindicações e chamar atenção do país. Seria importante que essas reivindicações fossem levadas às universidades, pois muitos estudantes se mostram alheios a essa temática por falta de entendimento em relação a mesma. Devido ao contexto atual, há um relativo desinteresse da juventude por temas políticos, sobretudo, quando envolvem os povos indígenas. Ainda se ouve que “o índio é preguiçoso” ou “para que o índio quer tanta terra?” (PRÉZIA,2018).

A fala do autor acima nos remete à uma alerta que sempre as terras indígenas são ameaçadas, e é papel da escola e das universidades dialogar e colocar a importância de preservar essas terras, ou seja, está ameaçado a saúde indígena; Os saberes indígenas na Escola; As licenciaturas indígenas; O Bolsa permanência; Os territórios etnoeducacionais e o Magistério nível médio. Muitos ainda se posicionam contrapor ignorância no assunto.

3 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.

Em 1991, foi editada o Decreto nº 26 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991b), no qual o Ministério da Educação (MEC) cria a Coordenação Gera de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena estabelece que a educação escolar indígena deixa de

ser integracionista conforme previa a Lei nº 6.001/1973.

No que se refere, à formação de professores, destacam-se os artigos 7º e 12 da Portaria nº 559/1991:

Art.7º - Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§ 1º Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§ 2º É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes. [...]

Art.12 – Garantir isonomia salarial entre professores índios e não índios, respeitadas as qualidades profissionais e vantagens específicas (BRASIL,1991a).

A Portaria nº 559/1991 (BRASIL,1991a) ressalta a importância da formação continuada dos profissionais que atuam na educação indígena, de modo que seja um conjunto de qualidades necessárias a serem esperadas além dos conhecimentos das raízes do mundo indígena, com o intuito de estreitar o relacionamento com a comunidade. Essa portaria também previa a criação dos Núcleos de Educação Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais.

Art.5º - Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.
Parágrafo Único – Esses Núcleos deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações não governamentais afetas a educação indígena e universidades (BRASIL,1991a)

Em 1993, foi criado o Comitê de educação Escolar Indígena, por meio da Portaria Interministerial nº 599/1991, o qual apresenta as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborada com bases nos direitos constitucionais indígenas, que se configura como instrumento na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidades dos povos indígenas (frente aos não índios) e à sua diversidade interna (linguística,cultural. Histórica).

O documento (BRASIL,1993) enfatiza a presença de professor indígena em todas as etapas de ensino, pois, em virtude do caráter intercultural, bilingue, específico e diferenciada escola “é imprescindível e urgente”.

Para tanto, deve-se criar condições para a formação especializada de índios como professores, assim como realizar “capacitação especializada aos formadores dos professores índios”(BRASIL,1993).

Deve-se ainda considerar que a educação bilingue adequada às peculiaridades culturais dos dirigentes grupos é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente a sua própria escolarização. Isto **exige a elaboração de programas diferenciados de formação**

inicial de professores índios. Esta formação deve capacitar os professores índios para a elaboração de currículo e a elaboração de programas específicos para as escolas indígenas, para o ensino bilingue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas, para a condução de pesquisas de caráter antropológico, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e a elaboração de materiais didático pedagógicos, bilingues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. (BRASIL, 1993, p.21).

Em dezembro de 1996, o Governo Federal criou a LDBEN nº 9.394/1996. Para Buratto (2007, p.11), “os direitos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nas Legislações subsequentes enfatizam que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado em relação às outras escolas do sistema”. Isto posto, a educação escolar indígena deverá ressaltar a interculturalidade e o bilinguismo, de forma que sejam direcionados, entendidos e discutidos para o cumprimento da legislação.

A promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 constituiu-se em um marco na educação nacional com repercussão na educação indígena. Dois anos depois, em 1998, foi criado, o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação indígena). Para todos os efeitos, este documento traz que foi trazido com o intuito de diminuir a distância entre o que apregoava a legislação e a prática nas escolas de um modo geral, tendo em vista subsidiar a construção de um novo modelo de escola para a educação indígena.

Este documento (BRASIL, 1998) explica o respeito às culturas e aos princípios indígenas, uma vez que constitui em objetivo desse Referencial orientar a elaboração de um projeto de escola indígena diferenciada em respeito à diversidade de cultura de cada comunidade.

A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 2002, p.34).

O RCNEI pode ser considerado, naquele momento, como um ajustamento de cultura e currículo, num esforço para instituir um ensino/aprendizagem no ambiente escolar indígena (MONTE, 2000).

A criação do RCNEI foi resultado da atuação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições que se pautaram as experiências em escolas indígenas e indigenistas bem sucedidas para desenvolver novos conceitos e metodologias de ensino. Neste momento, pode-se apontar que as práticas culturais e a interculturalidade começam a ser contempladas nas orientações oficiais (BRASIL, 2002).

No ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de

Educação Básica (CEB), publicou o Parecer nº 14/1999 e a Resolução nº 03/1999, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o funcionamento das escolas indígenas, a qual continha a determinação de que os professores das escolas indígenas fossem de preferência indígenas da própria comunidade. A referida Resolução confere forma e significância às práticas desenvolvidas nas diversas comunidades indígenas, retomando a cultura dos processos educacionais tradicionais, da valorização das experiências comunitárias e da participação da comunidade, ressignificando a escola.

Baseados nos documentos surgidos após a Constituição Federal de 1988, como por exemplo, o Referencial de Formação para Professores Indígenas (BRASIL,2002), entre outros documentos que englobam a educação indígena, pode-se perceber a valorização da vivência da cultura mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação, que significou abrir espaços para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros. Significou, ainda, produzir novos textos e novos conteúdos. Nessa produção, todos entram como autores, pesquisadores, mediadores do diálogo intercultural, recriando a escola (NASCIMENTO, 2013).

Portanto, o objetivo declarado destes documentos foi trazer melhorias para as diversas formas que abrangem a docência da cultura indígena, visando melhorias tanto para os docentes quanto para os discentes.

Entretanto, cabe ressaltar que o avanço no plano legal, decorrente da atuação do movimento indígena, é condição fundamental para se avançar na construção de práticas educativas e organização da escola sob o pressuposto político, ideológico e cultura das comunidades indígenas, contudo ela não representa por si só a materialidade dessas políticas. Não são raras as vezes que as orientações legais não são viabilizadas no âmbito dos sistemas de ensino, dificultando a materialidade das políticas educacionais.

Esta observação pode ser constatada no discurso de Navantino apud Ferraz e Caballero (2014, p, 152):

O cenário hoje é de total retrocesso dos direitos dos povos indígenas em todos os sentidos! Ações como vagas para os índios[nas universidades] são políticas pontuais.A luta do movimentto é uma frente muito grande para que todas as políticas sejam contínuadas, porque [senão] não adianta nada: você cria determinada política pontual, daí entra outro governo e acaba comt tudo! E essas políticas não são atreladas ao campo do direito,só.Então a gente tem que começar uma luta de fato.[...].

Ressaltada a necessidade de mudanças que não sejam atreladas apenas no discurso da lei, os movimentos sociais indígenas apresentam no discurso a aplicação da lei, não somente como garantia, mas como regulamentação das principais pautas das comunidades indígenas.

Oliveira e Nascimento (2012,p.10) assinalam que, “sob os ideias de especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilíngüismo e escola comunitária foram construídas as políticas de educação escolar indígena”. Em vista disso, cabe expandir o debate para compreender o papel de cada um desses conceitos que subsidiam as políticas a partir da LDBEN nº 9.394/1996.

Tanto a Portaria Interministerial nº 559/1991, quanto a LDBEN nº 9.394/1996, não aludem à categoria professor indígena, porém definem como prioridade a formação de professores indígenas. Em 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) emite o Parecer nº 14/1999 e dedica um item exclusivamente à temática sobre formação do professor indígena, no qual enfatiza.

“Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas” os professores indígenas devem ser, preferencialmente, pertencentes à comunidade envolvida nas escolas em que atuarão. Essa exigência é necessária, além da sua formação.

Deve-se ainda considerar as determinações do Parecer nº 14/1999:

-A formação do professor índio dá-se em serviço, o que exige um processo contínuo de formação para o magistério. - A capacitação profissional índio dá-se concomitantemente à sua própria escolarização. - Diferentemente do professor não índio, o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como mediador cultural nas relações Inter étnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas (compreensão do discurso legal, do funcionamento político-buracrático,etc) têm de ser contempladas em seus cursos de formação.(BRASIL,1999, p.14).

Pode-se compreender que a formação do professor índio é relativamente diferente da formação do professor “convencional”, pois a formação do professor índio integra não apenas os princípios e a cultura que ele vivencia, engloba também toda a sua capacitação profissional, a qual deve ser desenvolvida com base nos princípios do magistério e da pedagogia como um todo, mas visando o respeito às regras atinentes à cultura indígena.

Vale ressaltar a importância dos cursos de formação dos professores índios, pois deles espera-se uma formação sustentada na pesquisa com vista a formular as propostas dos cursos formação e das escolas. Nesse sentido, os cursos de formação de professores índios possibilitarão pensar e atuar na transformação do currículo e das práticas nas escolas da comunidade e nas escolas públicas onde estudam crianças indígenas.

Dessa maneira, os programas de formação precisam dar conta de formar professores indígenas para a pesquisa e pra a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar, sensíveis às necessidades históricas de sua comunidade.(BRASIL,2002, p.23).

No que diz respeito à formação do professor indígena, há muito que evoluir no

oferecimento de formação inicial, de modo que esse profissional possa atuar como docente na comunidade a que pertence, assim como seja reconhecido e aceito pela sociedade. Tendo em vista normatizar o Parecer CEB nº 014/1999, o CNE pública a Resolução nº 03/1999, que garante formação específica para os professores indígenas e, ainda, regulamenta que os estados deverão instituir programas diferenciados de formação para professores indígenas, regularizando a situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira. Com referência à formação docente, destacam-se os seguintes artigos:

Art.6º - A formação de professores das escolas indígenas será específica, orienta-se à pelas Diretrizes curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo Único – Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art.7º - Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art.8º - A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Art.12 – Professor de escola indígena que não satisfaça às exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita pelo professor indígena, até que possua a formação requerida.(BRASIL,1999, p.24)

Pode-se perceber que o objetivo é contemplar, na formação dos professores indígenas e indigenistas, a especificidade de valores, cultura e modo de vida exigida nos processos educacionais de cada comunidade indígena.

Nessa perspectiva, há a iniciativa, em âmbito legal, para que a formação dos professores que irão lecionar para estudantes indígenas contemple metodologias diferenciadas, avaliação, organização curricular e material didático próprio.

A princípio, essa é uma dimensão fundamental para promover o respeito étnico da diversidade cultural de cada comunidade, bem como contribuir na melhoria da qualidade do processo educativo dos estudantes indígenas e na elevação do nível de escolaridade das várias etnias, formação de professores indígenas, instituindo alguns benefícios, para que surjam profissionais para atuar nesta modalidade de magistério.

É importante mencionar que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, vigente de 2001 até 2011, refere-se à educação indígena baseando-se na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9.394/1996 e na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Nesses documentos é apresentado um diagnóstico da oferta de educação

escolar indígena desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e 21 metas que dependem da iniciativa da União e dos Estados para a implantação dos programas de educação escolar indígena, bem como ressaltando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas (BRASIL, 2012).

Assim, percebe-se que a comunidade ganha a atribuição de anuir sobre questões que se relacionam a ela, o que de certa forma faz sentido, considerando que a maior interessada é a própria comunidade, nada mais justo que a própria comunidade indígena possa anuir sobre questões eventualmente venham lhe beneficiar ou prejudicar.

No caso da educação escolar indígena, o PNE trouxe como novidade tratar o tema como uma modalidade de ensino e estabelecer metas para que a educação escolar indígena fosse desenvolvida segundo as diretrizes e os princípios estabelecidos oficialmente durante toda a década de 1990.

Durante o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, que aconteceu em Brasília, em outubro de 1997, afirmava-se que, no PNE, foram estabelecidos metas que podem ser resumidas em cinco itens, a saber:

[...] definir os sistemas de ensino estaduais como a esfera responsável pela oferta de educação indígena; criar a categoria de escola indígena para garantir que a especificidade de educação intercultural e bilingue seja assegurada, banindo o enquadramento destas escolas como escolas rurais ou classes vinculadas; universalizar a adoção das diretrizes para política nacional de educação escolar indígena e a implementação dos referenciais curriculares indígenas, enquanto documento norteador dos princípios que devem reger a oferta da educação escolar nos povos indígenas; garantir o acesso das escolas indígenas aos programas e benefícios de auxílio ao desenvolvimento da educação já existente e criar outros específicos que contemplem os objetivos e necessidades das escolas; garantir programas de formação em serviço aos docentes indígenas, procurando a qualidade e a continuidade sistemática desta formação, e sua regulamentação e reconhecimento público como carreira do magistério. (GRUPIONI, 1997, p.4 apud ALMEIDA, 2010, p.7).

Uma das mudanças que o PNE (2001-2010) determinou foi a criação da categoria de professor indígena, a meta de universalização da escola indígena de nível básico, abertura de espaço para a formação de professores indígenas nas universidades públicas, propôs a criação e disponibilização de recursos didáticos e infraestrutura necessária nas escolas indígenas e, por fim, atribuiu aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade da educação escolar indígena. Entretanto, Valente e Romano (2002, p.106) ponderam que o:

[...] PNE aprovado pelo Conselho, assim a a LDB e a legislação educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da

comunidade escolar. Mas do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

Observa-se, como demonstram Valente e Romano (2002), que as metas elencadas no PNE (2014-2024), apesar de representarem avanços no que tange à legislação, não retomam as reivindicações dos movimentos sociais assim como não apontam caráter democrático, por outro lado, os vetos da administração federal atribuídos ao PNE, que, para o governo significa ajustar estrutural que é imposto pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) o qual “determina na verdade, a decisão presencial e não quaisquer considerações de ordem interna” (VALENTE; ROMANO, 2002, p.106).

É interessante notar que antes de aprovação do PNE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) divulgou nota declarando que o Plano repassava muitas metas, especialmente no tocante “a materiais e recursos técnicos e financeiros” para estados e municípios em nome da descentralização, e estes não teriam a capacidade de responder ao atribuído. Em termos gerais, muitas escolas deveriam produzir seus próprios materiais, desenvolver seus próprios currículos, calendários e atividades pedagógicas aliadas às atividades produtivas e de ensino (LUCIANO, 2001).

Em 2011, foi lançada a Avaliação Independente do Cumprimento dos Objetivos e Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) LEI nº 10.172/01, constando no capítulo Educação Indígena (ALMEIDA, 2010). Esta avaliação foi encomendada pela FUNAI e identificou que a primeira meta, que delega aos estados a responsabilidade pela educação escolar indígena, não estava sendo cumprida, pois foi constatado que a maioria das escolas indígenas se encontrava atribuída ao poder municipal e, embora o PNE e a Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional de Educação atribuísse a competência aos estados, a Avaliação Independente do PNE (2011) expõe: “Assim, diferentemente da esfera estadual, que é obrigada por lei a assumir a educação escolar indígena, os municípios, para incumbir-se desta tarefa, precisam criar condições objetivas para desenvolver esse papel e ouvir os interesses das comunidades (ALMEIDA, 2010, p.6). Observa-se que a legislação explicita as responsabilidades, porém, diante dos desafios encontrados, há retrocessos significativos, pois ”estados e municípios não tem orçamento específico para educação escolar indígena, o financiamento dessa modalidade fica submetido aos pequenos recursos preexistentes nos estados para a educação em geral” (ALMEIDA, 2010, p.9).

A luta por uma educação escolar indígena tem sido até o momento por políticas públicas com ideias, pensamentos, ideologias e conhecimentos em torno de bases teóricas e do

exercício do poder, no que se refere à desigualdade de cultura.

Portanto, baseado em toda construção da história do Brasil desde a colonização até os dias atuais, os direitos dos povos indígenas precisam estar integrados, articulados e amparados para a concretização de uma escola voltada aos interesses desses povos, como mencionado anteriormente, visando acolher a cultura indígena em nossa sociedade, de modo que esta cultura não se sinta desvalorizada, como já ocorre nos dias atuais.

Vale lembrar, ainda, que o Decreto nº 6.861/2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais por intermédio do Art. 6º “Para fins de apoio de que trata o art,5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2009, p.2). O artigo 9º da referida lei ressalta que a formação docente “será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena”(BRASIL, 2009, p.2), com o intuito de assegurar o direito de uma educação indígena formada para docentes e regida pelas diretrizes da educação como um todo. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica foram instituído por meio da Resolução nº 05/2012, que destaca em seus Artigos 2º e 4º:

Art.2º, VII) Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir nos processos de formação de professores indígenas quanto no funcionamento regular da Educação Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

Art.4º. IV) A exclusividade do atendimento a comunidade indígena por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade (Brasil, 2012, p.2).

A Seção II da Resolução nº 05/2012 orienta os professores indígenas sobre a formação e profissionalização, reafirmando a qualidade sociocultural da Educação Escolar indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades, destacando a propriedade dos sistemas de ensino e suas instituições formadoras.

O Art.21 da Seção II reconhece a valorização da função sociopolítica e cultural dos professores, tais como:

- I – Criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;
- II – Promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;

- III – Garantia das condições de renumeração, compatível com sua formação e isonomia salarial;
- IV – Garantia de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008;
- V – Garantia de condições condignas de trabalho. (BRASIL,2012. p.11)

Essas garantias se aplicam a todos que exercem funções nos sistemas de ensino, visando consideráveis melhorias na categoria professores indígenas.

O Art. 21 da CNE/CEB nº 05/2012 acrescenta que a profissionalização dos professores indígenas, “compromisso ético e político do estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas”(BRASIL,2012,p.11).

Houve avanços e conquistas na legislação específica da educação indígena e na garantia de formação de docentes indígenas por meio de programas e projetos realizados pelo MEC, por secretarias de educação e universidades. Tais avanços foram conduzidos pelas reivindicações das comunidades indígenas a fim de construir seu modelo de escola idealizada. Para tornar concreto esse modelo de escola idealizada necessita da implementação da legislação existente para atender as demandas necessárias.

A organização Internacional do trabalho (OIT) foi criada em 1919, porém somente entre as décadas de 1960 e 1970 os povos indígenas começaram a despertar em busca de seus direitos. A Convenção 107, realizada após conferências que ocorreram entre os anos de 1988 e 1989, foi considerada o marco histórico para os povos indígenas. Porém, esta convenção foi revisada pela Convenção 169, entre as mudanças está a alteração do termo “populações” para o termo “povos”.

Destaca-se na Convenção 169 a parte VI – Educação e Meios de Comunicação, Artigos 26 a 32, entre os quais consta no artigo 27:

A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.(Organização Internacional do Trabalho,2011, p.35).

Outro grande movimento realizado de 16 à 21 de novembro de 2009, na cidade de Luziânia-GO, numa parceria entre MEC, CONSED e FUNAI, foi a Primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (1ª CONEEI).

Esta Conferência foi precedida de 18 conferências regionais realizadas nas comunidades escolares indígenas ao longo deste mesmo ano, tendo sido formada por

representantes dos povos indígenas, dirigentes de ensino, universidades, entidades da sociedade, além das parcerias já mencionadas. A pauta e os objetivos pretendidos eram:

[...] as realidades e as necessidades para o futuro das políticas de educação escolar indígena, discutir a proposta de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, [...] principalmente em relação ao modelo de gestão e propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade. (RICARDO; RICARDO, 2011, p.104).

Em as discussões e as propostas elencadas e aprovadas ficou instituída a criação de um Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena, constando diretrizes curriculares e pedagógicas específicas. Outra proposição relevante foi a criação dos Territórios Etnoeducacionais como modelo de gestão compartilhada entre as instâncias federais e estaduais/municipais para educação. (Ricardo; Ricardo, 2011), ficando condicionada a sua implantação apenas pelo governo federal.

Por meio do Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o MEC propôs a criação dos Territórios Etnoeducacionais em uma nova estrutura administrativa. Entre as medidas, destaca-se a formação de professores:

Art. 5º - A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto;

II – Formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;

Art. 8º - IV descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, a formação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material escolar indígena.

Art. 9º - A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 2º - A formação de professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores. (BRASIL, 2009, p.3).

Além de referenciar a Conferência, a intenção do MEC com a publicação desse Decreto era encerrar qualquer discussão que ainda pudesse ocorrer, sobretudo com relação à criação dos Territórios Etnoeducacionais. Essa proposta gerou críticas e teve três objeções:

A primeira diz respeito ao fato de que esse novo recorte especial em fase de construção se sobrepõe e não dialoga com as demais políticas públicas dirigidas aos povos indígenas [...]. A segunda crítica, [...] refere-se ao fato de que a criação dos Territórios Etnoeducacionais não rompe com o atual regime de cooperação entre os sistemas nem implica no delineamento de uma nova unidade executora de recursos [...]. A terceira ressalva diz respeito à inexistência de uma equipe no MEC para coordenar e acompanhar a implantação e o funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais. [...] (RICARDO; RICARDO, 2011, p.105-107).

Observado todo o período de mudanças educacionais , no Brasil, pode-se advertir que, até então, não havia mecanismos específicos e legitimados para escolas indígenas. Para Bergamaschi e Sousa (2015, p.153):

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas, no sentido de propiciar concretamente a autodeterminação sugerida pelos documentos legais, começaram a ser preenchidas, como por exemplo, o que anuncia o Decreto 6.861/2009[...]

Outro dado importante descrito no Decreto nº 6.861/2009, refere-se à convocação dos estados e municípios para assumirem suas responsabilidades em relação à educação indígena, isto significa um movimento de organização para qualquer ente federado. Por outro lado, tanto a Lei nº 10.172/01 que trata do PNE como o Decreto nº 6.861/2009 apresentam fragilidades nas responsabilidades. Conforme já mencionado na Avaliação Independente do Cumprimento de Objetivos e Metas (2011).

Os resultados dessa avaliação mostram que as escolas indígenas estão majoritariamente sob responsabilidade de administração municipal, diferentemente do que indica o Conselho Nacional de Educação através de Resolução nº 03 de 1999, que conferiu às Secretarias Estaduais de Educação a tarefa Institucional de ofertar e executar a política de educação escolar indígena, e colocou condicionantes para o caso dos municípios que vieram a assumir essa responsabilidade (ALMEIDA, 2010, p.8).

Observada a citação, verifica-se que tanto os municípios como os estados encontram-se em situações antagônicas, pois enfrentam grandes problemas de execução, sendo necessário adotar medidas para que possa se reorganizar considerando os diversos desafios da Educação Indígena.

3.1 Política da Educação Indígena

A partir de 1988, por meio da Constituição Federal, pode-se vislumbrar uma nova perspectiva da história da educação indígena, tornando-a mais próxima das culturas das diferentes etnias.

No processo de redemocratização da sociedade brasileira, a partir de meados da década de 1970, começam a emergir as primeiras mobilizações de organizações da sociedade civil em defesa dos direitos indígenas (Fundação Nacional do Índio, 2015). As populações indígenas possuem historicamente sua forma própria de ensino, o que se contrapõe ao modelo da escola implantado por populações europeias. Portanto, o modelo de escola proposta para as comunidades indígenas não é algo novo. “Antes da colonização europeia, já tinham seu modo

de educação tradicional que era baseado em seus anseios, interesses, necessidades e realidades próprias” (D’ANGELIS, 2004).

É importante considerar as ponderações de Ferreira (2007) sobre o sentido da escola e o papel dela para a sociedade. O autor enfatiza o quanto a educação indígena deve responder às necessidades da comunidade indígena, por meio de ações pedagógicas com o objetivo de formar o homem e a mulher indígena. É uma educação da comunidade para a comunidade. Nesse sentido, a educação é axiológica, deverá responder às necessidades da realidade daquela determinada sociedade. “Uma escola indígena deve ser tal, pelo seu conteúdo, pelo seu jeito distinto de educar e de dar respostas os questionamentos e necessidades de seus membros”(FERREIRA,2007, p.61).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL,2007), nos artigos 210,215,231 e 232, reconhece a comunidade indígena como organização social, com costumes, línguas e crenças diferenciadas. Com base nesses artigos, nota-se que há uma mudança ligada à atuação dos próprios índios, que passaram a participar das discussões pelo reconhecimento dos seus direitos. A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL,2007), foi constituída após um longo e lento processo de conquistas que se estendeu por séculos para os povos indígenas.

Os avanços na educação indígena tiveram início com a promulgação da Constituição de 1988, a qual rompe com a perspectiva até então assumida pela políticas indigenistas há centenas de anos.

“Foi o período em que se desfaz com a ideia do ainda, isto é, a interpretação que os indígenas ainda eram índios e haveria um momento em que deixariam de ser” (VIVEIROS DE CASTRO,2006). Altini et al (2013,p.8) mencionam que a:

Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, aprovou à mudança no paradigma da relação entre Estado brasileiro e os povos indígenas, substituindo a perspectiva da integração compulsória pelo respeito à especificidade cultural e social de cada povo.

A política educacional voltada para os índios começou a mudar no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, tornando-se um marco nos direitos indígenas que influenciou uma nova perspectiva nas leis desses povos no Brasil. Tais direitos foram regulamentados pelo Decreto nº 26/1991 (BRASIL,1991b), que retirou a responsabilidade exclusiva da Funai em conduzir os processos de educação escolar junto às comunidades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações e aos Estados e Municípios a execução.

Outro aspecto importante da superação da tutela foi a descentralização de

responsabilidades, que eram exclusivas da Funai para outros órgãos e a descentralização para Estados e Municípios. Essas alterações na administração pública ocorreram com Decretos presenciais de 1991, por meio dos quais as ações relativas à saúde, educação, desenvolvimento e meio ambiente, feitas pela Funai, foram atribuídas aos Ministérios da Saúde (MS), da Educação (MEC), do Meio Ambiente (MMA) e do Desenvolvimento Agrário (MMA). (FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO, 2014, P.11).

Assim, os anos de 1990 foram marcados por um novo modelo de educação dentro do movimento indígena. Este período se destacou pelo desenvolvimento de projetos na educação indígena e na formação de professores indígenas.

Com a mudança do órgão responsável pelo desenho e implantação da política pública educacional para os povos indígenas (da FUNAI para o MEC), algumas das políticas foram reestruturadas surgindo, assim, as instituições de prestação de serviços, as quais eram formadas por comunidades ou grupos indígenas de acordo com regras impostas pelo governo. Diante da dificuldade e incapacidade de gerenciar estas novas mudanças, as comunidades sentiram necessidade de “capacitar” seus jovens que passam, a partir de então, a frequentar as escolas, a ter diploma universitário com o objetivo de obter um olhar diferenciado sobre a sociedade brasileira e poder participar da transformação da sua comunidade.

Desde modo, a década de 1990 passa a ter significativa importância para a consolidação dos projetos para os povos indígenas, entre eles, a formação de professores indígenas, a realização de cursos de formação profissional destinados à capacitação e ao treinamento de indígenas para assumirem funções educacionais relacionadas à cultura indígena. Com relação à formação de professores, segue a especificidade de conhecerem a cultura indígena, porém surge assim uma imensa dúvida relacionada ao próprio significado da educação indígena. Para D’Angelis (2003, p.34):

A realidade comum às comunidades indígenas no Brasil, de estarem envolvidas em um conflito (aberto ou latente) com uma sociedade majoritária nacional, coloca o professor indígena em uma posição importantíssima e, ao mesmo tempo, de difícil equilíbrio. Ele pode ser o agente educador numa situação de conflito e mudança, comprometido com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um agente de mudança, comprometido com os valores, a história da sociedade nacional dominante (brasileira).

Dessa forma, é possível perceber o relevante papel que o professor indígena representa na afirmação da identidade indígena, pois ele possui a função de auxiliar na manutenção dos valores, de modo de vida e cultura indígena. Entretanto, a atuação docente é marcada pela ambiguidade de valorização da cultura indígena e o desafio de contribuir para a inserção desses povos na cultura brasileira dominante. Percebe-se que, além de ensinar e manter os importantes traços da cultura indígena, o professor deve incluir o índio em nossa

sociedade, para que não fique deslocado desta. Bonin (2012,p.34) ressalta:

[...] mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam que ela pode contribuir com as suas lutas mais amplas, a fim de garantir que a instituição escolar atenda aos objetivos estabelecidos pelos povos indígenas tornando-se necessário lutar para que a escola indígena possa formar seus próprios médicos, advogados, enfermeiros e professores.

O autor supracitado explica a importância da escola para a comunidade indígena na sua diversidade, pois não se trata de mantê-los afastados dos avanços técnico-científicos acumulados historicamente pela humanidade.

Mas, esses saberes devem sofrer redimensionamento ao incluir saberes próprios dos povos indígenas o que suscita a revisão dos conhecimentos escolares para contemplar a reconstrução desses saberes com base no confronto e na interpretação dos povos indígenas (BONIN, 2012). A resignificação do saber escolar, ao contemplar a história e cultura indígena, é um aspecto essencial para que ocorra a aprendizagem por parte das crianças das diferentes etnias na medida em que considerar o contexto histórico e social vivido confere significado ao conhecimento e possibilita a atribuição de sentido pelo sujeito.

Assim, é necessário a revisão da escola oficial, que, como apontam Dalri e Vieitez (2004), ela se difunde potencializando a transmissão dos conhecimentos com base na cultura e nos valores burgueses. A escola indígena deve ser um instrumento de fortalecimento das lutas, de afirmação da identidade e reconhecimento dos povos na construção da história brasileira sob a ótica de valorização de suas comunidades. Tal escola deve constituir-se em um importante espaço de formação dos profissionais e ao mesmo tempo militantes da causa indígena, os quais podem atuar nas comunidades indígenas e na sociedade como um todo.

Assim, torna-se imprescindível lutar pela conquista no plano legal e na materialidade da lei pela construção de que sejam respeitados os princípios culturais de cada etnia indígena, visando atender às necessidades de cada uma delas.

3.1.1 Contexto Histórico da Educação Escolar Indígena

Neste capítulo, contextualizou-se brevemente os principais momentos históricos relacionados à educação direcionada aos povos indígenas, no Brasil. Para isso, adotou-se a periodização sugerida por Ferreira (2001), com o intuito de diferenciar cada momento histórico e destacar a especificidade da educação indígena na contemporaneidade.

Ferreira (2001, p. 72) resume a educação escolar indígena em quatro fases, a saber:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e à articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e

a formação do movimento indígena em fins da década de 60 anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal.

A Constituição de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

O art.210, § 2º, assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No art. 231 é reconhecido o direito a sua organização social, costumes, línguas 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.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a atual LDB, rompendo com o silêncio da lei anterior, regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e a assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com 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;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índigenas.

O art. 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, visando;

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado;

Na esteira do que regulamenta a Constituição Federal e a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definindo: fundamentos e conceituações da educação indígena, a criação da categoria escola indígena, a definição da esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilização, flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como a proposição de ações visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena.

O Parecer CNE/CEB nº 14/99, reconhece que a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Essas Diretrizes se constituem num marco importante no cenário educacional brasileiro ao normatizar as experiências de educação diferenciada das comunidades indígenas.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1º, estabelece no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilingue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

O direito a Educação Escolar Indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou até o ano de 2011. Nele é apresentado um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas que dependem da iniciativa da União e dos Estados para a implantação dos programas de Educação Escolar Indígena, bem como ressaltando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele

é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígenas pelos sistemas de ensino. Em seu art.1º determina que a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

O Decreto reafirma ainda a garantia das normas próprias e Diretrizes Curriculares Específicas para as escolas indígenas que, neste modo, gozam de prerrogativas especiais na organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade, nos termos de seu art.3º.

Evidenciando a consolidação e o aperfeiçoamento do processo de implantação deste direito específico dos povos indígenas a uma educação escolar própria, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONNEI), após as etapas locais e regionais, aprovou documento final em que são apresentadas propostas para as políticas de Educação Escolar Indígena. Dada a importância política e pedagógica do evento para os novos rumos da Educação escolar Indígena, a CONNEI e seu documento final serão considerados adiante.

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam direta ou indiretamente, de acordo com a recomendação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito a educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado Nacional.

3.1.2 A Educação Escolar Indígena no Estado do Amapá

No Estado do Amapá ainda temos muito que se fazer pela educação escolar indígena. Já tivemos alguns avanços e ainda estamos incentivando cada vez mais, mais isso é em

passos bem lentos, pois a burocracia ainda impera nessa temática.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação-SEED, "a população indígena no Amapá é de pouco mais de 10 mil habitantes. Atualmente, o Estado conta com 55 escolas indígenas estaduais, 185 professores e pedagogos atuando nessas unidades escolares, atendendo cerca de 5 mil alunos indígenas.

A educação escolar indígena chegou às aldeias de Oiapoque em meados de 1965 e na região do Tumucumaque, no ano de 1992". Acrescenta ainda, que a Secretaria Estadual de Educação atende pouco mais de 3mil crianças indígenas nas séries iniciais da educação infantil, onde todos os professores que lecionam no Ensino Fundamental I são professores indígenas, com o objetivo de trabalhar a língua materna nas séries iniciais. No Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atua com professores indígenas e não indígenas.

Na década de 1990, através do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, em parceria com a Secretaria de Educação do Amapá - SEED e Instituto de Educação do Amapá – IETA, iniciaram a formação de professores indígenas, para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nesta formação tinham indígenas das várias etnias do Oiapoque. Onde obtiveram a conclusão do curso 14 (quatorze) professores. A Secretaria Estadual de Educação – SEED, também atua com formação inicial para os professores indígenas do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, em Pedra Branca do Amapari e em Oiapoque. Houveram e ainda há encontros nas comunidades com temáticas da educação escolar indígena. Ainda nesse viés, a formação de professores indígenas é um desejo das próprias comunidades indígenas e um direito assegurado na legislação referente à educação escolar indígena, na qual consideram que uma educação diferenciada, intercultural e de qualidade só será efetivada quando os indígenas assumirem a docência de suas comunidades e na constituição de saberes. Ainda nessa questão, vale destacarmos que a educação escolar indígena não significa que tenha necessariamente uma sala de aula equipada com quadro, mesa cadeiras, lousa, etc.

Todas as reivindicações que os povos indígenas Karipuna e demais etnias do Amapá fazem por uma educação específica, diferenciada e de qualidade que envolva a cultura não será em vão. No mundo globalizado a promoção do conhecimento sobre cultura indígena é fundamental, desta forma, o ensino da cultura indígena e educação indígena está em nossas mãos, temos autonomia para decidir o que realmente queremos para o futuro de nossos filhos.

Em outubro de 2016 foi realizado um encontro com indígenas sobre educação com o tema: "A educação como caminho de transformação social para a diversidade negra e indígena". A proposta foi reunir e criar novas políticas para as escolas que estão nas comunidades, visando a valorização das

raízes culturais dos estudantes e a formação dos profissionais.

No período de 02 a 03 de março de 2018, houve a II Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI (Amapá/Norte do Pará) com o tema: O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena, regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas. As discussões foram pautadas em cinco eixos centrais:

- I - Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena;
- II – Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena;
- III– Formação e Valorização dos Professores Indígenas;
- IV – Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- V – Ensino Superior e Povos Indígenas.

A proposta é que os indígenas liderem as discussões, pois são eles os atores dos seus próprios processos sociais, bem como é importante a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas localizadas nas aldeias. A infraestrutura adequada dessas unidades no Estado também foi discutida durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI (Amapá/Norte do Pará). Com a Constituição de 1988 e o Estatuto do índio, entre outras, houve a necessidade de assegurar aos índios uma educação intercultural, bilingue, comunitária, diferenciada e que sobretudo que garantisse aos indígenas seus aspectos culturais.

O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI) traz como características e princípios, fundamentados através do Decreto nº 26, de 1991, que atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas do ensino regular, coordenado as ações referentes aquelas escolas em todos os níveis modalidades de ensino.

Neste contexto criou-se o Núcleo de Educação Indígena do Estado do Amapá, através da portaria nº 966/90, expedida em 27/12/1990 da Secretaria de Estado da Educação-SEED, onde a referida portaria dá a competência ao Núcleo Indígena de subsidiar as ações da Educação Escolar Indígena.

No ano de 1996, com o intuito de melhorar o gerenciamento das ações relacionadas à educação escolar indígena, o Núcleo de Educação Indígena ficou vinculado diretamente ao Gabinete do Secretário (a) de Educação, de acordo com organograma aprovado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá, tendo como estrutura: um Gerente Geral e outras três (03) unidades de assessoramento à gerencia, sendo unidade pedagógica, unidade antropológica e unidade linguística com as devidas atribuições:

Unidade Pedagógica: busca planejar e coordenar as ações educacionais de acordo com as especificidades dos processos próprios de aprendizagem, como também discutir as propostas curriculares e pedagógicas para educação escolar indígenas, garantindo as

especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas. Supervisionar e orientar a ação pedagógica dos professores que atuam na educação indígena; assim como a confecção de materiais didáticos-pedagógicos, a partir de propostas curriculares específicas.

Unidade Antropológica: Planejar e coordenar as ações educacionais de cada etnia, assim como elaborar projetos interdisciplinares para a produção de material didático pedagógico, formação de professores índios, capacitação de professores índios e não- índios, discutir e elaborar com as demais unidades propostas curriculares e pedagógicas, executar cursos de curta duração para qualificação em serviços de índios e não índios, acompanhar e diagnosticar e avaliar a ação pedagógica de professores.

Unidade Linguística: Identifica a situação sociolinguísticas nas áreas indígenas do Estado, em relação ao padrão de uso interativo das línguas indígenas, monolinguismo e grau de bilinguismo para implementar ações educacionais que expressem as demandas das sociedades indígenas, como também propor uma política linguística para as ações, que visem a valorização e manutenção das línguas indígenas.

Todas as ações educacionais realizadas pelo Núcleo de Educação Indígena são em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. A criação do Núcleo de Educação Indígena veio como uma das ações do Estado do Amapá em implementar os preceitos da Constituição Federal, promulgada de 1988, revisão de leis que regulamentam os direitos indígenas e a educação escolar indígena das ações do Estado em implementar os preceitos da Constituição Federal, promulgada em âmbito de legislação federais e estaduais, garantindo a participação do Estado e órgãos que compõem a sua administração direta no reconhecimento e proteção dos direitos dos indígenas e o respeito as suas diversidades étnicas.

Neste contexto também é importante evidenciarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE.

O direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios atuarem como docentes em comunidades”.(BRASIL,2002,p.09).

Observa-se que oferecer uma educação condizente com a realidade dos indígenas é uma forma de reconhecer o valor do indígena enquanto sujeito de seu próprio processo formador. Esses fundamentos legais que embasam a criação do Núcleo de Educação evidenciam que a educação escolar indígena deve ser planejada a praticada a partir dos preceitos legais que evidenciam suas especificidades, onde este Núcleo, através da Secretaria de Estado da Educação, ofertam toda educação escolar às comunidades indígenas do Amapá e Norte do

Pará.

Além das legislações nacionais, o Núcleo de Educação Indígena atua junto às escolas indígenas a partir da Resolução nº 068/2002 –CEE, que fixa as normas para a criação e funcionamento das escolas indígenas, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amapá e dá outras providências. No contexto dos vários preceitos legais, consolidam ações que tem sido viabilizadas por este núcleo.

3.1.3 A Escola Indígena Comunitária

A definição por uma escola comunitária reflete intrinsecamente as formas de organização indígena, em algumas regiões, sendo possível que a comunidade organize currículos, calendário escolar, pedagogia e métodos utilizados. Para Gadotti (2012), a educação comunitária é uma expressão popular de fortalecimento de setores excluídos, a qual vem contribuindo para a construção da solidariedade e o espírito de comunidade. O autor destaca, como características desta forma de escola, a aprendizagem aliada à produção, com a finalidade de aprender enquanto produz para sobrevivência da comunidade, o que por sua vez intensifica as relações sociais.

Enfatiza-se que a escola indígena é por excelência comunitária e esta característica se refere a todos os processos escolares, desde a elaboração do currículo à forma de administrá-la. As decisões quanto ao calendário escolar, à forma de organização, à metodologia adotada, aos objetivos, aos conteúdos, ao espaço e tempo utilizados neste processo de educação escolar devem ser decididos comunitariamente.

Segundo o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, a escola deve ser “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios” (BRASIL, 1998).

Desta maneira, as práticas culturais comunitárias devem ser reconhecidas como parte fundamental da educação escolar das crianças, cabendo à comunidade participar efetivamente deste processo. A ampla participação comunitária deverá ser garantida, sobretudo, no tocante ao ensino da língua materna, bem como no das tradições de cada povo.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, afirma que:

Nas escolas indígenas, o PPP, intrinsecamente relacionado com os modos de “bem viver” dos grupos étnicos em seus territórios, devem estar assentados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, **organização comunitária** e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Assim, ao se pensar a organização da escola indígena, deve ser considerado os modos próprios destes grupos étnicos, sua cosmovisão e sua forma de “bem viver” neste território. Bem viver no sentido que concebem a sua vida plena e as relações que estabelecem entre eles mesmos, outros e o modo.

3.1.4 A Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada

O processo de escolarização indígena do período colonial à Constituição Federal de 1988, que tinha o propósito abolir as especificidades étnicas e culturais por meio da negação de sua identidade. As experiências históricas de educação escolar no Brasil para os povos indígenas, desde o século XVI, estiveram pautadas numa perspectiva integracionista sob a égide educacional cristianizadora/civilizatória. Nessa perspectiva, Bonin (2012) salienta que:

Olhando para textos legais anteriores à Constituição Federal de 1988, a perspectiva integracionista se torna evidente: O Código Civil de 1916 considera os índios “relativamente incapazes”, sujeitos ao regime tutelar enquanto não forem adaptados à civilização do país. (BONIN, 2012, p. 27).

No entanto, a imposição integracionista não foi totalmente eficaz, havia resistências para incorporá-la aos indígenas. Neste momento, a Igreja já se encontrava separada do Estado, mas sua influência persistia, favorecendo as ordens religiosas, criando missões entre os indígenas de suas jurisdições. Nessa linha de pensamento, Oliveira (2012,p.32) pondera que:

Em 1906, a política indigenista, que estava sob a responsabilidade dos Estados de Federação, passou para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado através da Lei n. 1606, de 29 de dezembro. O objetivo da educação voltou-se para a integração dos indígenas à sociedade nacional por meios pacíficos, numa perspectiva positivista, quer dizer, podendo evoluir e passar de um estágio ao outro. A estratégia educacional adotada para este novo quadro foi a integracionista.

Ao SPI caberiam as seguintes funções: cuidar da proteção dos indígenas; fomentar a fixação em reservas; e instalar centros agrícolas com treinamento técnico para mão de obra rural. A partir de 1918, o SPI esteve continuamente mantendo a sua política protetora e integracionista dos povos indígenas, especialmente com o objetivo de integrá-los à sociedade, a fim de serem trabalhadores no campo agrícola e doméstico, incluindo nos currículos escolares as disciplinas “Práticas Agrícolas” para os meninos e “e “Práticas Domésticas” para as meninas (OLIVEIRA,2012).

Em 1932, o SPI foi transferido para o Ministério da Guerra. Assim sendo, por meio da Constituição Federal de 1934, a responsabilidade de legislar sobre as questões indígenas passou a ser exclusiva da União com ações para integrar os povos indígenas à comunhão

nacional e à educação. “As Constituições de 1934 e 1946 mantiveram o caráter integracionista” (OLIVEIRA, 2012, p.24). Nesse sentido, Oliveira (2012, p.35) aponta que:

A ideia era transformar o indígena em agricultor, operário, militar apto para defender o território nacional, ou seja, transformar o indígena no que o governo quisesse, nunca o considerando cidadão pleno dentro da história brasileira, mas sim objeto nas mãos dos grupos dominantes que o manejavam de acordo com seus próprios interesses.

Tais proposições reverberam em perceber que, juridicamente, o indígena é considerado, neste momento, um ser relativamente incapaz, não sendo reconhecido como cidadão brasileiro e, ainda, tutelado conforme exposto no Código Civil de 1919, que fora abolido em 1928, por meio do Decreto nº 5.484 que transfere a tutela orfanológica e a substituiu pelo Estado (OLIVEIRA, 2012).

Santos (1975, p. 58 *apud* VIEIRA, 2018, p. 1) explica que:

Nos anos 70, desenvolveu uma pesquisa na região sul e constatou que a FUNAI mantém escola em todos os postos indígenas, dando continuidade à prática tradicional do antigo SPI. Todas essas escolas [...] obedecem ao padrão da escola isolada do ambiente rural brasileiro. [...] um professor pode dar aulas para todos os alunos, independentemente de seu grau de adiantamento ou diferenciação de idade, ao mesmo tempo.

Foram criadas, ainda, nos termos dessa lei, formas de capacitar os indígenas para assumirem funções educativas em suas respectivas comunidades. Com o intuito de articular um programa bilíngue para ser trabalhado com alfabetização, os técnicos da FUNAI buscaram apoio da SIL (*Summer Institute of Linguistics*), uma fundação dos Estados Unidos que estava presente no Brasil desde 1959 e que já era uma grande parceira nos projetos educacionais e que tinha como objetivo o fundamentalismo religioso e a tradução da Bíblia em diferentes línguas indígenas.

Portanto, os povos indígenas entendiam que estavam sendo respeitados, pois foram alfabetizados em suas línguas, mesmo que o sistema de ensino os conduzisse à integração nacional.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os povos indígenas conquistam direitos históricos, entre eles o rompimento da tradição que os impetra como integracionista, procurando sempre incorporá-los a costumes nacionais impositivos proporcionando o reconhecimento de sua diversidade cultural.

Após 29 anos da promulgação da Constituição, que possibilitou abertura para a formulação de novas leis, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares, a situação dos povos indígenas em relação à estratégia integracionista tem um

novo cenário, pois é assegurado a utilização das línguas maternas, bem como o uso de suas ciências; de forma a fomentar o uso dos processos de aprendizagem próprios; a retomada de suas memórias históricas; e, por fim, a reafirmação das identidades étnicas.

Como resultante, constata-se uma nova perspectiva para a educação escolar indígena, a oferta de uma educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

A especificidade da educação indígena enfatiza-se, pela questão do bilinguismo, uma vez que a cultura indígena é transmitida principalmente pela língua materna dos diferentes grupos étnicos. Em relação ao bilinguismo e aos marcos legais para a sua defesa, a Constituição de 1988 (BRASIL,2012,p.118), em especial no seu art.210, traz que o ensino fundamental “[...] será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Assim, o texto da Constituição Federal de 1988, traz a obrigatoriedade da língua portuguesa, garantindo às comunidades indígenas também o uso de suas línguas maternas (D’ANGELIS,2003). Oliveira (2012,p.37) alerta que “No art.47 do Estatuto do Índio, o bilinguismo é o meio para assegurar e respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão, sendo uma das ferramentadas da estratégia educacional integracionista”. Outro marco legal importante com relação ao ensino de línguas nas escolas indígenas é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998).

Tassinari (2001, p. 50) conceitua as escolas indígenas como “espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, r5índios e não-índios”.

A especificidade refere-se à forma e ao atendimento, que são características particulares da comunidade indígena e devem ter como base seu próprio projeto pedagógico. Para Cabral (2002,p.31-32), “se a escola não é uma instituição que faz parte da cultura indígena, conseqüentemente a escola resulta de uma imposição para o índio”. Para compreender a importância desse tópico é necessário lembrar que a educação escolar para os povos indígenas sempre encontrou desafios, sobretudo pela forma que foi inserida nas aldeias.

Por isso, a escola indígena específica é uma conquista do reconhecimento da alteridade de cada povo, superando a visão genérica do índio que o colocava nessa categoria junto a todos os povos. Para Gusmão (2000), é pelo reconhecimento da alteridade do Outro que se compreende sua existência.

A alteridade diz que o Outro existe e está no nosso mundo, do mesmo modo que nós estamos no dele. Então, reconhecer a alteridade dos povos indígenas significa reconhecer

que cada povo tem especificidades próprias de suas culturas, suas línguas e formas de organização societária, e que estas se materializam em suas escolas, mesmo que façam parte de um sistema educacional maior.

A língua materna é um elemento importante no tocante à especificidade. Os povos indígenas falantes de suas línguas devem garantir que esta não perca espaço em relação à língua portuguesa. Valorizar a língua materna, usá-la em todos os espaços e garantir sua aprendizagem pelas crianças é uma luta que deve ser travada pelas comunidades e consolidada na escola.

O direito a educação diferenciada para os povos indígenas surge dentro do contexto da rediscussão dos paradigmas sobre os direitos dos povos indígenas, a ideia de integração e superação da condição diferenciada que regravam a relação entre o estado e seus povos indígenas, passa-se ao respeito à diferença e aos objetivos daqueles para seu futuro e desenvolvimento.

Então, a escola diferenciada é pensada a partir das vivências dos povos indígenas. Elas são distintas das escolas dos não indígenas, e a busca por essa diferença deve se pautar nos anseios desses povos e no que representa para eles.

Mas isso não significa que possam ser deixados de lado as condições objetivas de garantir a qualidade a que os povos indígenas têm direito como todos cidadãos; como também, no uso do material didático específico e na oportunidade destes povos de participação na sua produção, inclusive nas línguas maternas, quando isto é possível. Da mesma forma, o currículo diferenciado necessita contemplar os conhecimentos próprios de cada povo e os conhecimentos universais, a que todo aluno tem direito, como um bem comum da humanidade.

Os conhecimentos tradicionais se referem a essas formas próprias de entender e explicar o mundo, o homem, a forma como são organizados seus saberes, sua organização societária e política. Há um saber específico destes povos que deve ter espaço no currículo escolar e ser objeto de trabalho nas atividades docentes. Os modos próprios de aprendizado de cada povo devem ser também considerados na escola diferenciada.

A presença dos líderes e dos mais velhos devem fazer parte do cotidiano destas escolas diferenciadas. Se eles têm algo a ensinar, as crianças tem algo a aprender.

E, nestes casos, é comum o uso da oralidade, das histórias, como também da ação coletiva. Para tanto, é necessário que as escolas, sobretudo os professores, estejam preparados para atender aos alunos, garantindo que os conteúdos possam ser contemplados de forma a reproduzirem seus objetivos, contribuindo para a educação seja o elo de inserção destes estudantes na sociedade. (BRASIL,2007).

As políticas educacionais formuladas com base nos marcos legais, como a LDBEN

nº 9.394/96, têm como diretriz “a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (BRASIL,1996,p.79), bem como a formação de professores não indígenas para alunos indígenas, ainda que esse conjunto legal não seja implementado em muitos estados e municípios. Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para formação de professores indígenas (BRASIL,,1998) destaca que, até muito recentemente, a maioria das escolas indígenas do país estava fora dos sistemas de ensino ou inserida neles como escolas rurais ou salas extensão de escolas não indígenas, Calendários, programas curriculares, sistemas de avaliação, materiais didáticos elaborados para as escolas regulares do sistema eram levados até as escolas indígenas sem qualquer avaliação crítica sobre a especificidade das demandas apresentadas por essa modalidade de ensino (BRASIL,2007).

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, está assegurado pela Constituição Federal de 1988, foi reafirmado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela LDBEN (Lei nº 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC em 1988.

3.1.5 O Multilinguismo/Bilinguismo.

A maior parte das sociedades indígenas no Brasil encontra-se hoje em diversas situações e modalidades de bilinguismo e/o multilinguismo. A maioria dos povos utiliza a língua portuguesa como segunda língua e, em alguns povos, é a língua mais usada, uma vez que a língua materna foi quase ou completamente extinta.

Acredita-se que a extinção das línguas indígenas foi um dos meios encontrados pelo colonizador para submeter os povos ao serviço forçado e para a sua “integração” à sociedade nacional. A língua materna de um povo representa um importante componente cultural e é por meio deste código que se transmite o conhecimento acumulado ao longo das gerações.

Vimos na história da educação escolar indígena que a escola foi usada para atender aos objetivos integracionistas do Estado e, por conta deste modelo, a língua materna foi banida dos currículos, sendo substituída pela língua portuguesa.

A Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas ao longo do processo educativo, oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares. O português, mesmo sendo a língua oficial do país, aparece como segunda língua. Este direito foi reafirmado na LDB nº 9.394/96 e assumido como princípio da escola indígena no bilinguismo, garantindo o uso da língua materna como língua de instrução.

A língua de instrução é aquela usada para ensinar os conteúdos escolares das diferentes áreas do conhecimento. E enquanto a língua é o código que permite aprender novos conhecimentos, o seu uso para a instrução possibilita também o desenvolvimento da competência oral da língua materna, já que os alunos aprenderão a usá-la para falar de novos conhecimentos de outra cultura. Isto fortalece a língua indígena como código que organiza e integra conhecimentos, como meio de instrução e de comunicação entre o próprio povo, reafirmando sua importância para com ele (BRASIL,1998).Outro fator importante é a escrita desta língua, que passa a ser uma preocupação escola e de seus professores, levando a um aprofundamento e, conseqüentemente, a um maior conhecimento sobre ela.

Martins (2013, p. 247) garante que um dos papéis mais importantes da escola indígena “[...], é o desenvolvimento das competências comunicativas (fala/ler/entender/escrever), durante o processo de escolarização a que os alunos indígenas são submetidos.

O autor ressalta a importância do uso das línguas na escola e do desenvolvimento das competências comunicativas, visto que esse é um instrumental essencial para sua relação com a sociedade envolvente e, também, para a manutenção da cultura em suas comunidades. Por isso, esclarecendo o bilinguismo nas escolas indígenas, Martins (2013, p. 247), chama a atenção para o seguinte: “O que temos visto é que ainda predomina o modelo de Bilinguismo Subtrativo, chamado também de modelo Assimilacionista de Transição”.

O bilinguismo de transição alfabetiza a criança na língua materna. Quando ela alcança a compreensão do funcionamento da escrita, o português vai sendo introduzido até que substitua completamente a língua materna na instrução.

O bilinguismo, como princípio da educação escolar indígena, busca alcançar o que chamamos de bilinguismo aditivo. Ressalta-se a importância, por um lado, de que a língua materna seja a língua de instrução em todo percurso de formação dos alunos e, por outro lado, de que a língua portuguesa seja inserida como segunda língua sem que, para isso, se subtraia a língua materna deste processo.

3.1.6 O Princípio da Interculturalidade

O princípio da interculturalidade implica em uma compreensão da cultura e suas diferentes concepções. Somos uma sociedade plural, multiétnica, e isso implica uma diversidade de culturas. Para Candau (2000, p.61):

De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se a uma perspectiva mais abrangente [...], em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc.

A concepção reducionista acabou por hierarquizar as culturas pensando-as em um processo evolucionista, como se uma cultura tivesse que evoluir para chegar ao nível de outra. Assim, durante muito tempo se entendeu que existia uma cultura superior e outras inferiores que deveriam alcançá-la. Neste caso, a cultura entendida como culta era a cultura ocidental europeia e suas expressões se davam por meio da arte, da música, da dança, da sua língua, da sua religião.

Então, partindo da ideia de uma cultura homogênea, as relações estabelecidas socialmente hierarquizaram-se em uma lógica binária que não abre espaço para o diálogo e a reciprocidade. Souza e Fleuri (2003, p. 57, grifo nosso) chamam a atenção para o fato de que:

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.

Em uma perspectiva mais abrangente, a cultura é entendida como uma construção social, na qual as trocas e relações entre diferentes é um espaço complexo e híbrido, porém, capaz de dialogar. Geertz (1978) define a cultura como uma teia que envolve o homem e suas relações, logo, a partir dela, há um envolvimento de diferentes que se encontram, se relacionam, se imbricam tecendo outras teias. O autor explica que:

“[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1978, p. 4).

Esta teia que envolve relações precisa ser pensada em uma simetria entre os participantes do processo, pois, uma vez estabelecido o contato entre elas, é inevitável que

resulte trocas, hibridismos e interdependências. Como declara Bauman (2001) nenhuma cultura é monolítica. Enfim, podemos afirmar, seguindo as palavras de Bauman (2001), que a cultura é construída historicamente, portanto, não podemos tratá-la como única, homogênea e monolítica.

A noção de interculturalidade é recente no contexto educacional e vem ocupando um lugar significativo. No Brasil, a discussão sobre a diversidade neste campo ganhou maior espaço com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no Ministério da Educação (Secad) em 2004.

De acordo com Paladino e Almeida (2012, p. 16):

O conceito de interculturalidade traz a ideia da inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiram objetivos assimilacionistas ou integracionistas.

Retomando o conceito explicitado pelas autoras, podemos dizer que na interculturalidade há uma relação mais aberta ao diálogo e ao ensinar e aprender. A definição traz presente a ideia de que a diferença tem algo a ensinar, e que as trocas entre as culturas causam ganhos para ambos os lados. É uma relação em que a coexistência desses diferentes pauta-se no respeito e reconhecimento da diversidade como algo positivo e significativo para as culturas envolvidas. E dessa relação é possível a construção de um Outro que seja bom para todos.

É importante lembrar que as propostas de educação intercultural não podem se restringir somente à diferença cultural, pois, muitas vezes, sequer entende-se que esta diferença seja algo natural para legitimar processos de exclusão, assim como as desigualdades à que estes grupos diferentes estão submetidos.

A dimensão da interculturalidade está hoje posta como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena.

Como transparece nitidamente numa das metas elaboradas recentemente para o Plano Nacional de Educação: “Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola bilíngue’, para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada”.

O binômio intercultural e bilíngue é considerado como constitutivo da categoria “escola indígena”. Essa preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais nasce de uma situação já existente de fato. Ou seja, antes de a escola ser

intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não indígena, desde o momento do contato. E o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola.

Para os povos indígenas, sabe-se que a escola tem sido um dos elementos principais no processo de revitalização da língua e fortalecimento da identidade seja na oralidade ou na escrita. Mas para isso acontecer é preciso superar as barreiras disciplinares que as escolas não indígenas impõem ainda nas aldeias.

Como brasileiros, os povos indígenas, têm direito de estarem inseridos na cultura letrada do Brasil, sendo isso feito através da língua materna, a Língua Portuguesa.

Assim a escola indígena tem que garantir às crianças o acesso a Língua Portuguesa, bem como às línguas indígenas de sua etnia. Para que isso aconteça às escolas devem estar preparadas para proporcionar um ensino que alcance as duas realidades, indígenas e não indígenas, já que a maioria dos povos vive ou frequentam os dois tempos e espaços. Esse é um dos fatos que reafirma a emergência das reconfigurações das escolas nas aldeias, bem como a formação dos professores, as metodologias, as teorias e recursos didáticos, os currículos, a gestão escolar, etc. Vasconcelos, considera que:

Além da perspectiva curricular é interessante observar que o ensino da leitura e escrita envolve a questão dos conteúdos e planejamento, que intrinsecamente estão relacionados às abordagens curriculares. Planejar é essencial para que as atividades se desenvolvam, é “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou” (2010,p,15).

O indígena como qualquer outro aluno é o conhecedor de sua realidade, e essa não pode ser desprezada no processo ensino-aprendizagem. Para Maher (2006,p.18): “ O processo de ensino/aprendizagem, na Educação Indígena, é uma empreitada social. Isso significa que ele está calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento”. Desse modo, cada aluno traz em si experiências, conhecimentos, dúvidas, anseios, desejos, imaginações e ao considerar que os povos indígenas têm suas particularidades culturais e linguísticas, é imprescindível fazer um trabalho que respeite essas particularidades, nesse caso o papel dos professores são essenciais.

3.1.7 O Currículo da Educação Escolar Indígena.

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais

a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceder e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

O respaldo legal da organização curricular específica da Educação Escolar Indígena, em relação às demais modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, está assegurado pela Constituição Federal de 1988. Na legislação Educacional LDBEN/1996 em seu artigo 78, enfatiza sobre o desenvolvimento dos currículos e dos programas específicos, incluem-se os processos pedagógicos, línguas e conteúdos culturais pertinentes às diversas sociedades indígenas. Ainda essa legislação proclama de forma enfática a diferenciação da escola indígena em relação às do sistema formal e a característica do bilinguismo e interculturalidade. Tratando-se do currículo a LDBEN no art.26 preconiza que se considerem as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica definem o currículo como conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes.

Entendo desta forma, ele se refere não apenas aos conteúdos selecionados, ensinados e apreendidos por meio das atividades de leitura, escrita, interpretação de textos, pesquisas, dentre outras estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também aos mais variados tipos de rituais da escola, tais como as atividades recreativas, as feiras culturais, os jogos escolares, as atividades comemorativas, dentre outros. No caso da escola indígena, é necessário incluir conteúdos propriamente indígena e para que seja efetivado verdadeiramente, é importante que se trabalhe os modos próprios de transmissão dos saberes indígenas. Mas do que isso, é necessário que na construção dos currículos se estabeleça uma sintonia entre a escola e a comunidade para que sejam contempladas as necessidades dessa luta.

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Desta forma poderão e deverão ser acrescentados ao currículo, não só os conteúdos propriamente indígenas, nos componentes curriculares: Cultura Indígena e Língua Materna, cujos conteúdos serão elaborados pelos professores indígenas de cada etnia.

No artigo 15 da RES.05 de 22/06/12, determina que: O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto a seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos de conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

f) de adequação das metodologias didáticas pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em língua portuguesa, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta de Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à

formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade;

A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas. Promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Por fim, é preciso considerar a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma Educação Escolar Indígena de qualidade sociocultural, que permita aos povos indígenas, nos termos preconizados pela LDB, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. Estes materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaboradas pelos professores intercultural da educação diferenciada, elaboradas pelos professores indígenas e seus estudantes, devem ser apoiados, subsidiados e publicados pelos respectivos sistemas de ensino, bem como pelo MEC, para todas as etapas da Educação Básica.

3.2 Povo Indígena Karipuna

3.2.1 Origem e Formação das Comunidades

Segundo os pesquisadores e os informantes indígenas, o povo karipuna se formou de remanescentes de várias populações. O povo karipuna é citado em relatos de viajantes já no século XVII, como moradores do Oiapoque (Mocquet, 1617 apud TASSINARI, 2003). Não é mencionado no século XVIII, mas volta a aparecer em documentos do século XIX, como um grupo reduzido de famílias habitantes do Baixo Oiapoque e falantes de uma idioma do tronco Tupi. O termo “karipuna” é usado como autodenominação por essa população e indica uma identidade de “índios misturados” ou “civilizados”, que é tanto atribuída como assumida pelas famílias karipuna. O povo indígena Karipuna faz parte dos povos localizados no Município de Oiapoque/AP, ao longo da BR 156, no Norte do Estado do Amapá, na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa, e possuem uma variedade no que se refere à diversidade étnica e pluralidade. Um grande número de karipuna vive na Terra Indígena Uaçá, em suas principais e maiores aldeias: Aldeia Manga, Aldeia Santa Izabel, Aldeia Espírito Santo, Aldeia Açaizal, Paxiubal,

de origem francesa, e o português que comumente é falado com maior frequência entre os mais jovens. A antropóloga Antonella Tassinari (2003), explica que, segundo Curt Nimuendaju, os Karipunas do Curipi foram formadas culturalmente pelo envolvimento de distintos grupos, dentre eles por migrantes provenientes do Estado Pará, em fins do século XIX, por duas famílias de refugiados “cabanos” e, por algumas famílias naturais da costa paraense migradas no início do século XX. Esses migrantes constituíram na região de Oiapoque, juntamente com outros grupos étnicos regionais – indígenas atuais Karipuna e não indígenas –, os antepassados dos atuais karipuna.

Dessa forma, esclarece Tassinari que Nimuendajú em 1925 se referiu a este complexo grupo como os “brasileiros indianizados do Curipi”.

Tassinari considera o seguinte sobre os Karipuna do Amapá:

“A genealogia das famílias karipuna nos remetem a indivíduos de procedência diversas(...) . A presença dessas famílias no curipi remonte a mais de 120 anos, segundo análise das genealogias...” (2003:21). Gallois (2003) diz que a população desse povo conforme dados da FUNAI, em 2002 era de 1974 pessoas e as etnias eram as seguintes: Manga, Espírito Santo, Santa Izabel, Açaizal, Zacarias, Inglês, Mahipá, Txipidon, Paxiubal, Bastião, Campinho, Kutiti, Tauahu, Xato, Bovis, Taminã, Japim, Piquiá, Curipi, Estrela, Ariramba, Kunanã, Jondef, Arumã, Encruzo e Karia. Em seguida vamos perceber que algumas dessas aldeias não mais existem, por vários motivos. Ou porque se mudaram, ou porque alguns faleceram e a família migrou para outra comunidade.

Então, pelos relatos saberes históricos primeira aldeia a ser formada pelo karipuna é a Espírito Santo, atualmente com 520 pessoas e 115 famílias, de acordo com o censo vacinal da equipe do DSEI Amapá e Norte do Pará (2019). É um povo que se mantém isolado geograficamente, mas realiza seu contato político e econômico com os demais povos, com a venda e troca de seus produtos provenientes da floresta e dos rios.

A Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), criada em 1992, os define da seguinte forma:

(...) são uma população heterogênea do ponto de vista étnico, prevalecendo famílias de origem brasileira provenientes do salgado paraense e ilhas do Amapá ou de lugares mais longínquos, que se misturaram a uma população local predominantemente indígena. Ocupam as margens do rio Curipi, em quatro aldeias maiores e inúmeras localidades. Formaram a partir dos anos 1980 três aldeias menores ao longo da BR-156, nos kms 40, 50 e 70, antigos postos de vigilância. Atualmente há cinco aldeias Karipuna às margens da rodovia. Uma aldeia mais antiga, no lado brasileiro do rio Oiapoque acabou sendo incluída na Terra Indígena Galibi, e há também uma aldeia na Terra Indígena Juminã. Falam o patoá francês, considerado a língua nativa e usado ao lado do português em todas as manifestações públicas. As crianças são alfabetizadas em patoá, apesar de muitas falarem o português em casa. São católicos, praticam curas xamânicas e realizam com frequência o Turé, em circunstâncias tradicionais e também em festas cívicas ou eventos culturais, como performance ou “demonstração”, como costumam dizer. (APIO, 2009, p. 11).

De acordo com a FUNAI Amapá a Terra Indígena do Uaçá foi homologada pelo Decreto Presencial 298 publicado no Diário Oficial da União, em 30/10/1991.

Conforme explicam Gallois e Ricardo (1983), por volta de 1930 os Karipuna fixaram moradia em uma única aldeia, hoje denominada Espírito Santo, formada pelas famílias do senhor João Teodoro Forte, em torno de uma Capela construída pelos missionários em fins do século XIX, vindo em seguida, outras famílias a construir suas casas.

Por volta de 1940 o senhor “Coco” o principal líder dos karipunas, chamado Manuel Primo dos Santos, morador da Aldeia Espírito Santo, construiu uma grande casa em uma ilha próxima a atual aldeia Espírito Santo e ali estabeleceu o seu comércio, fundando a Aldeia Santa Izabel. A busca por trabalho e novos espaços para suas roças levou muitas famílias a mudarem-se para a nova aldeia, que cresceu rapidamente. A população foi aumentando e com isso gradativamente as roças foram ficando cada vez mais distante, sendo que as famílias “subiam” o rio a procura de terras férteis para o plantio da mandioca e derivados, além das frutas regionais, alimentos que eram e são a base de alimentação do povo karipuna.

Devido ao processo de abertura do ramal, houve uma grande migração de família Karipuna para a Aldeia Manga, provocando uma diminuição da população na Aldeia Santa Izabel e, conseqüentemente declínio do comércio de seu Coco. Com esses acontecimentos, notou-se um crescimento muito rápido da Aldeia Manga, provocando a necessidade de instituir uma liderança para organizar o lugar e a comunidade, sendo que o escolhido foi o senhor Henrique dos Santos, primeiro cacique do local. Ele era filho de José Policarpo e dona Maria Noêmia dos Santos, que moravam na ilha chamada Txipidô – nome de um velho crioulo (de origem negra) chamado Txipidô, que morou no local – situada ao lado da Aldeia Santa Izabel.

A estrutura inicial da nova aldeia era constituída por casas de madeira cobertas por palhas, uma igreja católica que foi construída com ajuda do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e participação dos moradores, que se uniram em mutirão. Além da igreja, a comunidade construiu uma grande casa para abrigar o Centro Comunitário, que iria servir como lugar para reuniões, festas, velórios e outros acontecimentos.

Segundo Ricardo (1973, p. 77), nos anos 1970 a FUNAI implantou uma sede do Posto Indígena Uaçá na “vila de Santa Izabel”. A 2ª Delegacia Regional da FUNAI alterou em 1982, o nome deste posto que atendia aos Karipuna para Posto Indígena Curipi e, em seguida, transferiu o mesmo para a “vila do Manga”.

Conseqüentemente foi construída uma sede na própria aldeia. Registrar as

memórias e histórias sobre a constituição da Aldeia Manga é fundamental para a manutenção da cultura do povo e contribuiu para a compreensão sobre os processos de reordenamento territorial.

A medida que os indígenas registram as trajetórias vivenciadas, possibilitam que o conhecimento ou a educação possam a ser vistas numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, com vistas a estabelecer relação entre o conhecido e o desconhecido, daí a importância de trazer para escola momentos vividos pela comunidade, como o caso dos multirões, trabalhos comunitários, experiências de vida compartilhada por todos, professores e alunos. Essa história e memórias, que representam parte de nosso patrimônio cultural, devem ser registradas e reconhecidas no processo educacional, garantindo a revitalização de nossa identidade e o protagonismo indígena na história.

Atualmente, na comunidade do Manga a maioria das famílias tem acesso as novas tecnologias, como por exemplo a televisão e a internet, em função da distribuição de energia elétrica ser de 24 horas. Esse acesso influencia na forma de agir e de pensar das pessoas. Esse processo de absorver novos conhecimentos, inclusive culturais, muitas vezes é responsável por mudanças relevantes que a comunidade enfrenta. Assim, cabe a nós como educadores o papel de revitalizar e incentivar a nossa cultura, através da educação indígena e da Educação escolar Indígena, para que o aluno não esqueça suas origens.

3.2.2 Aspectos Culturais

A antropologia das últimas décadas vê como marco referencial, pois vem repensar conceitos como identidade, etnicidade, cultura e tradição, privilegiando aspectos de inovações, mobilidade, fluidez, , dinâmica, inventividade e interações.

Os autores Tassinari (2001), Fredrik Barth (1998), Clifford Geertz (1978, 2001, 2003), Poutgnat (2008) e Roberto Cardoso de Oliveira (1996, 2000, 2007), da antropologia, serão referências para a realização desta pesquisa pela forma como discutem e redefinem as nações acima mencionadas.

No que concerne à identidade étnica para Poutgnat (2008), ela é construída e se constitui numa relação dialética entre a auto definição dos membros e a definição dos outros. Segundo o autor, as auto-atribuições e atribuições dos outros não podem ser separadas porque estão em uma relação de contraste dialético. Um grupo não pode ignorar o modo pelo qual os não membros o categorizam, se relacionam e interagem com o mesmo. O modo como ele

próprio se define só tem sentido em referência à esta categorização e interação com o outro.

Desta forma, a identificação étnica é, assim, processo em construção permanente, numa dinâmica que afirma ou pertencimentos; que recria e modifica significados; que denota propósitos e intencionalidades. Esse processo está ancorado em condições históricas, econômicas e políticas concretas e marcado por relações de poder. Assim, é preciso estar advertido da natureza política da identidade. Ela não tem um caráter, uma dimensão ou um aspecto político, mas ela é uma prática política (FREIRE,2004).

Poutgnat (1998) afirma ainda, que a identidade étnica, a crença na vida em comum étnica, constrói-se a partir da diferença. A atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estranhos. A etnicidade para esse autor é baseada na presença “involuntária”.

Para ele não há uma definição, a não ser vagamente como “caráter ou qualidade de um grupo étnico” (p. 85). Referente ao processo cultural esse se dá quando a cultura se transmite de acordo com a cultura de raiz. Para melhor compreendermos é necessário nos aprofundarmos nos conceitos de mudança cultural – traços que se perdeu ou adquire de outra cultura – o que perpassa pelo difusionismo e para Melo (1983,p.223), esse é a “busca, antes de tudo, uma explicação histórica para explicar as semelhanças existentes entre as culturas particulares” e aculturação.

Para Laraia (2008), cultura, dentre vários outros conceitos trabalho por ele é um “processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Diz ainda, que esse processo limita e estimula a ação criativa do indivíduo” (p.49) e “mudança cultural é primeiramente um processo de adaptação equivalente à seleção natural. O homem é um animal e, como todos os animais, deve manter uma relação adaptativa com o meio circundante para sobreviver” (p.60) e aculturação, voltando a explicação do processo cultural, é a fusão de duas culturas diferentes, que para Andrade (2009), ao entrar em contato contínuo, originam mudanças nos padrões da cultura de ambos os grupos.

Os pajés dançam, cantam e bebem muito caxixi com os kanuãna que vêm ouvi-los cantar várias vezes sem repetir o canto. O turé é feito no lakun(higiw) cercado por varas chamadas de piror (gaianyu) que são enfeitadas com bolas de algodão (kotõ/mauru/mawru) e ligadas por fios onde são presas penas brancas de garça (plím/yssivigrit). Pode ser realizado a qualquer momento, mas o verdadeiro turé é feito durante a lua cheia de outubro, quando são feitos os grandes bancos Cobra Grande e Jacaré, pintados os mastros e levantado o lakuh.O banco do pajé fica no pé do mastro principal, ao lado do pakará, o cesto onde ele guarda o maracá, cigarros de tawari e outras coisas. (...).Os homens se vestem com um pedaço de pano vermelho preso à

cintura e chamado de kalembê. Usam butxiê, kuhun de penas de arara e plimaj na cabeça. As mulheres enfeitam o corpo com kuhun, colares de miçangas e butxiê, além de pintarem o rosto, braços e barriga com marcas diferentes. Usam também saia de buriti ou de pano nas cores vermelha ou verde e as blusas podem ser também de buriti ou pano e às vezes vestem sutiã feito de cuias. A festa dura até o caxixi terminar, uma, duas ou três noites, parando no início da manhã e retornando no final da tarde. (...). (KUAHÍ, 2009, p. 11).

O caxixi é uma bebida com teor alcoólico a base de mandioca e hoje também de batata doce, pois essa última ajuda a fermentar em um tempo mais curto. De acordo com alguns relatos dos indígenas antes a mandioca era mastigada e a saliva tem um poder de fermentação. Relatam, que como passaram a ser frequentados por pessoas não indígenas, mudaram a técnica para a batata doce, pois o estereótipo das pessoas ao saber que era a saliva o fermento da bebida não era percebido de forma positiva.

O “Banco Espadarte é feito em madeira, na forma de peixe espada, com aproximadamente 2m é o mais usado pelos karipunas” (GALLOIS,2009). Também para a cerimônia existem outros objetos como os mastros e as clarinetes-turé, a cuja essa é usada para server o caxixi aos participantes, sendo que Kuahí (2009) descreve os demais objetos da seguinte forma:

O cuti é feito de bambu, tem um furo quadrado no meio e o som que sai dele é mais forte. O bastão do pajé (batõ/sauli/sauri) tem a forma de uma vara feita de madeira marapinima com um metro de altura e algodão amarrado na cabeça. Somente o pajé pode pegar nele. O maracá (mahaka/malaka/waw) é outro instrumento muito importante. É feito com cabaça, sementes para produzir o som e cabo longo de madeira. Depois enfeitado com penas coloridas de arara e brancas de garça recortadas na forma de dâdelo. As mulheres usam no turé para acompanhar o ritmo da dança quando batem com o cabo longo no chão e o pajé tem um maracá de cabo curto que ele usa enquanto canta. Os Karipuna possuem três mastros, um no centro e um em cada entrada. O mastro principal geralmente tem duas hastes e o braço é pregado na horizontal e tem maracá esculpido nas pontas. O lamã é dado em um dos mastros da entrada e a pessoa senta no banco Espadarte para pagar o castigo. (KUAHÍ, 2009, p. 43)

Os Karipunas preferem fazer os Turés em fim de semana de lua cheia no mês de outubro, o qual marca o fim da temporada seca e, portanto, antes das primeiras chuvas. Mas várias contingências podem alterar a data ideal, inclusive a tentativa de evitar que vários Turés sejam realizados no mesmo dia. Assim, os pajés fazem as festas também em noites sem lua, iluminadas com lamparinas, até o começo de dezembro, se as chuvas atrasarem tanto.

Mesmo aquelas aldeias que têm motor de luz fazem uso das lamparinas durante os Turés, pois os karuãna não gostam de barulho. Há Turés, no entanto, que têm lugar em certas datas festivas, como o Dia do índio, ou em comemorações nas cidades vizinhas, e que são consideradas “demonstrações”, mais do que propriamente ocasiões para festejar com os kuruãna. Os acessórios vêm para dá todo um significado ao ritual. Também possuem outras

festas dos santos católicos que envolvem toda a comunidade. Na sua maioria são católicos, mas também têm de outras religiões, como protestantismo, sendo, geralmente, os cultos, assim, as tradições e festejos nas comunidades mistura o sagrado ao profano, sendo que as festas do turé acontecem para unir os parentes do cacique de uma determinada aldeia. Já as festas de santos unem toda a comunidade e a vizinhança.

A Tassinari (2003) diz que “a etnologia indígena observa dois aspectos, demonstrando como as festas podem ‘congregar diferenciandos’ os membros de um mesmo grupo social (...) ou os participantes de diferentes grupos sociais e/ou cósmico (...)”. Diante das diferenças entre anfitriões convidados, as festas karipuna são importantes mecanismos de diversidade, de aproximação, de interação em prol de uma rede já estabelecida de sociabilidade. Quanto ao açaí, para o povo karipuna, esse fruto é muito apreciado, bem como em toda a região. Um fruto que é fonte de alimentação e de renda. Onde parte da economia de algumas aldeias giram em torno da venda do açaí, principalmente a Aldeia Açaizal, cujo nome é exatamente pela produção açaí ser superior comparada as demais comunidades.

Além dessas virtudes, esse também serve de alimentos para alguns animais que vivem na floresta da comunidade. Ao entrevistar o Cacique, relata nessa época o açazeiro serve para construção de casas, também tira a ripa ou juçara usada para assoalhar. Onde da folha do açazeiro se faz jamaxi e outros artesanatos e serve para alguns animais construir suas casas, como o japim, usa-se a folha do açazeiro para cobrir casas.

A folha é muito utilizada para construir pequenos carbe para se proteger da chuva, como também da fruta se faz o vinho, que serve como alimento para a comunidade e se tira o óleo do vinho, que serve para passar no cabelo. Pelo relato do Cacique se percebe o quanto é rica a diversidade da utilidade do açaí, pois além de ser uma rica fonte de alimento nutritivo, também possui várias outras formas de ser aproveitado, inclusive como cosmético, já que o óleo é extraído para hidratar os cabelos das pessoas. Além do uso destinado para produzir artesanato sendo mais uma fonte de renda.

A pesca é intensa na aldeia, nos meses de maio a julho. O trabalho na roça garante também o alimento das comunidades indígenas. É uma atividade laboral que envolve toda a família : crianças, jovens, adultos, mulheres e homens, todos desempenham funções que garantem a produção, o sustento e a venda do que ´produzido. É o que podemos considerar uma agricultura familiar, na qual a prioridade é a subsistência.

No capítulo seguinte abordaremos os dados empíricos colhidos a partir da pesquisa.

4 DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA ETNIA KARIPUNA

4.1 Política Educacional para os povos Indígenas no Estado do Amapá: O Curso de Formação de Professores Indígenas

No final da década de 1980 e na década de 1990, um conjunto de medidas legais fez com que a educação escolar indígena passasse a fazer parte das atribuições obrigatórias do estado e, a partir de então, tem se discutido a importância dos professores indígenas assumirem o protagonismo do processo de escolarização em suas comunidades. Assim, formar indígenas para serem professores das escolas em suas aldeias é um grande desafio do sistema educacional brasileiro. Existem milhares de escolas em terras indígenas que necessitam de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, pautada nos princípios da diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, o que só poderá ser efetivado quando professores indígenas estiverem à frente do processo educacional em suas comunidades.

A década de 1990 marcou um período em que foram desenvolvidos projetos sobre a educação do índio e sobre a formação de professores indígenas. Amparados pelas políticas governamentais, esses projetos vêm se desenvolvendo de forma mais significativa em algumas regiões do país e trazem em si suas especificidades. A demanda de formação de professores indígenas passa pela necessidade de transitar em dois universos: o do indígena, para garantir a sobrevivência de sua cultura, e o do não-índio, para uma convivência menos desigual com a sociedade envolvente. Dessa forma, a formação específica para índios atuarem no universo escolar indígena está prevista na legislação educacional brasileira como intercultural, diferenciada e bilíngue.

Nas palavras de Grupioni (2006), os processos de formação objetivam possibilitar aos professores indígenas o desenvolvimento de competências profissionais que lhes permitam atuar nos contextos interculturais e sociolinguísticos de suas comunidades. Eles precisam desenvolver estratégias para atuarem como mediadores entre suas comunidades e o mundo de fora da aldeia e, ao mesmo tempo, para entrelaçarem os diversos tipos de conhecimentos no processo escolar. Em outras palavras, precisam trabalhar os conhecimentos aos quais todos os estudantes devem ter acesso, mas também os conhecimentos próprios do grupo étnico, os quais têm sido negados apesar de assumirem fundamental relevância para a sobrevivência da cultura da comunidade.

A formação de professores, então, constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar

adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem.

De acordo com Cavalcante (2003), há uma grande vontade dos educadores indígenas em fazer de suas escolas e de seus processos pedagógicos um meio formador que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas. Perceber o modo de formação indígena que é advindo das relações com o meio em que vive torna-se um desafio. A autora afirma ainda que:

(...) a formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento e aos conhecimentos universais (CAVALCANTE,2003,p.43).

Contudo, há aspectos a discutir, no que diz respeito à formação, da mesma forma que as conquistas no campo da educação indígena não foram suficientes para esclarecer a dúvida que ainda paira em vários setores da sociedade brasileira em relação ao significado da educação indígena, também a formação de professor indígena merece uma discussão mais profunda. De acordo com D'Angelis (2003,p.34), tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena.

No âmbito das políticas de formação do professor indígena, expressas nos Referencial para Formação de Professores Indígenas (GRUPION E MONTE,2002), as questões sobre formação englobam os seguintes aspectos:

- 1) necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau;
- 2) a criação de instâncias administrativas que possibilitam a execução dos programas de educação indígena;
- 3) a participação do Professor Indígena no processo educacional.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 3/99, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena diz que toda uma legislação a ser atendida de acordo com a realidade local, dentre elas a Fundamentação; Conceituações da Educação Indígena - Criação da Categoria Escola Indígena; - Definição da Esfera Administrativa; - A Formação do Professor Indígena; - O Currículo e sua Flexibilização; - Flexibilização das Exigências e das Formas de Contratação de Professores Indígenas; - Estrutura e Funcionamento da "Escola Indígena".

Em sua 107ª Sessão Plenária, de 13 de setembro de 2007, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, no art. 14 diz que:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativas, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Nessa fala, todas as ações destinadas aos povos indígenas necessitam da anuência desses, bem como valorizar a mão de obra já existente em suas comunidades para que sua cultura seja preservada e assim incentivar o respeito às diversidades. A questão da política educacional e a valorização da cultura de saberes indígenas tratam de uma realidade de que juntos podemos ajudar para que, de fato, seja efetivada, já que em um País democrático todo cidadão tem direito a educação e neste caso, especialmente a educação escolar indígena, para que esse povo possa, de fato, se sentir parte e devidamente ser acolhido.

Para Andrade (2009), “a heterogeneidade biológica e linguística é acompanhada pela heterogeneidade cultural”.

A emergência do indígena no cenário nacional se dá no bojo das discussões que começaram acontecer de maneira mais organizada e formalizada sobre esse processo de descolonização. Pereira (2008) diz que:

Durante muitos anos as leis do Brasil falavam de como os índios deveriam deixar de serem índios. As leis falavam de como os índios deveriam ser integrados ao resto da população brasileira. Isso porque durante muito tempo os políticos brasileiros pensavam as culturas e os jeitos de viver dos índios eram inferiores ao jeito dos não índios [...] (PEREIRA, 2008, p.36).

Nesses termos, em 1973 entrou em vigor o Estatuto do Índio, lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre a relação do estado com os povos indígenas. Este menciona, explicitamente a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem”(art.49). É assegurado o “respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão”(Art.47).

No entanto, nada mencionam sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícita a ideia meramente instrumental de uma educação bilingue, sem nenhum interesse pela

valorização das culturas indígenas (LUCIANO,2006).

Nesse segmento, a Constituição Federal promulgada em 1988 assegurou importantes dispositivos em favor dos povos indígenas. Os quais passam a ser considerados como sujeitos de direitos, e dessa forma é caracterizada como um marco para a educação indígena, na qual, concernem políticas educacionais, especificamente, no Capítulo III, Artigo 210 que assegura aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos e outros documentos oficiais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (DCFPI), que asseguram e orientam ao direito a Educação escolar, visando o fortalecimento da língua materna e práticas culturais.

Outros documentos oficiais explicitam claramente marco legal sobre a educação escolar indígena, temas como: Currículo e formação de professores indígenas, como se observa no Decreto Presidencial nº 26/91, que atribui ao Ministério da Educação à competência de coordenar a educação escolar indígena como à orientação da formação de professores indígenas, que passam a ser os novos responsáveis em ministrar o ensino em terras indígenas. Mas, apesar das conquistas legais, a formação de professores indígenas apresenta como uma tarefa complexa tanto para os sistemas de ensino e suas instituições formadoras quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores.

De acordo com o R.F.P.I, formar professores capazes de conciliar toda essa diversidade é uma tarefa complexa e um dos grandes desafios para a educação escolar indígena, pois, ser professor indígena significa estar em constante formação e refletir sobre os processos de ensino aprendizagem, de modo a aprimorar a prática docente (BRASIL,2002).

Desse modo, o RCNEI aborda que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, que transmite um único saber, pois, a comunidade indígena possui saberes próprios que devem ser transmitidos por seus membros, já que não são incompatíveis com o conhecimento científico (BRASIL,1998). Ao falar da formação de professores indígenas referente à questão da construção do currículo, Monte (2005) diz respeito que o currículo é uma construção coletiva e permanente e que deve assegurar interesse imediatos e em longo prazo. Com isso percebe-se que este não é estabelecido à priori, mas é trabalhado durante todo o processo pedagógico. Assim, é uma importante etapa na construção de conhecimentos tradicionais que podem ser valorizados nas comunidades indígenas.

O P.F.P.I é uma política pública educacional destinada para suprir uma necessidade de formação inicial dos povos indígenas levando em consideração suas peculiaridades como a

linguagem.

A Constituição Federal assegura as comunidades Indígenas a utilização de sua língua materna e processo próprios de sua aprendizagem. Diante deste pressuposto o Estado do Amapá tem se esforçado para ofertar aos indígenas uma educação bilingue e adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos que aqui habitam com intuito de atender a proposta de escola indígena diferenciada e de qualidade. E, para isso a melhor maneira encontrada foi formar como professores os próprios índios para que eles possam atuar em suas comunidades. Também o Estado tem se esforçado no sentido de elaborar currículos e programas específicos para as escolas indígenas e a colaboração de materiais didático-pedagógicos específicos para atender esses alunos resgatando assim suas culturas.

Desta forma, foi criado através da Portaria nº 966/90, expedida em 27/12/90, o Núcleo Educação Indígena, como uma seção na Divisão de Ensino de Primeiro Grau.

Em 1996, através da reforma administrativa da SEED, o Núcleo Escolar Indígena passou a constituir um setor ligado ao Gabinete da SEED, mantendo uma relação técnica com a Coordenadora de Ensino, porém somente no DIÁRIO OFICIAL Nº 1863 de AGOSTO/1998, com CIRCULAÇÃO: 05/08/1998, teve suas competências definidas e publicadas.

A política de Educação Escolar Indígena do Governo do Estado do Amapá está voltada para a Formação Inicial e continuada de professores a valorização deste profissional e auto-afirmação de suas identidades, o que vem sendo executado através do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SEED.

Com isso, no próximo tópico trataremos da origem e criação do Curso de Formação Inicial de Professores Indígenas ofertado pelo Governo do Estado do Amapá, no município de Oiapoque.

4.2 Origem e Criação Curso de Formação do de Professores Indígenas.

A formação de professores indígenas no território brasileiro, vem ganhando um campo considerável, seja ao Nível Médio Normal ou Superior. Registram-se avanços significativos na área aqui enfocada em vários estados brasileiros. Assim, o Estado do Amapá não pode ignorar esforços para a efetivação de cursos de formação de professores indígenas.

A formação específica de professores índios é hoje um forte desejo das comunidades indígenas e um direito assegurado na legislação que trata da educação escolar indígena. O direito a uma educação diferenciada, intercultural e de qualidade só será efetivada se os próprios índios assumirem a docência das suas comunidades.

Nesse contexto, fez-se necessário que se comprisse esse direito, através de políticas

públicas no âmbito governamental, a longo e médio prazo, respeitando os processos próprios de aprendizagem de cada povo, institucionalizando projetos de formação em serviço, possibilitando aos povos indígenas a autonomia de elaborarem suas propostas educacionais.

O projeto de formação de professores indígenas, fixa suas bases legais na Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual representou um marco na conquista de um conjunto de direitos das sociedades indígenas fundamentadas na concepção da diversidade cultural.

Com base nesse contexto, e de acordo com a Resolução nº 021/06, CEE/AP/SEED, foi criado o Curso Formação Inicial de Professores para atender uma política pública educacional para os povos indígenas do Estado do Amapá, e adequado a realidade local em diálogo com as lideranças das aldeias, onde buscou-se dar conta a um só tempo da necessidade de se pensar um modelo de curso que contemplasse as etnias das Terras Indígenas do município de Oiapoque, que ingressaram nas vagas disponibilizadas pelo P.F.P.I, foram: os Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur e Kalinã que vivem em três terras indígenas que são a Terra Indígena Galibi, a Terra Indígena Uaçá e a Terra Indígena Juminã, todas localizadas na bacia do Rio Oiapoque.

Ressaltamos que o “Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. E que dispõe de um capítulo específico para a educação escolar indígena”. Menciona ainda, as metas 16 e 17 com um olhar criterioso para a formação de docentes indígenas:

Meta16: “estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida”;

A meta 16 do PNE retrata a necessidade de se ter uma formação para atender às especificidades de acordo com a demanda desses povos.

Todas as ações de formação de professores indígenas contaram com a efetiva participação de representantes das comunidades indígenas, como: Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque-APIO, Representação dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque, Núcleo de Educação Indígena, Conselho Estadual de Educação – CEE e as representações da FUNAI Macapá e FUNAI Oiapoque. Foi uma união de esforços originada pelos movimentos sociais indígenas, em que muito contribuiu para a equidade diante da necessidade e pela dificuldade de acesso às áreas urbanas.

4.3 A Práxis Pedagógica dos Professores Karipuna.

Nesta etapa seguimos com os resultados da pesquisa de campo feita com os professores Curso de formação inicial de professores indígenas, que pelo o problema e objetivos desta, buscamos perceber as contribuições do curso para a práxis pedagógica dos professores, além de analisá-las, bem como conhecimento do Programa de Formação de Professores Indígenas, a fim de que esse esteja de acordo com os princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígena, e as metodologias utilizadas por esses docentes.

Os elementos levantados são originados das entrevistas e observações das aulas dos egressos que também são levados em consideração, suas concepções e análises referente ao curso de formação inicial de professor indígena. Assim, foram organizados os dados de modo que os objetivos fossem contemplados.

Dado que o objetivo geral foi o de analisarmos as contribuições do Curso de Formação Inicial de Professores Indígenas para a práxis pedagógica dos professores, percebemos o quanto foram ricas essas contribuições. Quanto à prática pedagógica do docente Karipuna, essa é mediada pelo seu jeito próprio de ser e de educar suas crianças, o que na fala de Benedito Iaparrá, “Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...]. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores.

Salientamos que os docentes realizam seu trabalho dentro do que rege as Matrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá – CEE/AP.

Chegamos na comunidade do Manga, fomos até a escola pesquisada. Nos apresentamos e posterior falamos da pesquisa para a gestão da escola, e na oportunidade fizemos uma reunião para eles conhecerem o foco da pesquisa, pois nos permitiram a visita a campo. Na oportunidade falei o porquê da pesquisa ser na aldeia manga e não também nas outras aldeias onde foi ofertado o curso, expliquei a eles com todo respeito as demais aldeias, ressaltamos que na aldeia manga concentrava o maior número de indígenas que concluíram o curso de formação inicial, e assim continuamos com as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com 6 docentes indígenas que nos mostram como é esse saber construído a partir da formação que obtiveram no curso de Formação Inicial de Professores Indígenas, bem como suas possíveis contribuições. As entrevistas realizadas foi na

Aldeia Manga. Nesse momento a pesquisa de campo em muito veio para ajudar nas buscas de respostas.

Quanto às práxis pedagógica dos professores karipuna da escola da **Aldeia Manga** cujo o nome é Escola Indígena Estadual Jorge Iaparra possui toda Educação Básica, distribuída da seguinte forma; na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, conforme ao quadro abaixo:

Quadro 2 - Distribuição das turmas da educação básica – Aldeia Manga

ED.INFANTIL		FUNDAMENTAL I				FUNDAMENTAL II					ENSINO MÉDIO		
1º Período	2º Período	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série
33	22	26	18	30	20	42	40	34	35	35	25	20	32

Fonte: Socorro Sfair,2022.

Na Aldeia Manga, a comunidade vem aumentando notadamente, por ter uma educação básica completa, como também já possui energia elétrica 24 horas e internet coletiva, por ser uma aldeia que fica mais próxima da area urbana (cidade) ou seja do Município de Oiapoque, isso facilita os estudos e pesquisas. Vale ressaltar que a escola ainda não dispõe de biblioteca e outros recursos didáticos que no relato das entrevistas iremos detalhar mais. A fotografia 3 mostra a área da escola pesquisada e, na fotofragia 4 são salas de aulas , ou seja, mais 6 salas de aula anexas que foram construídas pela comunidade, localizada em outro espaço para atender a demanda dos alunos matriculados.

A parte interna da sala de aula, conforme a foto 5 mostra como são as cadeiras e a estrutura das mesmas. As crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, são alfabetizadas na língua materna. Na fala do professor entrevistado, diz que é uma maneira de fortalecer a língua materna, ou seja , incentivar a falarem sua língua e no segundo momento a falarem a língua portuguesa.

O Ensino Médio é ministrado pelos professores do Somei-Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena. Ressaltamos que um módulo dura 50 dias letivos. Porém, pela falta de professores, o calendário pode durar até 3 anos para concluir uma série, com isso desmotiva bastante esse aluno, que por conta disso sai de sua aldeia para estudar na cidade, ocasionando certas dificuldades, como por exemplo a falta de apoio financeiro para esse aluno permanecer na cidade para continuar seus estudos.

Foto 3 - Área adm. da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.



Fonte: Socorro Sfair, 2022.

Foto 4 - Salas de aula anexa da Escola Jorge Iaparrá



Fonte: Socorro Sfair, 2022.

Foto 5 - Área interna da sala de aula anexa da Escola Jorge Iaparrá



Fonte: Socorro Sfair 2022.

A respeito das mudanças na prática pedagógica dos professores a partir da conclusão do curso de formação relataram que:

Professor 1 : “Depois do curso de formação de professores indígenas, trabalhei com as séries iniciais, valeu a pena, pois no primeiro momentos meus colegas chegaram comigo e falaram que gostaram da minha maneira de trabalhar, mais com certeza que tudo isso aconteceu após a conclusão do curso de formação do qual tenho uma metodologia de ajudar meus alunos. Sempre procuro a melhor maneira de desenvolver meu trabalho com meus alunos. Vejo que foi as metodologias de como a gente deveria trabalhar em nossas escolas.

Professor 2 : “O curso foi de suma importância, porque o mesmo trouxe para nós inovarmos nossas práticas pedagógicas.

Professor 3 : “O conhecimento que eu obtive no curso fez com que adquirisse conhecimento para melhor repassar para os meus alunos”.

Professor 4 : “A busca por conhecimento”.

Professor 5 : “ A melhoria da minha prática docente, antes eu tinha imaginação. Hoje busco as lideranças para palestrar na sala de aula, pesquisa nos rios, na floresta”.

Professor 6 : “ A gente quando sai de um curso é colocado em um pedestal, porém só como

professor, como indígena a gente está no mesmo nível dos demais. Agora a gente é chamado para discussões em relação a políticas externas já que nós temos uma formação e respeitando a cultura deles, envolvendo escola e comunidade”.

De acordo com as falas dos professores indígenas, os conteúdos e metodologias da parte teórica do curso tem ocorrido em estreita sintonia com a prática pedagógica, tanto na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, quanto na elaboração de materiais didáticos que já começaram a ser produzidos.

Conforme o Prof.4, “ a partir de tudo que este projeto de curso nos direciona a fazer, estamos tendo condições de colocar nossos ensinamentos a serviço de nossa comunidade, contribuindo para um melhor ensino para nossas crianças. Pelo que observei do projeto do referido curso, que a Matriz Formação Básica do Professor e também as Matrizes Específicas se baseiam nas áreas de conhecimentos das Ciências da Cultura, da Natureza e da linguagem. A meta, de acordo com o documento, é oferecer aos professores indígenas uma formação que lhes permita contribuir com uma proposta educacional de base antropológica, linguística e de respeito à diferença.

Enfatizaram que a educação dessas crianças é responsabilidade tanto dos professores como da comunidade (pais e caciques). Brasil (2002) mostra que ser professor indígena significa estar em constante formação e refletir sobre os processos de ensino aprendizagem, de modo a aprimorar a prática docente.

No que diz respeito a contribuição nas práticas pedagógicas e a valorização da cultura e da identidade dos povos indígenas os professores relataram que:

Professor 1 : “Trouxe a possibilidade de se tornar mais fácil as metodologias de trabalho, onde o professor tem a oportunidade de se expressar no contexto em que ele convive sem dificuldade. Era preciso novos conceitos e isso abriu muito a mente dos professores. Hoje sabemos desenvolver um trabalho e isso pôde nos favorecer aqui e lá fora. Foi uma ferramenta em relação a educação que tivemos muitos avanços e hoje assumimos as nossas escolas. Levou bastante em consideração o saber local. Os professores do P.F.P.I , disseram que vieram aprender com a gente. Respeitando sempre a diversidade, como também respeitavam os nossos anseios”.

Professor 2 : “Atendeu minhas necessidades e da comunidade levando em consideração o saber local e como também o saber lá de fora.

Professor 3 : “Aprendi e conheci outras culturas, como a oportunidade de conhecer outras pessoas e isso veio para mostrar o conhecimento para trabalhar nas comunidades.

Professor 4 :“Atendeu minhas necessidades, porque fizemos a formação e o mesmo me ajudou a colocar em prática o que aprendi no decorrer do curso, como também a valorização do saber local, ou seja trabalharam muito sobre as histórias e os conhecimento tradicionais”.

Professor 5 :“O curso foi pensado como a valorização dos conhecimentos indígenas, ou seja, valorizar o conhecimento empírico, como também formar profissionais para trabalhar em suas comunidades”.

Professor 6 :“O que eu aprendi no curso foi muito importante, ou seja, fazendo uma ligação e levando em consideração o saber local”.

Nessa questão percebemos o quanto o curso veio ajudar na prática pedagógica, mais como também na construção do saber local para assim desenvolverem suas atividades com mais profissionalismo. Todos os 6 docentes entrevistados falaram da contribuição do curso para sua formação e acrescentaram; “tudo no curso foi trabalhado a partir de nossa realidade. Relataram que no geral, se sentiram contemplados nos conteúdos com a valorização cultural dos povos indígenas.

Andrade (2009), “a heterogeneidade biológica e linguística é acompanhada pela heterogeneidade cultural”, com isso vemos que, mesmo não sendo fácil a adaptação, seus costumes foram e são valorizados nessa construção dos seus conhecimentos em prol de uma formação e conseqüente profissão.

Especificamente sobre a cultura da comunidade, o curso trabalhou numa vertente geral, conforme as áreas, e nesse caso as disciplinas voltadas para antropologia e culturas indígenas, houve um fortalecimento da cultura da comunidade com as disciplinas da matriz curricular do curso de formação. Fortaleceram a semana cultural da aldeia, momento quando a comunidade é convocada para participar e ensinar os alunos. Os professores se tornam ajudantes na comunidade. Percebi que o referido projeto favoreceu a interculturalidade, o ensino bilíngüe e a valorização da cultura indígena.

A respeito do conhecimento indígena adquirido no curso, a sala de aula e a cultura ressaltaram que:

Professor 1: “ A gente trabalha, pois a matriz da educação indígena temos duas disciplinas que são trabalhadas, são elas a cultura indígena a língua materna. É onde vão falar da questão cultural geral dos povos indígenas.

Professor 2 e 3 : “ Sim, trabalhamos as duas disciplinas que tem na matriz curricular da

educação escolar indígena.

Professor 4 : “ Temos as disciplinas que de acordo com cada etnia, elas são trabalhadas.

Professor 5 : “ Eles, dão para gente trabalhar com os alunos, eu trabalho muito as plantas medicinais”.

Professor 6: “Sim, além das disciplinas, trabalhamos também o dia a dia da comunidade e conto o que já sei e pesquiso outros assuntos que fazem parte da nossa cultura para enriquecer mais o aprendizado do aluno”.

Alguns ainda se referem à matriz curricular da educação indígena. Além do P.F.P.I, temos disciplinas que abordam a temática cultura indígena, também as escolas possuem outras disciplinas que tratam de suas culturas específicas, onde também abordam as questão da natureza e meio ambiente.

Todos falaram da língua materna como uma área que valoriza o saber local e, no geral, no que se refere às questões culturais. Convidam as pessoas mais idosas, sendo essas fonte de sabedoria e conhecimento para relatarem o que conhecem do ponto de vista histórico e assim contribuem para a formação das crianças.

4.4 O Saber Pedagógico e a Ideologia Karipuna.

Com as observações pude perceber como se dá esse saber pedagógico, bem como a ideologia da etnia karipuna. Um povo busca em coletivo trabalhar a educação de suas crianças e adolescente de forma dinâmica envolvendo a docência e suas práticas sociais. Pelas entrevistas e observações, as disciplinas trabalhadas no projeto político pedagógico do Curso de Formação Inicial de Professores Indígenas em muito contribuiu durante a Formação para que esses professores pudessem despertar da riqueza local do ponto de vista da pesquisa com seus alunos e abordando os princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígenas.

Também pude perceber que, em muito a educação escolar indígena, mesmo com todas as dificuldades está voltada para defesa do território, do ambiente, do fortalecimento da cultura e das identidades dos povos e, principalmente na valorização do saber local. Trabalham os conteúdos de forma que o respeito também seja evidente entre todos.

Todos os entrevistados e observados se preocupam em construir com atividades de equiparação para os alunos com baixo desempenho nas disciplinas, essa questão foi também trabalhado durante a formação inicial de professores.

Em relação ao planejamento das aulas entre os professores, se o curso ensinou a

proporcionar esse momento, parte deles relataram que realizam seus planejamentos de forma individual, mais relataram que na escola também tem o momento do planejamento, pois a mesma dispõe de coordenação pedagógica que consegue dá um suporte maior para os professores e alunos.

O saber pedagógico e a Ideologia Karipuna são construídos coletivamente, envolvendo a comunidade e seu jeito próprio de ser. Um povo com peculiaridades distintas, mas que em muito se preocupam em fazer educação à sua maneira. Quanto à práxis pedagógica observada nas salas de aula, muitos docentes informaram que foi construída a partir da formação inicial de professores indígenas e que só tem melhorado. Aprenderam a ser mais criativos e, com isso incentivam a construção do conhecimento nas crianças. Também melhorou a relação com a comunidade, pois se sentem mais respeitados. Para Selma Garrido Pimenta (1999):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes da construção de novas teorias. (PIMENTA,1999,p.19)

A fala da autora nos leva a considerar a autonomia do profissional docente e o quanto esse pode influenciar positivamente seus alunos e a comunidade, a fim de que a realidade local seja construída a partir de suas necessidades, dando visibilidade a própria ideologia do povo karipuna. Com isso, o professor é tão respeitado e a comunidade coloca uma confiança a ponto de o eleger como cacique e vice-cacique.

No decorrer da pesquisa concluímos que o saber popular dos povos indígenas, está relacionado com o contexto social, econômico, cultural e religioso no qual estão imersos. Quanto ao diálogo, na prática pedagógica dos professores, entre o saber popular e o conhecimento escolar, ocorre de forma vertical por meio das práticas colonizadoras que predominam nas ações de grande parte dos educadores, mas também, em menor quantidade, são desenvolvidas práticas descolonizadoras, nas quais o diálogo é produzido horizontalmente, o que evidencia uma ecologia de saberes.

Quanto ao saber popular dos indígenas, ele é construído e reconstruído nas relações sociais que envolvem crianças, jovens, adultos e idosos numa relação de respeito uns com outros e com a natureza, o que confirma a tese de Santos (2010), de acordo com a qual as epistemologias são engendradas nas relações sociais pelos sujeitos, por meio de suas práticas,

dentro do contexto no qual as desenvolvem.

Esses saberes têm toda uma ciência, baseada numa lógica e racionalidade diferentes da ciência hegemônica, como afirmou um indígena. Deste modo, o saber produzido e reproduzido pelos indígenas tem como critério de validação a aceitação da comunidade e credibilidade dos seus autores. Como afirma Santos (2010), essas epistemologias são construídas e reconstruídas por meio da experiência social, diferente dos rigores da ciência hegemônica. Destarte, o critério de validade do conhecimento está relacionado à sua contextualidade e aplicabilidade para resolver as situações vivenciadas. Ressaltamos que esses saberes estão inteiramente relacionados com a história e a cultura dos povos indígenas.

Na pesquisa, identificamos que esses saberes dialogam com o conhecimento escolar, na prática pedagógica dos professores, de forma vertical e também horizontalmente. O diálogo numa perspectiva verticalizada a qual denominamos de colonizadora, nega os saberes locais, ou seja, o saber popular dos educandos indígenas, e impõe o conhecimento escolar como a única visão de mundo e de ciência o que representa a colonialidade do saber.

O saber popular é invisibilizado, não reconhecido, concebido como mito, lenda, superstição que fazem parte do imaginário dos sujeitos da aldeia. Nas práticas de planejamento das aulas, a razão indolente prevalece como hegemônica, excluindo as razões subalternizadas, dentre elas, dos povos das aldeias.

Portanto, a pesquisa mostrou que, por intermédio de metodologias colonizadoras, o conhecimento escolar, tendo como suporte o livro didático, foi imposto como única maneira de ler e explicar o mundo baseado na ciência, colonizando as mentes e menosprezando outras racionalidades e razões invisibilizadas e, dessa forma, construindo subjetividades, identidades, imaginários sociais, sentimentos, atitudes e visões de mundo para acatar as propensões hegemônicas.

Tudo isso é reflexo da colonialidade do saber que define os currículos, as matérias escolares e a organização do tempo e do espaço na escola. Assim, existe uma sobreposição da cultura erudita e etnocêntrica sobre os conteúdos advindos da cultura popular, que é marginalizada e ausente no interior da instituição escolar.

Apesar dos professores atuarem dentro de uma estrutura de dominação, seja ela política, econômica, cultural e epistemológica; houve momentos na ação docente, em que foram desenvolvidas práticas nas quais o diálogo ocorreu de forma horizontal, que denominamos de descolonizadoras.

As práticas nas quais os saberes locais foram visibilizados, valorizados e reconhecidos como conhecimento que norteia a vida dos indígenas nas atividades sociais,

religiosas, culturais e produtivas. Nela, o planejamento partiu das necessidades dos educandos em termos de conhecimentos para enfrentar os desafios do cotidiano, daí a valorização tanto do conhecimento escolar quanto dos saberes locais.

Um fato interessante é que os alunos estão envolvidos nas atividades produtivas desde a coleta do açaí, da pesca do peixe, camarão e na caça de animais silvestres, até nas atividades socioculturais, e os professores desenvolveram práticas descolonizadoras que incluíram esses saberes no planejamento das aulas. Nas metodologias, esses saberes foram problematizados, o direito a palavra foi garantido a todos os envolvidos na práxis pedagógica, os moradores, detentores desses saberes, foram os protagonistas.

No decorrer da pesquisa, procuramos, a partir do referencial teórico adotado, refletir criticamente sobre a educação que temos e pensar em uma nova educação que integre toda a diversidade epistemológica e que possa atender às necessidades e interesses das comunidades indígenas e não somente do capital que valoriza apenas as questões econômicas e menospreza as culturais, sociais e religiosas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisarmos as contribuições do curso de Formação Inicial para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia karipuna no município de Oiapoque/AP, sendo os específicos foram: Conhecermos o projeto político pedagógico do curso de Formação Inicial de Professores indígenas e verificarmos se estão de acordo com os princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígena; Identificar as contribuições do currículo desenvolvido pelo PPP para a práxis dos professores da etnia Karipuna na escola indígena Jorge Iaparra; e verificamos as metodologias utilizadas pelos professores indígenas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino fundamental dos anos iniciais e se estão de acordo com os princípios da educação escolar indígena.

A Formação de Professores Indígenas, constitui-se temática importante de discussão para quem pesquisa ou se envolve de alguma maneira com a educação indígena. O desenvolvimento e capacitação dos indígenas para assumirem como protagonistas a escola pela qual lutaram, tem como um dos pilares de sustentação a formação de professores, tanto inicial como continuada.

Portanto, a formação de professores Indígenas, das escolas em Terras Indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, assim como a base para se efetivar uma educação que sirva como instrumento de afirmação étnica e que promova projetos voltados para a sustentabilidade da comunidade na aldeia passa pela formação dos professores indígenas.

Percebemos a satisfação em exercer o papel de professor a partir das conversas com nossos entrevistados, já que para eles este parecia ser um sonho que jamais seria alcançado. Então quanto ao curso foi verificado na pesquisa de campo, que os pontos positivos sobrepõem aos negativos.

A presença do professor índio nas escolas indígenas representou a valorização da língua materna e da cultura que muitos jovens índios desconheciam. Da mesma forma, significou um trabalho no coletivo, posto que possibilitou aos estudantes a incorporação de valores da cultura indígena e a reflexão sobre a sua identidade. Se cabe à educação acentuar o reconhecimento dos direitos fundamentais de cada etnia enquanto grupo diferenciado, conforme os estudos de Cavalcanti (2003, p. 19), não se pode deixar de pensar na complexidade da formação do professor indígena, que precisa conhecer a língua materna e a cultura da

comunidade onde atua, além dos saberes específicos e os pedagógicos.

Os indígenas que detém uma maior formação e estudos, referente às políticas, já estão engajados nos movimentos sóciais e acabam assumindo toda uma luta em prol das comunidades menores.

Verificamos ao realizar a pesquisa de campo, o que Geertz diz referente aos vários conceitos de cultura. Foi de fato evidenciado, ou seja, varia muito de uma comunidade para outra. Uma só fala, a língua portuguesa, a outra vizinha, é muito presente, o kheol.

Nosso objetivo central desse estudo foi analisarmos as contribuições do curso de Formação Inicial para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna. E o mesmo vemos que foi trabalhado de forma que, na fala dos indígenas docentes entrevistados e observados, o curso deixa um legado de conhecimento e satisfação muito grandioso para eles, ou seja se sentem preparados para assumir uma sala de aula, e também não pretendem parar somente nessa formação.

Com isso, durante as nossas observações no cotidiano desta escola, constatamos que o universo educaconal indígena é voltado a sua própria realidade. Durante a nossa pesquisa, informaram que os professores da referida escola tem uma capacitação oferecida pelo governo estadual uma vez por ano, mais também pude perceber que mesmo diante das dificuldades, a escola mantém um currículo diferenciado voltado para afirmação étnica dos seus sujeitos e busca, através de seus mecanismos próprios, contemplar ações que promovam o fortalecimento de sua cultura. Como principais resultados desse estudo, verificamos que, quanto ao problema da pesquisa, esse foi visto de forma que a práxis docente vem influenciando de forma positiva a vivência das comunidades, bem como esses profissionais são fonte de inspiração para as crianças.

Foi possível, detectar ao longo da pesquisa que na formação pedagógica dos professores indígenas e, em especial, podem-se destacar os fundamentos da educação, que se refletem na prática pedagógica do professor em sala de aula.

Em suma, nas categorias trabalhadas na análise de dados, evidenciamos a percepção dos professores participantes do estudo acerca das contribuições do Curso de Formação Inicial de Professores Indígenas e nas mudanças na sua prática docente oportunizadas pela formação.

Por fim, ressaltamos que na fala dos professores que passaram pelo processo de formação foram unânimes em afirmar que o curso contribuiu nas suas práticas pedagógicas e como também possibilitou aprendizagens novas, saíram com base de conhecimento científico suficiente para trabalhar em sala de aula em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. A. de. A educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação. **Interfaces de Saberes**, Caruaru, PE, v. 10, n. 1, p. 1-12, 2010. Disponível em: <>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. edição. São Paulo: Thosom, 2009.
- ANTUNES, P.B. **Ação civil pública, meio ambiente e terras indígenas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- ALVARADO PRADA, L. E. Dever e Direito à Formação Inicial e Continuada de Professores. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.7, n. 16, p. 110-123, ago/dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257/247> Acesso em: 14 dez 2014.
- ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE – APIO- **Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: APIO, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998.
- BARBOSA, F. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne (Orgs.). **Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução de Élcio Fernandes. 10. Ed. São Paulo: UNESP, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 12. ed. Lisboa: Edições 7, 2004.
- BERGAMASCHI, M, A ;SOUSA, F. B. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Pro-Posições, Campinas.v.26.n 2.p.143-161, maio/ago.2015.Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507709> Acesso em: 23 jan. 2018.
- BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; BONIN, I. T. (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48
- BODGAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BURATTO, L.G.A. **educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades especiais**. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>>. Acesso em 21 ago.2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/RCNEEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio**. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

<file:///C:/Users/Geovani/Downloads/pcp006_14%20(5).pdf. Acesso em: 20 fev.2015.

BRASIL, Parecer CNE/CP, nº 6/2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1561 Acesso em: 22 de dez. 2015.

BRASIL, Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE.** Brasília, DF, 2013. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de jun de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** 2012a. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_diretrizes_indigenas.pdf. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL, Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL, LEI nº 11.645 de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”,** 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 25 jan. 2015.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a; Edição extra.

BRASIL, **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília-DF, MEC. 2007. (Caderno SECAD 3). Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf. Acesso em: 20 de dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 6.001. de 19 de dezembro de 1973. **Dispões sobre o Estatuto do Índio.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559,** de 16 de abril de 1991. Brasília, 1991a. Disponível: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria5591991.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2018.

BRASIL. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991b, **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 05 de fev. 1991.. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 15 de dez. 2017.

BRASIL. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991b, **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 05 de fev. 1991.. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-

1994/D0026.htm. Acesso em: 15 de dez.2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília,DF,23 dez.1996.Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1994.htm. Acesso em: 15 de dez.2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília:MEC/SEF,1998.Disponível: <http://dominio.publico.gov.br/download/texto/med002078.pdf> Acesso em: 12 de jan.2018.

BRASIL. Ministério da Educação.Conselho Nacional de Educação.Câmara de Educação Básica.**Resolução nº 3,de 10 de novembro de 1999**.Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/recb03_99.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 38. ed. São Paulo: Saraiva, 2007. (Coleção Saraiva de legislação).

BRASIL. Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, define sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras Providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 mai. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. 13.005, de 25 de junho de 2014.**Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília,DF,25 de jun.2014.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**.2.ed.Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1993.

BRASIL. LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 25 de abr. 2014.

BRASIL, Convenção nº 169 da OIT. **Sobre povos indígenas e tribais**. Decreto nº 5.051, de19/04/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 16 de dezembro de 2019.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CAVALCANTE, Lucíola. I. P. Formação de Professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Rev. Bras. Educação**, Rio de Janeiro, n. 22. p. 14 - 24, jan./fev.mar./abr., 2003. Disponível em: <http://w.w.w. Scielo.br/pdf/rbedu/n 22/ n 22 a 03. Pdf>. Acesso em : 08 de jan. 2018.

CASTRO-GOMES, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de Saberes In: CASTRO-GOMES, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones Para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

CUNHA, M. C. da. **Índios do Brasil: história, direitos e cidadania**. 1ª ed., São Paulo, Claro Enigma, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências humanas e Sociais**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

D'ANGELIS, W. R. **Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v,20, n. 76, p.34-43,2003.

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. 2007.UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008.

FERRAZ, I; CABALLERO, I. N. V. Movimentos Indígenas: luta por direitos ameaçados. In: LOPES, J. S. L.; HEREDIA, B.(Orgs). **Movimentos sociais e esfera pública: o mundo da participação: burocracias, confrontas, aprendizados inesperados**. Rio de Janeiro:CBAE,2014.p. 122-155.

FERREIRA, G. V. **Educação Escolar Indígena: As Práticas Culturais Indígenas na Ação Pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel Iaureté (AM)**. 2007, 207f. Dissertação(Mestrado em educação currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São paulo, São Paulo,2007.

FERREIRA, M. K. L. Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico no Brasil. In: SILVA, A. L. da FERREIRA, M.K.L.(Orgs). **Antropologia,história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global,2001.p.71-111.

FIALHO, M.H.S. da S. **Do Araguaia ao Planalto: uma autoanálise da Gestão de Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2012.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI. **1ª Conferência Nacional de Política Indigenista**. Brasília, maio 2015. (Caderno de orientações metodológicas – etapas locais). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/todos-presidencia/3252- documentos-1-conferencia-nacional-de-politica-indigenista> Acesso em: 19 dez. 2017.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e

práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Diálogos**, Brasília, v.18, n. 288, p. 10-32, 2012.

GALLOIS, D.T; GRUPIONI, D.F. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** São Paulo: Iepé, 2003.

GALLOIS, Dominique; FAJARDO, Denise G.. **Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio, IEPÊ, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,1978.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Programa de Formação de Professores Indígenas TURÉ**: sub-programa Oiapoque. Secretaria de Estado da Educação/Núcleo de Educação Indígena. Macapá: 2013.

GOMES, A.V.A; BRITTO,T.F. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas: Câmara dos Deputados, Edições Câmara,2015. (Série obras em parceria; n. 8)

GRUPIONI, L. D. B. 2000. **Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 81, n.198, Brasília.

GRUPIONI, L. D. B. 2006. “Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil.” **In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luis D. B. **Índios no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

HENRIQUES, R. et al. (Org).**Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília:MEC/SECAD,2007a . (Cadernos SECAD,3). Disponível em:http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib__cad3_ed__indi__div_es.pdf.->. Acesso em: 1 dez. 2017.

IBGE. **Os Indígenas no Censo Demográfico de 2010: primeiras considerações no quesito cor e raça**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf Acesso em: 20 dez. 2015.

IEPÊ.Museu Kuahí. **Turé dos povos indígenas do Oiapque**. Museu do Índio – FUNAI – 1 Reimpressão 2014, 2009.

IHERING, Hermann Von. **Antropologia do Estado de São Paulo**. In: Revista do Museu Paulista, v. 07, 1907. Disponível em: <http://biblio.wdfiles.com/local--files/ihering-1907>. Acesso em 16/12/2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 22.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber os povos Indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativa.** São Paulo: Pedagógica, 1986.

MARTINS, A. M. S. Oralidade e escrita nas escolas indígenas – o bilinguismo subtrativo a um bilinguismo aditivo: é possível? In: SOUZA, A. S.D.; BETTIOL, C. A.; MAXIMIANO. C.A. **Anais do 1º Simpósio PROIND Educação e Diversidades Amazônia.** Manaus: UEA Edições, 2013, 2013. p. 240-261.

MAHER, Terezinha. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: representando trajetórias.** Brasília: MEC/SECADI, 2007.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 20. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política.** Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras UFF- Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, nº 34, p. 287-324, 2010.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Os outros, quem somos? Formação de Professores indígenas e identidades interculturais.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.111, p. 7-29, dez.2000.

OLIVEIRA, I. A. de; NASCIMENTO, R. G.do Roteiro para uma História da educação Escolar Indígena: Notas sobre a relação entre Política Indigenista e educacional. Educação e Sociedade. Campinas, v.33, n 120, p. 765-781, jul-set. 2012. Disponível em: <http://www.Scielo.br/pdf/es/v33n120/07>. Pdf. Acesso em: 15 jan.2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Escritório no Brasil. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** Brasília, 2011.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 10 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

PALADINO, M.; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimento indígenas e escolarização. In: PALADINO, M. CZARNY, G. (Orgs.). **Povos Indígenas e escolarização: discussões para se repensar novos epistemes nas sociedades latino-americanas.** Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-26.

PEREIRA, Luiz. **Legislação ambiental e indigenista: uma aproximação ao direito socioambiental no Brasil.** Amapá: IEPÉ, 2008

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRÉZIA, Benedito. **História da resitência indígena: 500 anos de luta.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RICARDO, Carlos A. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil.** Volume 3 Amapá/Norte do Pará. São Paulo: CEDI, 1983.

RICARDO, B.; RICARDO, F. **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

RIBEIRO, Darcy . **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, H; LOPES, E. **O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma análise de pesquisas sobre o tema.** 2013. Disponível em: em: Maio de 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, Clacso, Buenos Aires-Argentina, Setembro 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

TASSINARI, Antonella M. I. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, A. I.; FERREIRA, M. K.L. (Org.). **Antropologia, História e Educação.** São Paulo: PAPESP/MARI, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Políticas públicas e educação para e sobre indígenas.** Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, em Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2008.

TEIXEIRA, V.C.G; LANA, E.S.C. **Interculturalidade e direito indígena à educação a política pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil.** Educação em Foco, Juiz de Fora. v.17, n.1. p.119-150. mar/jun.2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VALENTE. I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? Educação e Sociedade, Campinas, v 23, n 80, p.96-107, set.2002. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2017.

WALSH, C. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.** Quito: Abya Yala, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: 4. edição: Bookman, 2010.