



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

NORMA DIAS DOS SANTOS BARROS

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRESERVAÇÃO E MANUTENÇÃO DA
CULTURA INDÍGENA DA ETNIA KARIPUNA: UM CASO NA ESCOLA INDÍGENA
ESTADUAL JORGE IAPARRÁ – OIAPOQUE(AP)**

FORTALEZA - CEARÁ

2023

NORMA DIAS DOS SANTOS BARROS

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRESERVAÇÃO E MANUTENÇÃO DA CULTURA
INDÍGENA DA ETNIA KARIPUNA: UM CASO NA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL
JORGE IAPARRÁ – OIAPOQUE(AP)

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

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves

FORTALEZA - CEARÁ

2023

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

Barros, Norma Dias dos Santos.

Políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da Etnia Karipuna: um caso na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá Oiapoque (Ap) [recurso eletrônico] / Norma Dias dos Santos Barros. - 2022.

143 f. : il.

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. 2. Educação escolar Indígena. 3. Preservação. 4. Manutenção. 5. Cultura.. I. Título.

NORMA DIAS DOS SANTOS BARROS

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRESERVAÇÃO E MANUTENÇÃO DA
CULTURA INDÍGENA DA ETNIA KARIPUNA: UM CASO NA ESCOLA
INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ – OIAPOQUE (AP)

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: 05/12/2022

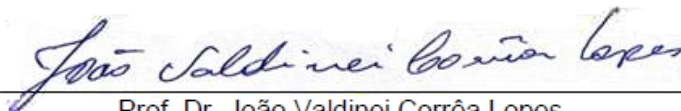
BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Júnior
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. João Valdinei Corrêa Lopes
Universidade Estadual de Amapá - UEAP

Dedico esta produção científica aos meus valorosos pais, Maria Alnir Dias e Juracy Santos (pai in memoriam), que me ensinaram a encarar as dificuldades da vida e em especial aos meus filhos Aryanne Machado, Adryha Barros e Aryhon Barros e as minhas netas Amanda Machado e Luíza Silveira, ao meu cônjuge Ary Barros, genro Aderlan Machado, nora Marina Barros, irmãos Telma, Bonifácio, Rui, Selma Nelma, Nelson e (Elma in memoriam), sogra Ignez Barros (in memoriam) e minha amiga Suely da Conceição Braga (in memoriam), aos quais de uma forma ou de outra muito me ajudaram a vencer obstáculos com suas palavras de fé, força e encorajamento, não me deixaram desistir nos momentos de angústias durante a conclusão deste trabalho, também dedico aos indígenas da Etnia Karipuna da Aldeia Manga, em especial aos profissionais de educação da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus, que é meu escudo, meu porto seguro, que me sustentou em toda a trajetória na construção do conhecimento, que me deu vida, saúde e disposição para enfrentar todas as barreiras que surgiram no percurso desta construção científica.

Aos meus pais Maria Almir Dias e Juracy Santos (*pai in memoriam*) que sempre me proporcionaram os primeiros ensinamentos da vida.

Aos meus filhos Aryanne Machado, Adryha Barros e Aryhon Barros e famílias ao meu cônjuge Ary Barros, que sempre me apoiaram em cada conquista em meu percurso de vida acadêmica.

Às minhas netas Amanda Machado e Luíza Silveira, ao meu genro Aderlan Machado, minha nora Marina Barros

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves, que de forma especial e honrosa me deu força e coragem, me orientando com paciência e competência nos momentos que lhe coube e que acreditou na construção desta produção científica.

Aos colegas da Turma 21-AP de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (PPPP), pelo companheirismo nessa caminhada e pela amizade que criada entre os educandos.

À coordenação e aos professores do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará-UECE

Aos professores de banca Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves (Orientador e Presidente da Banca/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE), Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Junior (UECE) e Prof. Dr. João Valdinei Corrêa Lopes (Universidade Estadual do Amapá - UEAP), pela disponibilidade de avaliadores de minha dissertação de Mestrado, por seus posicionamentos éticos e científicos na avaliação desta produção científica.

Aos meus amigos de trabalho da Coordenadoria de Recursos Humanos e do Núcleo de Formação Continuada/SEED

Quero ressaltar a grande relevância dos indígenas para o êxito desta produção científica, por suas disponibilidades em fornecer dados informativos que fundamentaram a pesquisa empírica desta produção, em especial o gestor Josimar dos Santos e ao coordenador pedagógico indígena Maxwara dos Santos Cardoso pela receptividade na escola e na comunidade indígena.

Por fim, ao Cacique Edmilson dos Santos Oliveira/ Coordenador do Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque-CCPIO, que com seu grupo de análises de pesquisas aprovaram e autorizaram nossa pesquisa nas TIs dos Karipunas.

“Autonomia ou autodeterminação é, pois, necessidade e condição para a continuidade histórica dos povos originários, quanto ao direito de perpetuar modos próprios de vida em seus territórios”. (BONIWÁ, 2006, p.96)

RESUMO

Este trabalho busca elucidar as políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna, em Oiapoque-AP, especificamente o caso da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. Buscamos analisar a forma como as políticas públicas pertinentes vêm sendo utilizadas para a manutenção da referida cultura nesta escola específica de acordo com a percepção da população indígena da Aldeia Manga. Buscamos, através de entrevistas e questionários com gestores, coordenadores, professores, alunos e membros da comunidade, aferir os impactos dessas políticas naquela população. A partir dos dados coletados, se constatou que as legislações pertinentes deixam claras as responsabilidades do poder executivo na implantação e implementação das políticas públicas para a educação escolar indígena, mas que na prática elas não existem como um programa de Estado consistente. Há apenas práticas isoladas nas escolas indígenas, visto que não há programas duradouros de formação de professores, de construção de currículo diferenciado e específico, de alimentação escolar regionalizada, de valorização dos profissionais da educação escolar indígena. Contudo, se constata a ausência de políticas públicas permanentes destinadas a educação escolar indígena ofertada pela Escola Insígena Estadual Jorge Iaparrá.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação escolar Indígena. Preservação. Manutenção. Cultura.

ABSTRACT

The research that generated this master's thesis came from the title: public policies for the preservation and maintenance of the indigenous culture of the Karipuna ethnic group: a case at the Jorge Iaparrá State Indigenous School - Oiapoque/AP, which was driven from the objective that was established, being to analyze the way in which the State Indigenous School Jorge Iaparrá, in the Municipality of Oiapoque, in the State of Amapá, has been working to preserve and maintain the indigenous culture of the Karipuna Ethnicity through indigenous school education in the light of relevant public policies. The development of the investigation relied on the systematization of the methodology of scientific investigation, when the focus of the investigation, the design of the research, the level and modality of the investigation, the population and sample that was directed to the manager, pedagogical coordination, teachers, students and members of the indigenous community of Aldeia Manga, the data collection instruments called interview and questionnaire, as well as the procedures for analyzing the investigated data. In view of the investigation into public policies for the preservation and maintenance of the Karipuna indigenous culture through indigenous school education offered by the Jorge Iaparrá State Indigenous School, it was found that the relevant legislation makes the responsibilities of the executive power very clear in the implementation and implementation of public policies. for indigenous school education, but which in practice do not exist as a State program, which only occurs in an isolated way in the destination of indigenous schools, since there are no programs such as teacher training, differentiated and specific curriculum, regionalized school meals, appreciation of indigenous school education professionals are not constant at the state Indigenous School Jorge Iaparrá.

Keywords: Policies Publics. Education Indigenous school. Preservation. Maintenance. Culture.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|------------|
| Quadro 1 - Distribuição dos povos indígenas nas TIs do Estado do Amapá..... | 52 |
| Quadro 2 - Povos indígenas que habitam o território amapaense..... | 53 |
| Quadro 3 - Entrevista com o Gestor da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá..... | 84 |
| Quadro 4 - Entrevista com a Coordenação pedagógica da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá..... | 90 |
| Quadro 5 - Questionário com Professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá..... | 95 |
| Quadro 6 - Questionário com os alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá..... | 102 |
| Quadro 7 - Questionário com os membros da comunidade indígena da Aldeia Manga da Etnia Karipuna..... | 108 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|--------------------|--|------------|
| Figura 1 - | Comunidades indígenas do Amapá..... | 52 |
| Gráfico 1 - | Recursos que os professores utilizam nas aulas para trabalhar a cultura indígena..... | 105 |
| Gráfico 2 - | Alimentação escolar é adequada a cultura indígena..... | 106 |
| Gráfico 3 - | Professores promovem atividades folclóricas para a preservação da cultura indígena nas aulas..... | 107 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| AP | Amapá |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CF | Constituição Federal |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EEl | Educação Escolar Indígena |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| GEA | Governo do Estado do Amapá |
| IEPE | Instituto de Educação e Pesquisa Indígena |
| LBD | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NEI | Núcleo de Educação Indígena |
| OPIMO | Organização dos Povos Indígenas do Oiapoque |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RCA | Referenciais Curriculares Amapaense |
| RCNEI | Referencial Curricular nacional para as Escolas Indígenas |
| SEDUC | Secretaria de Educação e Cultura |
| SEED | Secretaria de estado da Educação do Amapá |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 | MARCO TEÓRICO..... | 22 |
| 2.1 | Concepção de políticas públicas para a educação escolar indígena..... | 22 |
| 2.1.1 | Educação e Diversidade como novos olhares nas leis da educação escolar indígena..... | 22 |
| 2.1.2 | Políticas públicas e a educação escolar indígena..... | 23 |
| 2.2 | Legislação e políticas públicas que fundamentam a educação escolar indígena..... | 27 |
| 2.2.1 | Bases legais da educação escolar indígena..... | 27 |
| 2.2.2 | Políticas de formação de educadores dos anos iniciais das escolas indígenas do Amapá..... | 34 |
| 2.2.3 | Educação Escolar Indígena: Base Nacional Comum do Currículo e os princípios da diferença, da especificidade, da interculturalidade e do bilinguismo..... | 37 |
| 2.2.4 | Currículo para as diferenças culturais indígenas..... | 46 |
| 2.2.5 | Importantes elementos do currículo indígena..... | 48 |
| 2.2.6 | Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (1998)..... | 50 |
| 2.3 | Ações da escola indígena no projeto político pedagógico para a preservação e manutenção da cultura indígena..... | 51 |
| 2.3.1 | Educação dos povos indígenas no Estado do Amapá..... | 51 |
| 2.3.2 | Núcleo de Educação Escolar Indígena: oferta de escolarização nas comunidades indígenas amapaenses..... | 54 |
| 2.3.3 | As escolas indígenas diferenciadas e específicas..... | 60 |
| 2.3.4 | Princípios da educação escolar indígenas: Intercultural, bi/multilíngue, diferenciada, específica e comunitária..... | 63 |
| 2.3.5 | O projeto político pedagógico da escola indígena: resultado de participação comunitária..... | 66 |
| 2.4 | Atitudes dos educandos na escola e na comunidade indígena para a preservação e manutenção da cultura indígena..... | 70 |
| 2.4.1 | Os povos indígenas e a educação..... | 70 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 2.4.2 | Para um saber originário e diverso..... | 74 |
| 3 | MARCO METODOLÓGICO..... | 79 |
| 3.1 | Enfoque da investigação..... | 79 |
| 3.2 | Desenho da Investigação..... | 79 |
| 3.3 | Nível e modalidade da pesquisa..... | 80 |
| 3.4 | População..... | 81 |
| 3.5 | Amostra..... | 81 |
| 3.6 | Instrumentos de coleta de dados..... | 82 |
| 3.6.1 | Instrumento: Entrevista..... | 82 |
| 3.6.2 | Instrumento: Questionário..... | 82 |
| 3.6.3 | Instrumento: Documental..... | 82 |
| 3.7 | Procedimentos de análises dos dados investigados..... | 83 |
| 4 | MARCO ANALÍTICO..... | 84 |
| 4.1 | Abordagem do gestor da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá..... | 84 |
| 4.2 | Posicionamento da Coordenação Pedagógica Da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá..... | 90 |
| 4.3 | Considerações dos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá..... | 95 |
| 4.4 | Abordagem dos alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá..... | 102 |
| 4.5 | Posicionamento dos membros da Comunidade Indígena Aldeia Manga..... | 108 |
| 4.6 | Análise Documental..... | 112 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 116 |
| | REFERÊNCIAS..... | 122 |
| | APÊNDICE A - ENTREVISTA DESTINADA AO GESTOR DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ..... | 128 |
| | APÊNDICE B - ENTREVISTA DESTINADA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ..... | 131 |
| | APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE | |

| | |
|---|------------|
| IAPARRÁ..... | 134 |
| APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ..... | 138 |
| APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS MEMBROS DA COMUNIDADE DA ALDEIA MANGA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ..... | 140 |
| ANEXO A – OFÍCIO AO CONSELHO DE CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE..... | 143 |

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta estudos sobre o tema Políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna, com foco no caso da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, no Município de Oiapoque, Estado do Amapá. Esse caso foi escolhido porque a escola atende os segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde também são contemplados alunos de outras Etnias e alunos não indígenas.

As escolas indígenas brasileiras são amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as escolas indígenas, assim como manifestações do ponto de vista das diretrizes estaduais e municipais, portanto, com determinação legal para serem diferenciadas e específicas e nesse contexto primar para a contribuição de um trabalho que se fundamente no resgate e reafirmação de suas culturas, o que deve ser ação do projeto pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga da etnia Karipuna, no Município de Oiapoque no estado do Amapá.

A investigação que gerou esta dissertação é pertinente ao desafio de registrar as políticas públicas que são trabalhadas na educação escolar indígena que primem para assegurar o resgate e a reafirmação cultural de sua etnia. Desta forma se definiu o objeto do trabalho como sendo a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, a qual se encontra na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque no Estado do Amapá, da etnia Karipuna, escola que atende alunos das três etapas da Educação Básica.

A investigação buscou embasar-se em teóricos que contribuem direta ou indiretamente com o assunto proposto no tema da pesquisa. Utilizou-se de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o título para a construção do marco teórico, que discute políticas públicas, educação, diversidade, colonialidade, dentre outros conceitos pertinentes ao tema. Assegurou-se, ainda, a utilização de entrevistas com questões abertas e semi-estruturadas junto aos atores envolvidos, assim como questionários com perguntas abertas e fechadas, com aplicabilidade pela própria investigadora junto à escola e aos membros da comunidade da Aldeia Manga.

Uma investigação desta natureza se apresenta para despertar os atores escolares e membros da comunidade sobre a aplicabilidade das políticas públicas

na educação escolar indígena, porém, mais especificamente, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga, da etnia Karipuna. Se faz importante refletir sobre a questão para que providências pedagógicas sejam direcionadas ao resgate e reafirmação cultural do povo Karipuna, visto que é uma realidade que elementos da cultura indígena têm sido esquecido em função das influências dos não indígenas, em especial, no caso da sede do Município de Oiapoque, que está a 18 km da aldeia.

A pesquisa exigiu a elaboração de objetivos a serem alcançados e desta forma, foi elaborado o objetivo geral que se sistematizou em analisar a forma como a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, no Município de Oiapoque, Estado do Amapá, vem atuando para a preservação e manutenção da cultura indígena da Etnia Karipuna por meio da educação escolar indígena à luz das políticas públicas pertinentes. Considerando o objetivo geral, houve então a partir do mesmo a construção dos objetivos específicos que se definiram em: identificar a concepção de políticas públicas para a educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá; elencar a legislação e políticas públicas que fundamentam a educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparra; avaliar as ações da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá contidas no Projeto Político Pedagógico que asseguram a preservação e Manutenção da Cultura Indígena Karipuna através da educação escolar indígena; pontuar as atitudes dos educandos na escola e na comunidade que caracterizam a preservação e manutenção da cultura indígena karipuna.

Necessário, ainda, abordar que partindo dos objetivos se seguiu a elaboração das perguntas de investigação geral e específica, as quais nortearam o desenvolvimento da pesquisa, sendo a pergunta geral definida em: Qual a forma como a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, no Município de Oiapoque, no Estado do Amapá vem atuando para a preservação e manutenção da cultura indígena da Etnia Karipuna por meio da educação escolar indígena à luz das políticas públicas pertinentes? Outro momento foi elaborar as perguntas específicas de investigação que se registraram em: Qual a concepção de políticas públicas para a educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá?; Qual a legislação e políticas públicas que fundamentam a educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparra?; Como se desenvolvem as ações da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá contidas no Projeto Político Pedagógico que

asseguram a preservação e Manutenção da Cultura Indígena Karipuna através da educação escolar indígena?; Quais as atitudes dos educandos na escola e na comunidade que caracterizam a preservação e manutenção da cultura indígena karipuna?.

Uma política pública que se destaca em âmbito nacional na preservação e manutenção da cultura indígena em escolas indígenas é o RCNEI – Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, que apresenta diretrizes e orientações para que os professores indígenas e não indígenas possam adequar seu planejamento pedagógico para valorizar as peculiaridades sociais, históricas e culturais de comunidades indígenas, por reportar sobre as diferenças culturais e ações pedagógicas ao intercâmbio cultural e à tolerância, além de legislações, normas, currículo e formação de professores.

A falta de conhecimento da realidade dos povos indígenas por parte dos profissionais da educação não indígenas, mesmo amenizada pela troca de informações com os professores indígenas nos encontros pedagógicos, evidenciam muitas das dificuldades e expectativas quanto o serviço e quanto aos desafios da luta diária para que os povos indígenas tenham uma educação de qualidade e em conformidade com o que preconizam as políticas públicas brasileiras em relação à preservação e manutenção da cultura indígena nas escolas indígenas.

Nosso estudo se justifica a partir de vários ângulos. Acreditamos que ele terá relevância acadêmica, pedagógica e social por evidenciar a abordagem da cultura indígena na realidade escolar, no trabalho da gestão escolar, na relação dos professores indígenas com os alunos indígenas para desenvolver atividades curriculares para melhor desenvolvimento da inclusão, da preservação e da manutenção da cultura indígena, tudo isso em uma escola que conta com todos os segmentos da educação e com professores indígenas e não-indígenas.

Minha experiência como professora e como servidora da Secretaria Estadual de Educação, nos diálogos sobre o processo ensino-aprendizagem com professores indígenas ou não, que trabalham nas escolas indígenas, contribuiu para identificar o eixo de delimitação da presente pesquisa, principalmente em razão da percepção das dificuldades e inquietações dos professores não-indígenas em adequar seu planejamento coerentemente com a preservação e manutenção da cultura indígena, como preconizado em algumas políticas públicas brasileiras, dentre as quais, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, sendo o

desejo de que a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá desenvolva suas atividades educacionais tendo como premissa o resgate e manutenção da cultura indígena do povo Karipuna na Aldeia Manga.

Por isso, no que concerne a relevância acadêmica, a proposta de pesquisa contribuirá para a construção dos conhecimentos sobre as mudanças trazidas com a criação das políticas públicas, dentre as quais o RCNEI para as Escolas Indígenas, por conter orientações que visam modificar o manejo dos professores indígenas na organização e execução do trabalho de sala de aula. A perspectiva não é de obrigatoriedade de normas, mas foi a maneira que o Estado encontrou para fomentar políticas públicas para a diversidade, nesse caso, a educação escolar indígena, o que forçou os estados da federação que possuem áreas indígenas a tomar providências a respeito às tradições derivadas das culturas indígenas.

Em relação à relevância pedagógica, o estudo contribuirá com eventuais melhorias da organização e execução do trabalho de sala de aula. Tais políticas públicas pautam-se na organização de um currículo específico e diferenciado que cooperará para a melhor formação dos alunos indígenas, os quais exercerão seus direitos de cidadania em meio à sua cultura indígena, inclusive pela ligação da transdisciplinaridade, devido ao fato de consolidar os conteúdos necessários que formem as habilidades e competências fundamentais no que tange ao cidadão consciente.

E, não menos importante, a pesquisa terá relevância social, pois a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, localizada em Oiapoque/AP, tem um importante papel de favorecimento e de valorização das tradições culturais e históricas indígenas, e também por evidenciar para comunidade indígena e não indígena que suas ações pedagógicas com a participação de professores, gestores, alunos e corpo técnico são importantes para demonstrar a aplicação das políticas públicas em sua inteireza para determinar a eficácia do processo ensino-aprendizagem em todos os segmentos: Educação Infantil ao Ensino Médio, pelos professores indígenas.

Dessa forma, delimitou-se a presente proposta de pesquisa para abordar as perspectivas das políticas públicas para a preservação e manutenção da Cultura Indígena da Etnia Karipuna no Estado do Amapá, tendo como alvo a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga. Assim definiu seu foco de investigação em questões pertinentes como: a concepção de políticas públicas

educacionais para a educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge laparrá, as políticas públicas educacionais que fundamentam a educação escolar indígena, e as ações da Escola Indígena Estadual Jorge laparrá, contidas no Projeto Político Pedagógico que asseguram a preservação e Manutenção da Cultura Indígena Karipuna através da educação escolar indígena, e as atitudes dos educandos na escola e na comunidade que caracterizam a preservação e manutenção da cultura indígena karipuna.

Esta dissertação está composta por cinco seções, sendo esta introdução a primeira seção, contendo todos os denominados antecedentes da investigação, como: problema, justificativa, objetivos e delimitação da temática estudada. A segunda seção se concretiza com o marco teórico. A terceira seção descreve os meios metodológicos utilizados na pesquisa, denominado de marco metodológico. A quarta seção apresenta o resultado da investigação de campo, definido como marco analítico. A quinta seção agrega ainda as considerações finais. Esta dissertação também apresenta as referências, apêndices e anexos.

A segunda seção que se definiu de marco teórico abrange um apanhado de teorias que a partir dos objetivos específicos dão vida teoricamente ao trabalho, quando se pode contar com temáticas como: a concepção de políticas públicas educacionais para a educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge laparrá, as políticas públicas educacionais que fundamentam a educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge laparra, as ações da Escola Indígena Estadual Jorge laparrá, contidas no Projeto Político Pedagógico que asseguram a preservação e Manutenção da Cultura Indígena Karipuna através da educação escolar indígena, as atitudes dos educandos na escola e na comunidade que caracterizam a preservação e manutenção da cultura indígena karipuna.

A terceira seção diz respeito aos caminhos estabelecidos para a realização da pesquisa, quando se denominou de marco metodológico, onde se pode contar com momentos importantes, sendo o enfoque da investigação, o desenho da pesquisa, o nível da pesquisa, modalidade da investigação, a população, a amostra, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados investigados. Essa estrutura direcionou toda a trajetória necessária ao desenvolvimento e efetivação da investigação proposta.

A quarta seção diz respeito ao marco analítico, quando se sistematiza o resultado da investigação. Nesse momento se encontram todas as investigações de

campo realizadas entre o gestor, a coordenação pedagógica, professores, alunos e membros da comunidade que no caso é a aldeia indígena Manga, que aliadas às teorias fixadas no trabalho permitiu se chegar a conclusões acerca das políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena do povo Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Para se conseguir sistematizar a dissertação aqui apresentada se fez ainda necessária a elaboração das considerações finais, onde se registra o alcance dos objetivos propostos à investigação, quando se conta com as referências que fundamentaram teoricamente o trabalho, além dos apêndices que são os modelos dos instrumentos de coleta de dados e os anexos que se fixaram com o projeto político pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

As políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, tendo como referência a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga no Município de Oiapoque, Estado do Amapá, que no caso esbarra nas políticas públicas educacionais são de fundamental importância para o resgate e preservação da mesma, porém, essas políticas públicas como: formação de professores indígenas, currículo específico e diferenciados, a regionalização da alimentação escolar, além de outras, não contemplam a referida escola de forma permanente, pois de maneira esporádicas são conquistadas por iniciativa da etnia aqui em evidenciada, considerando os financiamentos isolados, o que tem dificultado a preservação e manutenção da cultura Karipuna na Aldeia Manga, mesmo se contando com legislação e normas referentes a educação indígena que se fazem homologadas e se fixam com visão de futuro aos povos indígenas. Tentaremos mostrar estes percalços ao longo de todo o trabalho, como forma de contribuir para a elucidação da situação específica estudada, mas também para eventuais intervenções necessárias para a melhoria desta.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Concepção de políticas públicas para a educação escolar indígena

2.1.1 Educação e Diversidade como novos olhares nas leis da educação escolar indígena

O evento da globalização, a evolução das tecnologias, as explosões das diferenças: sexuais, étnicas, culturais, religiosas, evidenciam o multiculturalismo e a diversidade nas sociedades, uma realidade cada vez mais visível no mundo atual. Porém, para compreender e respeitar essa diversidade é necessário enfatizarmos termos como: cultura, diversidade, autonomia e etnicidade, que surgem com imprescindível valor no atual contexto como conceitos e definições relevantes no cenário nacional. Inicialmente enfatizamos o significado de “cultura” termo que no dicionário da língua portuguesa tem como definição:

conjunto de tradições e valores materiais e espirituais característico de uma sociedade. *Antropologicamente definirmos cultura como:* um conjunto de características humanas adquiridas que se criam e se preservam através de valores, hábitos e atitudes naturais e espirituais que se constitui na identidade de um povo e o conjunto de conhecimentos adquiridos; a instrução; o saber; conjunto de estruturas sociais; religiosas e manifestações intelectuais e artísticas de um povo. (BONIWÁ, 2006, p. 96).

Conceituando “diversidade e diversidade cultural” podemos ressaltar diversidade como: “diferente, diversos” (Dicionário da Língua Portuguesa), porém, não é suficiente para explicar diversidade no contexto de sociocultural de um povo. Definir diversidade é perceber diferenças e semelhanças que une os elementos de um grupo étnico no interior de cada grupo “Identidade Sócio- Cultural”, podendo-os localizá-los em determinado tempo e espaço. Portanto, conceituar identidade étnica de um grupo é afirmar uma relação de igualdade de valores e conhecimentos existente dentro do grupo e válidos a todos os elementos que a ele pertence. Surgem então a etnicidade como um conjunto de características comuns as pessoas que pertencentes ao mesmo grupo diferenciando um (grupo) do outro, promovendo a divisão das sociedades em grupos. Moacir Gadotti (1992, p. 23) na obra *Diversidade Cultural e Educação para Todos*, afirma que a diversidade é a riqueza da humanidade, trabalhar essa diversidade é reconhecer a pluralidade e multietnicidade dos povos.

A compreensão da diversidade nos impulsiona a reconhecer as diversas culturas e a respeitar ao pluralismo de ideias que convergem para a aceitação das concepções e das diferenças. É neste cenário de modernidade e de construção de novos paradigmas que a escola necessita redefinir seus objetivos e metodologias e trabalhar o aluno no sentido de compreender e respeitar a existência de outras culturas além da sua.

O Brasil é um país formado por uma grande variedade de grupos étnicos, reconhecido como um país multicultural, portador de uma riquíssima diversidade cultural que deve ser preservada e respeitada. O sistema educacional brasileiro precisa construir estratégias que contribuam para a construção de uma escola pluralista e competente que possa, não apenas transmitir conhecimentos, mas também converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos e formar seres humanos imbuídos de uma visão holística de mundo, capazes de reconhecer, respeitar e dialogar com as diferenças.

Cidadãos capazes de trabalhar o fortalecimento dos profissionais em educação que atuam na construção dos currículos multiculturais no sentido de impulsionar a valorização das diferentes culturas; incentivar a escola para elaboração de seus currículos e incluir temas humanísticos como: direitos humanos, educação para a paz, educação ambiental, discriminação racial, cultura popular, respeito e dignidade e articular a diversidade cultural do aluno e seu itinerário educativo; Trabalhar uma educação multicultural na perspectiva de desenvolver o aluno para a compreensão, o respeito mútuo e a superação de preconceitos de todas as espécies.

A educação multicultural pretende enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a *cultura local*, regional própria de um grupo social ou minoria étnica, é uma *cultura universal*, patrimônio hoje da humanidade. A escola que se encere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, linguagens e modo de pensar, cada vez mais próximo com vista a construção de uma sociedade pluralista e interdependente.(GADOTTI, 1992, p.43)¹

2.1.2 Políticas públicas e a educação escolar indígena

A introdução da escola entre os povos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio

¹ Moacir GADOTTI. Diversidade Cultural e Educação para Todos. [S.l:s.n], 1992. p.43

de diferentes processos, como a catequização e a integração forçada dos índios à “comunhão nacional”. De acordo Grupioni (2005, p.5), as ações educativas executadas pelos missionários foram usadas como um meio de impor um modelo hegemônico de uma civilização, excluindo os povos indígenas do processo político, econômico e social, negando a eles o direito de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos, detentores de saberes, portadores de costumes e tradições.

A partir de 1910, o Estado resolveu estruturar uma política indigenista menos desumana, influenciada pelas ideias positivistas do começo do séc. XX. Era uma escola mais preocupada com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, marcando o início de uma nova face, mais humanizada “e democratizada” pelo reconhecimento da diversidade, da pluralidade étnica, na perspectiva de “inclusão” desses povos na sociedade brasileira como produtores de bens de interesse comercial para o abastecimento do mercado regional. Foi neste contexto histórico que se estabeleceu a Escola Indígena, ainda como mecanismo de viabilização das políticas públicas a serviço da sociedade nacional”. (BRASIL, 2002, p. 27).

A oferta de programas de educação escolar aos povos indígenas existe desde o século XVI, porém, esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Cansados desse modelo de instituição escolar os índios não demonstraram interesse pela escola apresentada pelos técnicos do Serviço de Proteção aos Índios, o que fez com que o SPI, em 1956, elaborasse um “Programa de Reestruturação das Escolas”, com o objetivo de adaptar as escolas às necessidades dos grupos indígenas. Reestruturar o “prédio” das escolas indígenas, criação de “clubes agrícolas”, e as escolas passaram a ser denominadas de “casa do índio”. Nas propostas curriculares foram incluídas aulas de “práticas Agrícolas” para os meninos e “práticas Domésticas” para as meninas e as oficinas de trabalhos, destinado a promover uma educação escolar mais humana para os povos indígenas esbarrou na ineficiência de se atender às necessidades culturais e linguísticas das comunidades assistidas pelo órgão, e pela falta de um corpo técnico-docente mais preparado para dar conta da realidade multifacetada das aldeias, visto que as propostas educativas ficavam sob a responsabilidade dos técnicos do SPI que logo foi extinto e criada a Fundação Nacional do Índio, em 1967, quando a Educação Indígena passou a vislumbrar algumas mudanças. A Funai

elegeu o ensino bilíngue, atendendo às exigências estabelecidas a partir da Convenção de Genebra. (MONTE, 2000).

Ferreira (2001) analisa que não existia por parte da Funai, orientação definida e filosófica, de educação para os povos indígenas que frequentavam as escolas mantidas por este órgão, pois eram discriminados no processo educativo e responsabilizados pelos fracassos na educação formal. Para o autor, o surgimento e o fortalecimento das organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena, no final da década de setenta, em destaque: a Comissão Pró-Índio de São Paulo, o Centro Ecumênico de Documentação e Informação, Associação Nacional de Apoio ao Índio, o Centro de Trabalho indigenista Missionário e mais à frente, outras organizações indígenas, como a União das Nações Indígenas, fizeram com que se delineasse paralelamente à política oficial uma política indigenista, visando entre outras conquistas, a defesa dos territórios indígenas, assistência à saúde e à educação escolar.

Para Grupioni (2001, p. 87), o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no mundo contemporâneo avançou muito em relação às décadas passadas, tanto por parte dos estados nacionais quanto pela comunidade internacional. A presença e a atuação, cada vez mais visível e marcante, de lideranças indígenas tanto nos cenários políticos nacionais como no internacional, demonstra a vitalidade desses povos e seu desejo de manterem suas tradições e práticas culturais num mundo cada vez mais marcado pela globalização, mundialização do mercado e pela integração na comunicação.

Segundo o autor, a transição, definição e ajustes do sistema educacional brasileiro em virtude da exigência legal (Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, com detalhamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) de mudanças a serem delineadas pela proposta de uma EEI diferenciada, específica, intercultural, de qualidade e bilíngue, ainda não se definiu.

Entre os princípios norteadores da educação nacional, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a valorização da experiência extraescolar. A Lei nº 9.394 /96 propõe, no artigo 31, no inciso VIII parágrafo 3º, que a educação escolar para os povos indígenas, no ensino fundamental, será ministrada em língua portuguesa, mas que será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios da aprendizagem, reproduzindo o que reza o artigo 210, inciso VIII, parágrafo 2º da Constituição Federal de 1988,

reivindicações já presentes em 1973, Lei nº 6001, Estatuto do Índio, que assim estabelece, no artigo 49, quanto às práticas educativas: A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira. (BRASIL, 2012).

O artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exige da União a formulação de um plano nacional de educação, com diretrizes e metas a orientarem as decisões e ações governamentais na área da educação. Assim, em janeiro de 2001, o Plano nacional de Educação — PNE (Lei Nº 10.172/01) foi promulgado, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar intercultural e bilíngue, além de instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 2002, pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental, integra-se a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, atendendo também às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando situa enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema.

Silva (2001, p.12) afirma que, nessas duas últimas décadas, o processo de institucionalização da educação escolar intercultural indígena vem se aperfeiçoando e se fortalecendo no campo legal [...] O projeto de uma educação diferenciada ainda não se difundiu ou se firmou como proposta enraizada. Dessa forma, pode-se dizer que há, de fato, escolas indígenas, ainda que estas não realizem o ideal de “educação diferenciada almejado” [...]

Grupioni e Vidal (2001, p.33) explicitam que, alguns Instrumentos Jurídicos Internacionais demonstram que o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada está expresso em diferentes convenções e declarações internacionais, das quais o Brasil é signatário, bem como está assegurado na legislação nacional, fruto da mobilização indígena e da abertura de espaços de aceitação da diferença e do pluralismo, no Brasil e no mundo.

Existem ainda dois documentos voltados exclusivamente à proteção dos direitos indígenas, estes se encontram em fase de discussão pelos organismos

internacionais: a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas e o projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

Em 2002, o Estatuto das Sociedades Indígenas entra em tramitação no Congresso Nacional, composto por 135 artigos, regula as relações dos povos indígenas, de suas comunidades e dos índios com a sociedade com os Estados Brasileiros.

Silva (2001, p.104), também argumenta que, apesar de seu reconhecimento legal e de sua institucionalização, a consolidação plena, na prática, dessa "escola índia" permanece na pauta dos debates e das reivindicações indígenas. Porque pelo conhecimento fosso que costuma haver entre a letra da lei e a prática política e a administrativa no país. Também porque o reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos indígenas é fato relativamente novo e há muito a discutir, criar e aperfeiçoar.

2.2 Legislação e políticas públicas que fundamentam a educação escolar indígena

2.2.1 Bases legais da educação escolar indígena

A lei 6.001, entrou em vigor em 1973 e ficou conhecida como o Estatuto do índio que segue com o mesmo conceito do Código Civil de 1916 que considera os povos indígenas como "relativamente capazes". Atualmente, cabe à Fundação Nacional do índio a tutela estatal. Em seu primeiro artigo, a lei estabelece que seu objetivo é "integrar os indígenas à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva". Isto nos leva a pensar que para o legislador, os indígenas, não faziam parte da Comunidade Nacional. Talvez por isso a ideia de "integrá-los".

Antes da Constituição de 1988, o Estatuto do índio já existia e ditava o que devia ser feito nas escolas das comunidades indígenas de todo o Brasil. A Língua Portuguesa devia ser introduzida nas escolas como uma segunda língua e não para alfabetização. Foi uma tentativa um pouco frustrada em algumas comunidades, pois, os professores que eram indicados para atuarem nas escolas, a maioria fazia exatamente o contrário, daí só aumentaram os problemas que já existiam.

E assim o capítulo que se refere à educação, traz 13 artigos, garantindo aos indígenas, desde 1973 e reformulado em 1991 pela comissão especial para apreciar e dar parecer sobre o projeto de lei N° 2057 de 1991, que institui o ESTATUTO DAS SOCIEDADES INDÍGENAS como deveria ser a educação escolar para os povos indígenas no Brasil.

Art. 134 - II O respeito aos processos educativos e de transmissão de conhecimento das comunidades indígenas.

Art. 138 - III Manter programas de formação de recursos humanos especializados, possibilitando a condução pedagógica da educação escolar pelas próprias comunidades, preferencialmente através da formação de professores indígenas.

Desde 1994, esta mesma Comissão Especial aprovou um substitutivo que disciplina o Estatuto das Sociedades Indígenas. Atualmente todo processo encontra-se paralisado. A revisão do Estatuto do índio é uma das demandas dos povos indígenas no Brasil.

Constituição Federal de 1988

No curso legal, a Constituição de 1988 estabeleceu um novo conceito que regularia o relacionamento indígena com o Estado brasileiro. Os conceitos de integração/incorporação foram descontinuados e o direito a diferenças, alternatividade e autonomia garantidas. Para isso, vale destacar o art. 231 da Constituição Federal de 1988:

São reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2018, p. s/d.).

Desse momento em diante, várias leis e regulamentos foram elaborados para apoiar legalmente as iniciativas indígenas, como o Decreto nº 26/1991 e Portaria 559/1991: educação escolar indígena torna-se competência do MEC. No campo da educação escolar dos povos indígenas, todo o processo de promoção da autonomia dos povos indígenas, em termos legais, começou com o Decreto nº 26/91, que transpõe a responsabilidade pela educação escolar da FUNAI para o MEC.

A Portaria 559/91 tentou definir as ações e formas pelas quais o Ministério da Educação deveria assumir suas novas funções, prevendo a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, realizado apenas em 1993. Esta situação causou a transferência de responsabilidade para o sistema nacional de educação. Educação, sem pensar em uma política particular para isso. Isso resultou em nacionalização e educação municipal de escolas autóctones, o que é um dos pontos mais frágeis para a implementação de uma escola diferenciada (MIQUELETTI; LOURENÇO, 2014).

Diretrizes gerais para a escolarização dos povos indígenas (1994)

As diretrizes gerais para a escolarização dos povos indígenas em 1994, um documento do MEC que afirma que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. Quanto a estes, inclui respeitar as características de cada escola, cada comunidade, que só pode ser estabelecida com base no diálogo, com os indígenas como protagonistas do processo, escola comunitária. Em relação ao interculturalismo, isso envolve a troca de conhecimento entre as culturas de diferentes sociedades, o que significa a transição de uma visão estática da educação para um conceito que é recompensado com dinamismo. (MIQUELETTI; LOURENÇO, 2014).

Já o bilinguismo é pensado dentro do uso da língua materna, na alfabetização, não como uma ponte transitória para o aprendizado do português, visando à incorporação do indígena à sociedade nacional, mas como um código por meio do qual se organiza e se mantém incluso ao conhecimento indígena e não indígena acumulado ao longo das gerações.

Nessa perspectiva, pedagógicas reconhecem que o conhecimento de outras línguas, entre elas o português, torna-se mais natural e melhor incorporado por meio da língua materna, com o objetivo de ampliação dos conhecimentos, e não como forma de supressão das línguas e culturas indígenas. (BRASIL, 1994).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)

Os Direitos Educacionais específicos dos povos indígenas foram reconhecidos e reafirmados no Decreto nº 1904/96, que institui o Programa Nacional

dos Direitos Humanos, garantindo uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, completa-se a legislação educacional emanada da Constituição de 1988. Em seu Título VIII - "Das Disposições Gerais", Artigos 78 e 79, a LDB trata especificamente de educação escolar indígena. Pela primeira vez na história do Brasil rompendo com uma tradição de quase cinco séculos, reconhecem-se aos indígenas o direito da prática de suas formas culturais próprias.

O Artigo 78 trata especificamente a questão da educação dos indígenas como uma das responsabilidades do Sistema de Ensino da União, ao dizer que a esta cabe assegurar a oferta de educação escolar específica e diferenciada, intercultural.

Proporcionar aos indígenas o resgate e recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, garantir às suas comunidades e povos, o acesso às informações e conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas.

O Artigo 79 estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimento para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

Fortalecer as práticas socioculturais e a Língua Materna de cada sociedade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

As responsabilidades e especificidades da educação escolar indígena estão suficientemente explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Seu texto mostra de forma enfática que é diferente pelo bilíngüismo e pela interculturalidade. Estabelece não só uma forma de funcionamento, mas objetivos e meios para atingí-los.

A Lei de Diretrizes e Bases que trata do ensino fundamental, no art.32, parágrafo 3º, estabelece que será ministrado em Língua Portuguesa, assegurando

às comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

No parágrafo 3º o mesmo artigo, se reporta ao estabelecido no artigo 210, parágrafo 2º da Constituição, ou seja, obrigatoriedade de o ensino fundamental ser ministrado em Língua Portuguesa, porém, assegurando às comunidades indígenas o direito de usarem, em suas escolas, suas línguas maternas.

De acordo com o texto constitucional em vigor, surge uma nova perspectiva para a Educação Indígena de afirmação e reafirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças.

A Escola Indígena renasce como instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e revalorização da cultura, que devem ser requisitos para o intercâmbio com outros povos.

Criação do cargo de Professor Indígena (Lei Estadual nº. 0984/2006)

De acordo com a Lei Estadual nº. 0984, de 19 de abril de 2006, publicada com o propósito de criar o cargo de provimento efetivo de Professor de Ensino Indígena amapaense, que será preenchida somente por professores de ensino indígena que possuem formação específica e serão integrados à rede de educação básica em comunidades indígenas.

Por isso, o art. 4.º apresenta os requisitos para atuar na função de Professor de Ensino Indígena amapaense:

Art. 4º. Para o exercício do cargo efetivo de Professor Indígena, serão exigidos os seguintes requisitos:

I - ser indígena, falante da língua materna da comunidade e do português e, nos casos excepcionais das etnias Palikur, Wayana e Kaxuyana, os professores poderão falar a língua adotada (parcial ou totalmente) pela referida etnia, conforme as seguintes especificações:

a) Etnia Palikur – língua materna: Palikur – língua adotada: Kheuol;

b) Etnia Wayana – língua materna: Wayana – língua adotada: Aparai;

c) Etnia Kaxuyana – língua materna: Kaxuyana – língua adotada: Tiriyó.

II - deter os documentos sócio-culturais das estruturas sociais e religiosas de sua etnia;

III - possuir curso de formação de Professor índio e os conhecimentos necessários ao desempenho do cargo;

IV - pertencer à etnia da aldeia onde deverá exercer as suas atividades;

V - ter conhecimento do processo de produção e dos processos próprios econômicos da comunidade e dos métodos de ensino-aprendizagem.

§ 1º Em situações excepcionais, poderá o professor indígena atender aos alunos não indígenas, desde que não se altere o perfil das atividades inerentes ao cargo, do ensino indígena e da escola.

§ 2º Na comunidade onde o português é utilizado como a primeira língua, deverá o professor indígena ensinar a língua própria da etnia, como segunda língua (AMAPÁ, 2006).

Programa de Fortalecimento, Preservação e Recuperação das Línguas Indígenas Tradicionais (Lei nº 1.483/2010)

De acordo com o que foi publicado na Lei Estadual nº. 1.483, de 06 de maio de 2010, o governador do Amapá instituiu o Programa de Fortalecimento, Preservação e Recuperação das Línguas Indígenas Tradicionais do Estado do Amapá com o objetivo de estabelecer política de preservação, valorização e resgate dessas línguas tradicionais dos povos indígenas do Estado, evitando assim suas respectivas extinções e tem como elemento básico fortalecer e manter, pelos povos indígenas, e fazer conhecer pela sociedade envolvente, por qualquer meio de divulgação as referidas línguas indígenas. Assim, segundo o art. 3 dessa política pública, as ações ocorreram da seguinte maneira:

I - Vocabulários específicos a serem divulgados em locais públicos de acesso aos povos indígenas nos municípios onde se localizam áreas indígenas;

II - Utilização de livros didáticos, livros paradidáticos e gramaticais bilíngues ou multilíngues, nas escolas indígenas e não indígenas, de acordo com a necessidade;

III - Sinalizações urbanas e rurais, em grafadas de forma bilíngues ou multilíngues;

IV - Designações em estabelecimentos comerciais, nos municípios onde se localizam áreas indígenas, grafadas de forma bilíngues ou multilíngues;

V - Designações em estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, nos municípios onde se localizam áreas indígenas, grafadas de forma bilíngues ou multilíngues;

VI - Estimular o interesse pela leitura de textos, orais e escritos, em línguas tradicionais, nas escolas indígenas;

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

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

IX - Garantir a capacitação de professores indígenas do Quadro do Estado, para ministrar cursos livres em língua indígena nos estabelecimentos de

Ensino Médio, sendo garantida também sua formação, em serviço, em Nível Superior, no Curso de Letras;

X - Garantir a produção e distribuição de material didático específico nos estabelecimentos de ensino, incentivando o conhecimento através de diversos materiais audiovisuais, como textos, artesanatos e outros.

XI - Garantir a reprodução e distribuição da Legislação Indigenista para todos os estabelecimentos de ensino da rede pública, rede privada e órgãos públicos;

XII - Criação de rádio comunitária nas aldeias principais, por etnia;

XIII - Utilização de tecnologia de registros (gravação em CD`s, DVD`s, Pen-Drive, e outros que surgirem), nas escolas indígenas e não indígenas, com temas variados: canções tradicionais, histórias da comunidade, história dos povos indígenas, história nacional, dramatizações, e outras formas de expressão cultural (AMAPÁ, 2010, p. 1).

E segundo o art. 5º, fica garantida a oferta de cursos livres para o ensino destas línguas nas escolas de Ensino Médio sempre que houver alunos interessados no seu aprendizado.

A Resolução 91/2014 – CEE/AP

A Resolução 91/2017 surge como forma de regulamentar todas as questões evidenciadas para a educação escolar indígena no Estado do Amapá, fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e estabelece estratégias para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade. A resolução define as diretrizes curriculares para o ensino fundamental nas escolas indígenas; garante a participação das comunidades indígenas na organização de suas escolas; reafirma a competência da união, dos estados e municípios com a educação indígena; e com a formação específica de professores indígenas para atuarem em suas comunidades; define elementos básicos para caracterização e funcionamento das escolas indígenas; além de estabelecer critérios para a criação e regulamentação das escolas indígenas e dos cursos de formação de formação de professores indígenas; autoriza o funcionamento e o reconhecimento dessas escolas em todo o Estado, acompanhando as diretrizes nacionais para a educação escolar indígena.

Artigo 2º, incisos, I,II,III,IV.

I- Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos;

- II- Exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III- Ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;
- IV- A organização escolar próprias;

Por meio dessa norma, o Governo do Estado do Amapá (GEA) através do Conselho Estadual de Educação (CEE) passou a regular sobre a criação, estrutura e funcionamento das chamadas “escolas indígenas” no Estado do Amapá, considerando em seu art. 3º, que seus frequentadores serão índios e será assim reconhecida por ter normas e ordenamento jurídico próprios, garantindo o ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. E entre as propostas de ensino e de currículo escolar, serão atendidos os seguintes princípios:

- 2 Art. 9º - As escolas indígenas terão como princípios:
- I - Bilinguismo;
 - II - Interculturalidade;
 - III - Especificidade;
 - IV- Diferença;
 - V - Comunitária

Portanto, as escolas indígenas serão criadas no Estado do Amapá para efetivar a participação da comunidade em suas estruturas sociais, nas práticas socioculturais e religiosas, nas formas de produção de conhecimento, nas atividades econômicas, nos interesses locais, nos materiais didáticos e pedagógicos, na organização das lideranças locais indígenas e considerando a organização de seu projeto político pedagógico. (AMAPÁ, 2014).

2.2.2 Políticas de formação de educadores dos anos iniciais das escolas indígenas do Amapá

A partir do cenário amapaense apresentado e sua diversidade de povos, dos quais o enfoque deste trabalho são as populações indígenas, pretendemos realizar uma pesquisa que, através de metodologias definidas, possa identificar as políticas públicas relacionadas a Educação Indígena, e relacionem o desenvolvimento das competências docentes, a qualificação da mão de obra, a elevação do nível cultural com a relação da cultura indígena com a cultura do homem urbano, o cumprimento das exigências na Constituição Federal de 1988

para trabalhar os princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, e, que frutificou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

A melhoria na qualidade dos serviços assistenciais prestados aos indígenas dependerá da capacidade dos setores responsáveis de abrir suas intervenções à participação dos indígenas. A formação de agentes de saúde e de professores indígenas é a principal meta a ser atingida. Essa formação deve se pautar em métodos respeitosos dos interesses e das particularidades culturais de cada grupo (MELIÁ, 1999). A capacitação dos indígenas, por si só, não garante a gestão coletiva das escolas e dos postos de saúde nas aldeias, se não for acompanhada de procedimentos adequados de formação continuada. A qualidade dessa formação e do acompanhamento antropológico dos trabalhos dos professores e agentes indígenas de saúde em suas aldeias é uma das condições essenciais à efetiva participação comunitária nas ações de saúde e educação. Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos indígenas nessa área, e que precisa ser superada, diz respeito ao caráter assistencialista da maior parte das ações realizadas por órgãos convencionais, que acabam impondo calendários e conteúdos inadequados à realidade das aldeias (GALLOIS; GRUPIONI, 2003).

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil retrata o exercício de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, onde a educação constituiu-se uma peça fundamental para essa garantia desses direitos. Hoje, a escola indígena conta com respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio. Ao ficar estabelecido no artigo 210 da Constituição brasileira de 1988:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Assim, legalmente, o Brasil reconheceu o direito dos indígenas a uma educação diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Tal dispositivo encontrou detalhamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu, ainda, a articulação dos sistemas de ensino para a oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, conforme descreve os artigos 78 e 79:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos indígenas, 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 indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais 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 (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB expressa a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (COHN, 2005). O Conselho Nacional de Educação editou a Resolução n.º 3/99, fixando as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Nela estão explicitados os princípios e equacionadas as interpretações sobre as esferas de competência do setor público quanto à responsabilidade pela oferta da educação escolar diferenciada às sociedades indígenas (BRASIL, 1999).

Essa resolução estabeleceu, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, com "normas e ordenamento jurídicos próprios", integradas como "unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual". A escola indígena tem como elemento básico de sua definição a sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, a exclusividade de seu

atendimento à população indígena, o ensino ministrado nas línguas materna e na segunda língua das comunidades atendidas e uma organização curricular própria (BRASIL, 2002).

Para que tais preceitos legais sejam respeitados, a Resolução nº 3/99 prevê que as escolas indígenas organizem suas atividades escolares, independentemente do civil, com duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-se às condições e especificidades próprias de cada comunidade. Reconhecendo que a escola indígena diferenciada não se realiza sem a efetiva participação da comunidade e sem que à sua frente estejam professores indígenas preferencialmente falantes da língua materna dos alunos da escola e pertencentes à mesma etnia, a Resolução n.º 3/99 determina que os professores tenham uma formação específica para a educação intercultural e bilíngüe (BRASIL, 2002).

2.2.3 Educação Escolar Indígena: Base Nacional Comum do Currículo e os princípios da diferença, da especificidade, da interculturalidade e do bilinguismo

O processo de afirmação do direito dos povos indígenas à educação foi consagrado por reivindicações dos próprios indígenas e estão presentes em diversos dispositivos legais como a CF de 1988 e a LDB 9394/96, que garantem à EEI uma educação diferenciada, ou seja, não deve ser a mesma oferecida pelo Estado às sociedades não indígenas, mas que deve respeitar a condição de diferença cultural e linguística e as formas tradicionais de conhecimento, além de procurar oferecer igualdade de condições de acesso e qualidade do ensino.

No estado do Amapá, a escolarização indígena ofertada nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido conduzida por docentes indígenas e também não indígenas, essa condução por professores de culturas diferentes instiga uma reflexão acerca da educação intercultural. Para tanto, se recorre à discussão feita por Serrani (2010), onde uma educação intercultural é aquela onde o processo educacional precisa criar as condições para um diálogo com as realidades emergentes sem descuidar das memórias indígenas. Para tanto, ela deve fortalecer as identidades étnicas, segundo propõe a legislação em vigor, e ao mesmo tempo aprofundar um diálogo com os demais grupos existentes e no caso da escola, com os conhecimentos produzidos pelos não indígenas.

Conforme esclarece Serrani (2010), o que possivelmente fará o diferencial para a efetivação de uma educação de base intercultural é o fato de tanto os conhecimentos da ciência ocidental quanto das sociedades indígenas, sejam considerados, em condições de igualdade no processo formativo e na construção da autonomia dos envolvidos. Portanto, os professores, precisam estar diretamente envolvidos no processo educacional, sentindo-se preparados para lidar com essa especificidade da EEI.

Em relação ao currículo, a LDB 9394/96 prevê:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 1).

Faz-se importante frisar que a base nacional comum se constitui por áreas, a saber: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A necessidade de formação desses docentes passa a ser um dos fatores que pode colaborar para o atendimento não só dos objetivos propostos pelos conteúdos curriculares, mas, sobretudo no repensar dos métodos que orientam o processo ensino-aprendizagem.

Uma das dificuldades em se trabalhar a base nacional comum do currículo na EEI esta relacionada à necessidade de acesso ao conjunto de saberes integrados “onde se situa o princípio da equidade, como direito de todo e qualquer cidadão brasileiro em uma sociedade democrática” (QUARESMA, 2012, p.98), em que se garanta o direito de acesso aos elementos curriculares próprios do Ensino Fundamental, como a língua falada no país, o cálculo aritmético, os conhecimentos relativos ao meio físico e social onde se respeitem também os demais aspectos pedagógicos.

Quaresma (2012, p. 36) acentua que os povos indígenas “têm buscado uma escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia”. Nesse sentido se reconhece a necessidade e a importância que sejam promovidos cursos pela rede estadual de ensino do Amapá, voltados para os professores indígenas que atuam nos anos

iniciais para que estejam habilitados a trabalhar dentro de uma perspectiva intercultural.

Faz-se importante que nesses cursos sejam ressaltadas a “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” (resolução CEB nº 3/99, Art. 7º). A formação do professor índio ainda implica a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena.

Na EEI a parte diversificada do currículo se constitui, de acordo com a Matriz curricular dos anos iniciais, dos eixos: Cultura Indígena e Língua Materna. Com base nesses eixos deve-se garantir que os alunos sejam alfabetizados na língua portuguesa e na sua língua materna, e que sejam abordados os conhecimentos da cultura daquela comunidade no processo educacional. Nesse sentido, a educação deve ter como alicerce os princípios da diferença, especificidade, interculturalidade e bilinguismo.

No currículo escolar indígena, a parte diversificada não deve ser compreendida “como um anexo ou complemento do núcleo comum, mas será o eixo condutor e a base a partir da qual este se edifica” (QUARESMA, 2012, p. 13).

Assim, o currículo deve reunir objetivos relacionados ao direito constitucional de manutenção e fortalecimento das línguas, crenças, saberes ligados à identidade étnica e à memória histórica, que desencadeiam as ações pedagógicas integradas de ensino e pesquisa dos chamados etnoconhecimentos, ou seja, o conjunto de conteúdos e formas culturais produzidas e selecionados na cultura dos alunos e professores indígenas, normalmente, ausentes da cultura escolar dos sistemas de ensino nacionais.

O ensino da língua materna é um dos principais elementos diferenciados da educação escolar indígena, sendo imprescindível que o professor seja da comunidade e tenha uma formação apropriada nos dois idiomas (língua portuguesa/língua materna). Entretanto, uma das principais reivindicações dos povos indígenas é que a educação diferenciada não seja somente o ensino de língua materna dentro de um currículo idêntico ao nacional, mas que se inclua a forma de viver de cada povo, ou seja, que seja uma educação intercultural e bilíngue.

Nesse sentido, o *PNE - 2011/2020* em suas metas e estratégias determina que devem ser mantidos “programas de formação de pessoal especializado [...] neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena”

Dessa forma, cabe ressaltar que a maioria dos professores não indígenas não dominam as línguas indígenas, portanto, é válido refletir como o ensino bilíngue e a abordagem de conhecimentos da comunidade pode ser realizada se à sua frente estiverem professores não indígenas.

De acordo com o RCNEI, os professores não indígenas que atuam nas escolas indígenas possuem a formação convencional para a docência e o conhecimento escolar necessário, mas não possuem os saberes culturais dos indígenas, o que provoca discussões e distorções na proposta da educação intercultural em que se baseia a EEI. (MEC 1998). A esse respeito Quaresma (2012) menciona a importância da formação de pessoas da própria comunidade indígena, visto que estes conhecem e vivenciam a realidade de seu povo, dessa forma, torna-se mais viável a garantia de uma educação formal significativa e que esteja direcionada à valorização de seus processos próprios de aprendizagem.

Mesmo com iniciativas isoladas dos professores não indígenas em minimizar essas dificuldades percebemos que elas persistem

O Parecer CNE/CEB, nº 14/99, garante que esses docentes “deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (BRASIL, 1999). Nessa direção, a inserção dos indígenas na continuidade do processo de formação dos docentes evidencia a emergência de políticas públicas e educacionais específicas à interação e diálogo desses grupos diante do alcance da concretização constitucional na ocasião do reconhecimento dos direitos e das necessidades dos povos indígenas.

O Estado tem encontrado dificuldades para promover políticas voltadas para a EEI, em especial à formação de professores, principalmente pela falta de recursos financeiros quase sempre disponibilizados pelo Governo Federal (FNDE/MEC). Entretanto, de acordo com os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas é determinado que,

[...] cada secretaria de estado da educação deverá garantir, de forma explícita, em seu orçamento anual, dotações orçamentárias para a operacionalização do Programa de Educação Escolar Indígena, incluindo-se nele os recursos específicos para o programa de formação dos professores indígenas. Tal dotação deverá constar no Plano Anual e Plurianual da unidade federada. Esses recursos orçamentários próprios, alocados especificamente para o desenvolvimento da educação escolar indígena no estado, poderão ser complementados, de forma supletiva, com outras fontes financiadoras [...] (BRASIL, 2002, p. 75).

Conforme a normativa acima citada, é obrigação do Estado incluir em seu orçamento recursos para a implementação de políticas de formação de professores indígenas, para que essas iniciativas não dependam apenas de vontade política.

Segundo dados publicados pela Agência Amapá, a primeira turma do Curso de Formação de Professores em Magistério Médio Indígena ocorreu no município de Oiapoque com a etnia Palikur. Esse curso foi desenvolvido desde 2008, ficou paralisado no período de 2009 a 2010, em 2018, a SEED retomou o projeto e em 2019, o curso foi concluído com a formação de 50 professores indígenas.

É importante frisar que essa formação é amparada por lei, prevista nas Resoluções nº 13/2012-CEB/AP e 068/2002-CEE/AP, que prioriza o ingresso de professores indígenas para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo é trabalhar a cultura e a língua materna dentro do conteúdo ministrado e sistematizado para que as futuras gerações possam ter acesso.

No parque do Tumucumaque a formação está em andamento, atualmente, se encontra no 8º módulo, faltando 03 para a sua conclusão, em Pedra Branca do Amapari está previsto iniciar uma turma com cerca de 50 educadores indígenas.

A importância de que sejam promovidas políticas específicas de formação continuada para educadores das escolas indígenas é um desafio e ao mesmo tempo uma exigência hoje. A formação desses docentes está atrelada ao exercício de suas atividades na comunidade indígena, seja em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, na elaboração de materiais didáticos específicos e na condução de pesquisas.

Como não há educação escolar sem professores - e sem alunos -, qualquer discussão sobre este tema implica o aprofundamento de ações de formação continuada de professores qualificados para a complexidade da tarefa, e também de capacitação dos demais recursos humanos institucionais envolvidos nessas ações [...] Ela só faz sentido se puder ser concretizada através de investimentos maciços na formação de recursos humanos (RCNEI, 1998, p. 80).

Nesse sentido, a formação de professores perpassa por diversas atividades onde se busca também o atendimento dos princípios da EEI, como a educação diferenciada, específica intercultural e bilíngue em que se considere como principal a qualidade da educação para os alunos e o atendimento das necessidades e especificidades de cada comunidade indígena.

Nesse sentido, ao observar a longa jornada educacional, notamos que já houve várias mudanças nas políticas educacionais visando melhorar o ensino ofertado, porém, insuficientes para torná-lo de qualidade, pois, existem professores que estão nessas instituições e não conseguiram diversificar o processo ensino-aprendizagem que ainda é excessivamente tradicional, dificultando o êxito da formação para a cidadania.

Diante dessa situação, percebemos que o ensino oferecido nas instituições e as políticas que fundamentam as atividades escolares, a exemplo de outras instituições que sofrem com a chamada “modernidade líquida” é um complexo e conflituoso espaço, em que os sujeitos vivenciam e buscam oportunidades de construção de conhecimentos que podem significar a ascensão social e a superação de suas condições de vida material, mas ao mesmo tempo acabam por se submeter a uma preparação que não os habilita para colocarem em prática aquilo que aprenderam em favor de uma condição cidadã realmente pró-ativa (QUARESMA, 2012).

A consequência mais imediata desse tipo de política educacional, no contexto de um mundo cada vez mais globalizado, é o enfraquecimento das instituições e dos relacionamentos humanos, onde os alunos se sentem cada vez menos motivados a aprofundar os conhecimentos.

Infelizmente são essas condições que prevalecem nas instituições de ensino, resultando em situações elaboradas estrategicamente que inviabilizam o sucesso de professores e alunos que a frequentam, de modo que é importante refletirmos sobre as políticas educacionais no sentido de compreender as contradições que se revelam em seus interiores, especialmente no que tange aos reflexos de uma educação tradicionalista que não contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Da forma como as políticas educacionais têm sido conduzidas, o resultado mais aparente é que os participantes do processo de ensino e aprendizagem, especialmente professores e alunos, não os trata de acordo com as

suas singularidades, uma vez que busca homogeneizar o ensino, disseminando os valores determinados pelas classes dominantes, e nesse respeito ela não consegue atender à diversidade, resultando na conseqüente desistência de muitos alunos. (QUARESMA, 2012)

Esse último quesito é ainda mais preocupante quando se percebe que a pesquisa-ação ainda não é uma prática desenvolvida por muitos docentes que trabalham no contexto educacional. Geralmente, notamos a preocupação de muitos profissionais em desenvolver seu conhecimento teórico em detrimento de uma prática necessária e atuante, de modo que as políticas educacionais buscam limitar seus efeitos apenas a esse campo,

Infelizmente, a tendência de se desenvolver uma, as políticas da educação reforçam uma didática de cunho tradicionalista, apegada ao passado e excessivamente formal, sendo isso preocupante, pois tem limitado a formação de sujeitos que tenham como ponto de apoio a autossuficiência, a crítica, a criatividade, o diálogo com a realidade, a disciplina e o comprometimento de todos com a educação capaz de gerar valores, responsabilidades e a formação crítica.

De acordo com Ferreira (2012, p. 35), diferentemente dessa tendência, é preciso desenvolver políticas que “estabeleçam novas visões sobre os mais variados temas, apresentando uma maneira particular de entender a realidade e fazendo seu próprio questionamento, a fim de chegar à elaboração da própria visão sobre as questões cotidianas”.

Isso pode fazer a diferença entre o sucesso ou o fracasso do ensino e aprendizagem, quer dizer, é preciso que as políticas educacionais sejam conduzidas de encontro a noção de educador como aquele profissional que tem a preocupação principal de apenas transmitir conteúdos, buscando sempre refletir sobre seu papel e a importância de desenvolver uma didática do ensino que seja viva, transformadora, dinâmica e atuante.

Ferreira (2012) explica que isso incita a análise de uma questão anterior a essa, ou seja, as políticas para sustentar a qualidade da formação do docente para atuar no contexto prático. Quando se discute de forma realista essa situação, então é possível entender por que os reflexos de uma política educacional tradicionalista ainda são recorrentes na prática docente e na didática atualmente adotadas no contexto de ensino da maioria dos estabelecimentos educacionais.

Existe uma situação de instabilidade geral que provoca insegurança e incertezas, com o próprio tempo adquirindo novas dimensões, em nada se assemelhando a outras épocas, principalmente quando se pensa na instituição escolar como um espaço sociocultural.

Assim, nessa primeira década do século XXI, denominada de “pós-modernidade”, que sucedeu a modernidade, as transformações são evidentes na forma como a escola tem desempenhado seu trabalho

Pós-modernidade é uma condição na qual as vidas políticas, econômicas, organizacionais e até mesmo a pessoal passam a ser organizadas em torno de princípios muito diferentes daqueles da modernidade. Filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações ao lado do alargamento e rapidez na divulgação da informação fazem com que se rompam antigas certezas ideológicas e as pessoas descubram que existem outras formas de viver (FERREIRA, 2012, p. 13).

Não há dúvida, portanto, que em diversificados campos de atividade, muitos profissionais buscam a inovação, o diferente, formas alternativas e pouco convencionais de agir, numa corrida para se atingir os objetivos propostos. Apesar de as instituições de ensino constituírem espaços formadores do cidadão e disseminadoras da cultura, observamos que os professores possuem muitas habilidades por eles adquiridas no próprio ambiente de trabalho, em um tempo muito inferior ao que se julga ser necessário.

A questão de como utilizar a escola enquanto espaço sócio-cultural gera muitas discussões. Hoje, a introdução da tecnologia e de formas inovadoras de ensinar vem sendo discutida no sentido de se apoiar ambientes de aprendizagem mais abertos e motivadores com foco na formação sócio-cultural do aluno.

Os desafios postos pelas políticas educacionais são grandes para os professores na escola, pois exige-se que o professor utilize a instituição como um espaço sócio-cultural para a formação do aluno.

Na realidade isso é um paradoxo, pois muitos têm como vantagem apenas sua frágil e ultrapassada formação, crenças referentes à capacidade humana de aperfeiçoamento, o ideal de educação.

Quaresma e Ferreira (2020) diz que o problema maior reside na visão idealista, um tanto ingênua do trabalho educativo, distanciado da realidade dos dias atuais. A função da escola na sociedade contemporânea tem como objetivo básico a

socialização dos alunos, que consiste em prepará-los para o trabalho e formá-los como cidadãos, levando em consideração suas práticas culturais.

Se antes era necessário o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, hoje isto é condição primeira para a realização e sobrevivência no mundo do trabalho e a participação efetiva na vida pública.

Hoje, já existe o consenso de que a escola é um espaço de formação sócio-cultural por excelência, ao mesmo tempo em que a tarefa do professor é múltipla, tendo várias facetas: o professor é, ao mesmo tempo, administrador, gerenciador de suas ações, planejador, sistematizador, programador e avaliador. Também é orientador, buscando cada vez mais compreender a necessidade de ter intensa vida cultural e social, participando de projetos e eventos necessários ao seu desenvolvimento e profissionalização, principalmente em relação à diversidade sócio-cultural que se apresenta na escola.

[...] promover o pensamento do sujeito e engajar-se com ele na implementação de seus projetos, compartilhando problemas, sem apontar soluções; respeitando os estilos de pensamento e interesses individuais; estimulando a formalização do processo empregado; ajudando assim o sujeito a entender, analisar, testar e corrigir os erros (FORTES, 2019, p. 29).

Isso mostra que o professor, utilizando metodologias adequadas, pode auxiliar e influenciar na formação cultural do aluno. Isso favorece a noção de que a educação deve se tornar um instrumento mais interessante que prepara o aluno para o futuro. Essa é a política educacional necessária para que o sistema de ensino avance.

Por outro lado, as escolas precisam desenvolver recursos e profissionais mais adequados às necessidades dos alunos, apoiando o processo de mudança na atuação do professor, que é um dos principais agentes de mudanças, buscando capacitar o aluno para lidar com os desafios do cotidiano.

O trabalho do docente nesta primeira década do século XXI, ainda é caracterizado uma série de contrapontos: o currículo muitas vezes inflexível, o planejamento que, frequentemente, não tem aplicação prática a diversidade de situações que o aluno enfrenta no dia a dia, as metodologias de ensino que tornam o trabalho do professor cansativo e a didática tradicional que reproduz uma concepção de ensino e aprendizagem vazia de sentido e contraditória.

Outros preferem desenvolver a ação pedagógica sem informações teóricas suficientes para fundamentar a *práxis*, o que pode resultar em um trabalho desconectado com as principais tendências e pressupostos de educadores do passado que conseguiram contribuir com suas teorias para a autonomia e emancipação do pensamento educacional.

Infelizmente, a tendência de se desenvolver uma didática de cunho tradicionalista, ainda é preocupante, pois tem limitado a formação de sujeitos que tenham como ponto de apoio a autossuficiência, a crítica, a criatividade, o diálogo com a realidade, a disciplina e o comprometimento de todos com a educação capaz de gerar valores, responsabilidades e a formação crítica.

De acordo com Mascitti (2015, p. 38), diferente dessa tendência é preciso “procurar novas visões sobre os mais variados temas, apresentando uma maneira particular de entender a realidade e fazendo seu próprio questionamento, a fim de chegar à elaboração da própria visão sobre as questões cotidianas”.

Isso pode fazer a diferença entre o sucesso ou o fracasso do ensino e aprendizagem na escola, ou seja, é preciso ir de encontro a noção de educador como aquele profissional que tem a preocupação principal de apenas transmitir conteúdos, buscando sempre refletir sobre seu papel e a importância de desenvolver uma didática que seja viva, transformadora, dinâmica e atuante.

É evidente que isso incita a análise de uma questão anterior a essa, ou seja, a qualidade da formação do docente para o exercício da profissão. Quando se discute de forma realista essa situação, então é possível entender porque os reflexos de uma educação tradicionalista ainda são recorrentes na prática docente e na didática atualmente adotadas na escola.

2.2.4 Currículo para as diferenças culturais indígenas

O currículo escolar é o eixo norteador das atividades desenvolvidas na escola e os atuais estudos a respeito a diversidade cultural, considerando, ainda, a diversidade existente em cada especificidade. Podemos ilustrar essa situação a partir do momento em que se constrói um currículo indígena para uma determinada etnia, mas atentar que uma etnia pode estar instalada em várias aldeias e cada aldeia apresenta sua particularidade.

Todo currículo se faz e se executa entranhado de vontades, não há neutralidade na sua fundamentação e operacionalização. Ele implica relações de poder, contendo teor de interesses, onde forma visões e práticas sociais por objetivos intencionais, portanto, o currículo indígena se apoia no que foi neste momento registrado, pois seu embasamento prima pela educação intercultural, o que planejadamente acontece quando sua execução ver os outros nas suas especificidades e o trabalha para o modelo desejado de cada comunidade.

As escolas indígenas por muito tempo têm utilizado de currículo não indígena, de onde veiculavam conhecimentos que iam sempre de encontro aos modos próprios dos indígenas. A força do currículo externo à sua cultura é tão forte que parte considerável de comunidades indígenas ainda não se divorciou dessa questão. A de se fazer urgentemente a universalização da construção curricular que atenda a todas as realidades, atentando para as tradições de cada etnia, o que se reforça:

Desta forma, é preciso atenção ao tratarmos do conhecimento corporificado como currículo, uma vez que não é mais possível analisá-lo fora da sua constituição social ou histórica ou encarar de modo ingênuo o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (FERRI, 2006, p.91- 92)²

Por muito tempo poderes absolutos de sociedades dominantes determinavam o currículo geral, no caso dos indígenas, com a tentativa de integrá-los à comunidade nacional. Atualmente a ruptura é do ponto de vista legal e precedendo a legalidade está a necessidade humana em conquistar a educação escolar indígena diferenciada e específica, o que será proporcionada através do currículo indígena, pois o mesmo se efetiva a partir da vontade dos próprios índios, onde há uma organização de acordo com cada povo, com apoio e segurança de condução pelos próprios indígenas.

O currículo indígena não pode mais ser elabora a partir de uma visão compartimentalizada dos indígenas, como aquele que sua forma é homogeneizada. Já faz tempo que se derrubou esse muro de perceber os indígenas do ponto de vista de estereótipos, que se instalou sobre eles pelas culturas dominantes e preconceituosas. Eles se fazem diferentes e tem suas especificidades, os quais definem suas identidades próprias amparadas por suas tradições no tocante aos rituais, danças, festas tradicionais e outras manifestações pertinentes a sua cultura,

² Cássia FERRI, Educação escolar indígena: proposta curricular.2006, p. 91 e 92

onde todos os elementos pedagógicos do currículo devem voltar-se ao respeito de seus processos próprios de condução de suas vidas em seu meio.

2.2.5 Importantes elementos do currículo indígena

A escola, assim como o modelo de educação escolar foram impostos aos indígenas pela vontade dos colonizadores e da igreja. A educação escolar de cunho tradicional onde as informações eram veiculadas como verdades absolutas, sendo um fator de força na instalação do integracionismo, ignorando e destruindo as formas de organização social e cultural das populações indígenas. A implantação das escolas nas aldeias indígenas, os saberes indígenas, a língua, a tradição oral e suas artes não foram considerados na tentativa de fazerem com que eles deixassem de ser indígenas.

Desde então vem se travando lutas no sentido de instalação de uma escola verdadeiramente indígena, quando a partir de 1988, o artigo 210 da Constituição Federal é que as garantias foram asseguradas aos povos indígenas. O teor da lei expressa a necessidade tornando obrigatório o uso da língua materna, além de seus processos próprios de aprendizagem, forçando então a reflexão sobre um currículo específico e diferenciado para as comunidades indígenas, de acordo com cada povo, pois o entendimento de implantação da política de reafirmação cultural perpassa também pelo currículo, devido o ponto de vista da educação diferenciada e específica é o currículo o eixo de formatação.

Os anos 90 marcaram as reformulações pelas quais a educação escolar precisava passar em todo o país, o que aconteceu também com a educação escolar indígena, de onde surge em termos legais, a ideia de que a escola indígena tem que ser intercultural, fazendo entender que a escola indígena deve promover intercâmbios e troca de conhecimentos, quando a mesma manterá contato com diferentes concepções de cultura na medida que proporciona conhecimento aos alunos e garantindo a ideia de que não há uma cultura superior a outra.

No contexto educacional escolar indígena, ainda há de se considerar algumas situações que precisam ser bastante elucidadas com relação ao currículo, principalmente no que concerne a sua operacionalização dos pontos de vistas geral e específicos. Há pouco se trata dos objetivos e são eles os elementos de atenção, considerando que partindo do entendimento do objetivo geral está ligado ao conjunto

de saberes gerados pela Base Nacional Comum, o que permite sua inserção na cultura indígena, mas necessariamente contemplando conhecimentos dos povos não indígenas, pois não se pode perder de vista conhecimentos nacionais e universais.

Concomitantemente se vislumbra assegurar a efetivação de objetivos que tratem da diversidade cultural, chamando atenção para a parte diversificada do currículo, que deve ser voltada ao atendimento específico, acerca da educação escolar indígena diferenciada e específica.

A parte diversificada do currículo indígena é o espaço para que seja trabalhado o que lhes é peculiar, que tem o objetivo de reafirmação de contribuir com a reafirmação cultural, a partir de conteúdos propriamente indígenas, de onde deve fluir um trabalho considerando os etnoconhecimentos, que com seus processos próprios de aprendizagem, darão vida aos saberes de outras culturas. Por isso se percebe que a parte diversificada do currículo escolar indígena não é algo dissociado do geral, do nacional, mas um eixo condutor por onde melhor se solidifica as sociedades indígenas.

Portanto, constatamos que ao se falar em interculturalidade, abre precedente de reflexão em mais de uma cultura, onde se deve observar por mais de um ângulo o trabalho desenvolvido nas escolas indígenas, amparada por seu currículo, pois há a Base Nacional Comum e a parte diversificada, ambas precisando sempre ser edificadas com objetivos que assegurem a educação escolar indígena, em que se tem como objetivo maior, as quais se conflitam, mas que devem ser interligadas na efetivação do currículo diferenciado e específico.

Outra questão importante de se tratar, a fim de construir o currículo indígena é necessariamente a inclusão do ensino bi/multilíngue, o que encontra destaque no sentido de saber que todas as manifestações culturais indígenas, como as crenças, os pensamentos, as práticas religiosas, entre outras, são todas permeadas pelo uso de mais de uma língua, mesmo naquelas comunidades em que hoje a primeira língua é a língua portuguesa, pois a identificação de seus antecedentes estão fixadas nos símbolos deixados por eles, permitindo entender que o uso da língua é imprescindível na reafirmação dos povos indígenas, tornando o currículo realmente diferenciado, o que ganha maior sustentação na seguinte expressão:

(...) o conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena contribui decisivamente para a solução de problemas educacionais, uma vez que a língua é a chave que nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo. A estrutura da língua que uma pessoa usa geralmente influencia a maneira como ela entende o seu ambiente (MILHOMEM 2008 p.101)³.

2.2.6 Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (1998)

Em 1998, destacamos o surgimento do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas. Esta publicação amplia e aprofunda os referenciais anteriores, acrescentando a característica comunitária para a escola indígena, a qual, segundo o documento, deveria ser: “[...] comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada”. (BRASIL, 1998, p. 24-25).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas “RCNEI”, compõe a série de Parâmetros Curriculares para a Educação Nacional, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). É um documento que apresenta pela primeira vez ao país, ideias básicas de trabalho para cada realidade escolar indígena inserida no ensino fundamental. Tem como objetivo, subsidiar a prática educativa de professores índios e não índios junto a comunidades indígenas, bem como dirigentes e técnicos dos sistemas estaduais e municipais de ensino, no sentido de desenvolver políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino em todo país, e que estejam pautadas no princípio da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros. O Referencial Curricular atende a determinações da C.F, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e dos outros dispositivos legais, estabelecendo a diferença entre as escolas indígenas e as demais escolas do sistema educacional brasileiro.

O RCNEI é um referencial abrangente e elaborado com a colaboração de representantes de diversas realidades escolares indígenas. Aponta questões pertinentes a professores e escolas das diferentes realidades indígenas e apresenta proposta de soluções para os diversos problemas educacionais dessas realidades; esclarece e incentiva o respeito à pluralidade de ideias e à diversidade de múltiplos programas curriculares; de projetos históricos e étnicos específicos, contribuindo para o enriquecimento das práticas pedagógicas executadas no interior de cada instituição escolar e para a elaboração de projetos educativos que possam contribuir

³ Ibid., p. 101

com a melhoria na qualidade da educação escolar indígena e que atenda aos interesses e anseios dessas populações.

É um documento que faz referências aos fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta da atual educação escolar indígena e, apresenta pequenos textos que servirão para refletir sobre a prática pedagógicas existente na escola indígena e para construir e implementar os currículos a serem trabalhados nessas escolas, deverá servir, também, como base para que essas escolas construam seus próprios referenciais, projetos e planejamentos de acordo com as especificidades de cada sociedade. Apresenta sugestões de conteúdos e temas transversais e metodologias para o conjunto das áreas de conhecimentos e para cada ciclo escolar do ensino fundamental dessas escolas, no sentido de enriquecer a prática pedagógica do professor que atua com a educação indígena. Faz um breve relato da educação escolar indígena anterior a 88, fala dos movimentos dos professores índios, das legislações nacionais e internacionais e as atuais legislações voltadas para a educação indígena brasileira.

2.3 Ações da escola indígena no projeto político pedagógico para a preservação e manutenção da cultura indígena

2.3.1 Educação dos povos indígenas no Estado do Amapá

No Estado do Amapá, as reservas indígenas representam 8,6% de todo o território estadual, em uma área de 140.276 km², que abriga as terras indígenas-(TI) Waiãpi, Uaçá, Galibi e Juminã, na fronteira com o Norte do Pará está a TI e o Parque do Tumucumaque, todas demarcadas e homologadas. Nesse espaço habitam várias etnias, distribuídas em 49 aldeias. Essa localização das TIs pode ser melhor compreendida através do mapa (Figura 1):

É importante destacar que cada povo que aqui habita, segundo Gallois e Grupioni (2009), apresenta especificidades em seus modos de organização, tipos de habitação, ocupação das terras onde vivem, com uma variedade de línguas, costumes, crenças, dentre outros. O quadro (figura 2), no entanto, especifica a distribuição dos povos indígenas nas TIs do Estado.

Figura 1 - Comunidades indígenas do Amapá



Fonte: Instituto Iepe (2020).

Quadro 1 - Distribuição dos povos indígenas nas TIs do Estado do Amapá

| Terra Indígena | Estados | Municípios | Superfície /ha | Povos |
|--------------------------------|--------------|---|----------------|---|
| Uaçá | Amapá | Oiapoque | 470.164 | Galibi Marworno Karipuna Palikur |
| Juminã | Amapá | Oiapoque | 41.601 | Galibi Marworno Karipuna |
| Galibi do Oiapoque | Amapá | Oiapoque | 6.889 | Galibi do Oiapoque Karipuna |
| Waiãpi | Amapá | Amapari, Laranjal do Jari | 607.017 | Wajãpi |
| Parque Indígena do Tumucumaque | Pará e Amapá | Oriximiná, Óbidos, Almeirim, Alenquer, Monte Alegre | 3.071.067 | Aparai Katxuyana Tiriyó Wajãpi Wayana |

Fonte: Instituto Iepe (2020).

Pode ser visualizado através do mapa (Figura 1) que, na extensão de terras que compreende o estado do Amapá e norte do Pará, existem 8 TIs demarcadas, dessas, 7 são homologadas, no estado do Amapá estão localizadas 5 TIs todas demarcadas e homologadas. Por meio da Figura 2 podem ser identificados os povos indígenas que habitam cada TI, desse modo, a seguir, a figura 3 faz uma breve apresentação dos povos que habitam o território amapaense (IEPE, 2020).

Quadro 2 - Povos indígenas que habitam o território amapaense

| ETNIA | CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADE |
|----------------------|--|
| Karipuna | <p>Encontram-se às margens do rio Curipi, principalmente no seu baixo e médio curso, na Terra Indígena do Uaçá. Além das quatro principais aldeias, Manga, Espírito Santo, Santa Isabel e Açaizal, existem várias localidades ao longo do Curipi: Kutiti, Tauahu, Xato, Bovis, Zacarias, Inglês entre outras.</p> <p>Os Karipuna falam português e patois, que é a língua franca da região.</p> |
| Palikur | <p>Estão localizados entre os dois lados da fronteira Brasil/Guiana Francesa, em território brasileiro estão localizados no extremo norte do estado do Amapá, no perímetro do município de Oiapoque, na região da bacia do Uaçá, são falantes da língua indígena arawak.</p> |
| Galibi do Oiapoque | <p>No Brasil vivem no Oiapoque, na Guiana Francesa, nos rios Maroni e Mana onde se definem como Kaliña, tendo Galibi como designação genérica.</p> <p>Os Galibi, além de sua língua original, falam o patuá, língua crioula utilizada no contato com outras etnias da região, o português, e usam esta língua na aldeia e para os contatos externos, ainda conhecem o francês, pelo menos os mais velhos que foram alfabetizados e educados nesta língua e entendem um pouco de patuá holandês.</p> |
| Galibi Marworno | <p>Até pouco tempo atrás, os Galibi Marworno não se autodenominavam desta forma, eles se identificavam como "do Uaçá". Mais tarde, a partir do final de década de 40, passaram a se identificar, em conjunto, como Galibi e, mais recentemente, orientados pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e com a autorização do ex-chefe Manoel Floriano Marcial, como Galibi Marworno, se diferenciando assim dos Galibi do Oiapoque.</p> <p>A língua dos Galibi-Marworno históricos entrou em desuso há pelo menos 100 anos, mas um número expressivo de palavras, especialmente referentes à fauna e avifauna, continuam sendo utilizadas.</p> |
| Waiãpi/wajãpi/oiampi | <p>Os Wajãpi ocupam, há mais de dois séculos, uma vasta área situada nas regiões do Brasil e da Guiana Francesa, delimitada pelas bacias dos rios Jari, Oiapoque e Araguari.</p> <p>No lado brasileiro dividem-se em três subgrupos territoriais: o grupo do alto Jari/Cuc, o grupo "arredio" do alto Ipitinga e o grupo principal da região do Amapari. A língua falada pelos Wajãpi se inclui na família Tupi-Guarani.</p> |

Fonte: Instituto Iepe (2020).

No que se refere à organização social, certo número de casas de habitação constitui uma aldeia, esse número varia de acordo com a quantidade de famílias e conforme as crianças vão crescendo e formando novas famílias, vão fundando pequenas aldeias perto da aldeia de seus pais, seus lugares de moradia

possuem uma especificidade, pois não se caracterizam como fixos. Nesse sentido, suas moradias dependem dos recursos que podem ser aproveitados naquele lugar para as suas plantações, pesca, caça, enfim, para a sua subsistência.

Em cada aldeia há um fundador, que é estimado o dono do lugar, ou denominado, ainda, como o cacique da aldeia. Esse chefe deve buscar apoio e cooperação dos que convivem com ele, e não por força ou imposição, mas, demonstrando eficácia em suas práticas e sempre buscando o que é melhor para o bem coletivo. (IEAP, 2020).

Em relação à organização econômica, a base da subsistência desses povos ainda se compõe pela pesca, caça, coleta de frutos e plantio de roças, essas atividades são conduzidas pelas estações: verão e inverno e até certo ponto são determinadas pela flexibilidade que esses povos têm de ocupar os lugares, já que suas moradias não são consideradas fixas. (IEPE, 2020).

Além desses rituais considerados tradicionais, alguns desses povos contam com a presença de padres nas suas aldeias, sendo assim, realizam também, batismos, primeira comunhão, casamentos e funerais, Gallois; Grupioni (2009).

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, coordenando as ações referentes aquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino".

Com base no Decreto nº 26, de 1991 e no que está disposto na LDB nº 9.394/96, artigos 78 e 79, o Estado do Amapá através do Conselho Estadual de Educação fixa normas para criação e funcionamento das escolas indígenas, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica, dando outras providências na Resolução nº.068/02 CEE, com o mesmo teor revogada pela Resolução n. 91/2014 – CEE/AP.

2.3.2 Núcleo de Educação Escolar Indígena: oferta de escolarização nas comunidades indígenas amapaenses

Como já mencionado neste trabalho, o Decreto nº 26/91 determinou a transferência da EEI da FUNAI para o MEC e foi responsável por profundas

alterações, ao referido órgão coube coordenar as ações educacionais. Para orientá-las, o mesmo incentivou a criação de instâncias gestoras nas Secretarias Estaduais, com a incumbência de zelar pela EEI e pela formação de professores.

No âmbito dessa política, foi instituída a Portaria Interministerial do Ministério de Estado da Justiça e da Educação, nº 559 de 1991, que criou o Comitê de Educação Escolar Indígena, com a finalidade de dar subsídios e apoio técnico às ações referentes à Educação Escolar, orientou a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação. O referido órgão possui o caráter interinstitucional, e ainda, a representações de entidades indígenas e com atuação na EEI. Esta portaria define como prioridade a formação permanente de professores indígenas e de pessoal técnico das instituições, para a prática pedagógica, além de indicar que os professores indígenas devem receber a mesma remuneração dos demais professores. São estabelecidas também as condições para a regulamentação das escolas indígenas, no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

No Estado do Amapá o Núcleo de Educação Indígena – NEI foi criado através da portaria nº966/90, em 27 de Dezembro de 1990, como uma seção na Divisão de Ensino de Primeiro Grau. Em 1996 ocorreu uma reforma administrativa na Secretaria Estadual de Educação – SEED, e o NEI passou a constituir um setor ligado ao gabinete da SEED, e manteve uma relação técnica com a Coordenadoria de Ensino.

Porém, somente com o Decreto nº 2378/98, publicado no Diário Oficial nº 1863, em 05 de Agosto 1998, por meio do Art. 57, ele teve suas competências definidas e publicadas. De acordo com o documento acima mencionado, o NEI tem como objetivo elaborar e implementar as propostas de planos, programas e projetos relativos à educação indígena, sendo responsável de planejar, executar e supervisionar ações de caráter educacional, científico e cultural no âmbito institucional, nas áreas indígenas (AMAPÁ, 1998).

É notório observar que nas últimas décadas as políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena registram-se avanços significativos. A Constituição Federativa do Brasil de 1988 desencadeou um período inovador nas interrelações entre os povos indígenas e o Estado Nacional em direção ao reconhecimento e valorização da diversidade social indígena.

Para atribuir mais profundidade a essa política em nível nacional, buscando atribuir maior importância a nossa Constituição Federal a portaria Interministerial do Ministério da Justiça nº 559/91, passou a dar maior relevância a algumas questões fundamentais para garantir a oferta de Educação Escolar Indígena de qualidade, que seja diferenciada, laica e marcada pelo bilinguismo; além de se proceder a criação e funcionamento de órgãos e instituições que possam gerir e acompanhar esta modalidade de ensino, com o alocamento de recursos financeiros, capacitação e formação de professores; garantias de continuação dos estudos em escolas comuns quando este não estiver disponível nas escolas indígenas; garantia de acesso ao material didático específico, isonomia salarial entre professores indígenas e não indígenas e determinação da revisão da imagem do índio, historicamente diferente, com a consequente divulgação nas redes de ensino.

Desse modo, compreendemos que o direito a uma educação diferenciada e diversificada tem fundamento na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), onde se especifica alguns princípios vitais para que o indígena participe plenamente do processo de ensino e aprendizagem, o que inclui a diversidade de concepções e ideias pedagógicas e a valorização do professor responsável por essa modalidade de ensino, buscando sempre ter como base a experiência fora da escola, dentro das sociedades indígenas e não indígenas. No artigo 62 da LDB 9394/1996, determina que sejam feitos investimentos que possibilitem a formação, em nível médio e superior, dos professores indígenas.

Dessa forma, compreendemos que os princípios básicos para o desenvolvimento e efetivação da Educação Indígena se assentam em aspectos como a multiplicidade de concepções pedagógicas que auxiliem a criar uma visão mais ampla de mundo, buscando valorizar o exercício da docência e, simultaneamente, trazer para o espaço da sala de aula as experiências práticas dos nativos e associá-las as teorias vigentes no contexto científico.

Especificamente em relação ao projeto de formação de professores indígenas, observamos que suas bases legais fixam-se na Constituição Federativa do Brasil de 1988, a qual representou um marco na conquista de um conjunto de direitos das sociedades indígenas fundamentado na concepção da diversidade cultural tão característica do povo brasileiro.

A esse respeito, a portaria 559/91, no art. 7º, determina que sejam “mantidos e executados programas de formação capacitação e especialização de

recursos humanos para o desenvolvimento da educação escolar indígena (...)” Isso torna claro que a formação inicial e continuada é um requisito primordial para aqueles que desejam atuar na educação indígena e promovê-la em suas particularidades, efetivando a condição cidadã dos povos indígenas em território brasileiro.

É importante mencionar que o Decreto 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, estabelece como uma das prioridades da ação governamental “assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural”. Em termos práticos, a educação escolar indígena deve ser baseada na valorização da realidade desses povos, uma vez que seus respectivos agrupamentos possuem diferentes variedades nos costumes e tradições.

Nos artigos 78 e 79, da Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinam os objetivos do desenvolvimento de “programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas”.

I – proporcionar aos indígenas, 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 indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais comunidades indígenas.

Esses programas são fundamentais para que a educação indígena seja promovida de forma frequente, visando sempre a valorização das características e particularidades de cada etnia tanto em termos sociais, quanto culturais. Por isso, o material didático e as metodologias utilizadas devem se basear na realidade do indígena e nas formas diferenciadas de aprender.

No que tange à regulamentação evidenciada pela Constituição Federal e a LDB, também o Conselho Nacional de Educação, utilizando-se do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, efetivou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, onde ocorreu a identificação adequada para a definição e conceito da Educação Escolar Indígena, a partir de sua categorização, buscando definir a forma como esta seria administrada, a maneira como a formação de professores deveria ser estruturada, a matriz curricular e a flexibilização dos requisitos para que ocorresse o trabalho didático e pedagógico nas

escolas que abrigam a Educação Indígena.

A pesquisa de Bettioli (2017), por exemplo, evidencia, que apesar de todo amparo legal que assegura a educação escolar própria, específica e diferenciada, a aprovação de leis não garante a efetivação deste direito, conforme mostram os dados das escolas indígenas no Censo escolar de 2014. No caso da formação de professores indígenas, as poucas experiências e seu caráter recente revelam que esta é uma área que precisa de investimento e de consolidação como política institucional.

Dessa maneira, notamos a importância da realização de cursos para que os docentes não indígenas possam conhecer um pouco da cultura e especificidade dos povos aos quais estarão em contato. Contudo, é importante refletir se esses cursos habilitam esses profissionais para trabalhar dentro da realidade indígena, e se o mesmo oferece ainda suporte para que esses docentes possam compreender e respeitar as especificidades inerentes às comunidades indígenas e desenvolvam o seu trabalho de forma contextualizada a essa realidade.

Como a maioria dos professores não indígenas não domina a língua indígena da comunidade, criam-se barreiras na convivência e socialização com o povo, além do mais a cultura, modos, tradições dos indígenas diferem-se da cultura não índia e por mais que os professores não indígenas participem de cursos preparatórios para atuarem nas aldeias indígenas, esse choque de culturas acontece. Nesse contexto, o professor não índio necessita saber lidar com as diferenças, o que muitas vezes não é um processo muito simples para eles.

No estudo intitulado “ A Formação de Professores Guanari e Kaiowá no território etnoeducacional Cone Sul; política públicas fortalecendo as escolas indígenas”; de autoria de Lane de Souza (2018), do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, teve como objetivo “produzir a etnografia da construção dos Cursos de Magistério Ára Verá e Licenciatura Intercultural Teko Arandu e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Diversidade PIBID D. Conforme explicitado pela autora, as políticas de formação docente têm buscado encontrar soluções para situações ainda necessitadas de regulamentação ou, em outras direções, buscam ajustar ou “endireitar” o que não está adequado.

Enquanto isso, o que se vê ainda hoje é um longo e continuado processo de desvalorização do professorado, tanto pelos governos quanto pela própria

sociedade, o que reflete diretamente na falta de prestígio da profissão docente, nos baixos salários, na crescente evasão e rotatividade de docentes titulados, onde se abre espaço para a contratação de professores leigos sem a devida formação em muitas regiões brasileiras. (VASCONCELOS, 2020)

Aos professores não indígenas os principais desafios são a diferença de cultura, de modo de vida, de linguagem e também a questão da formação adequada, voltadas às especificidades desse povo ao qual este estará em contato.

As pesquisas estudam tanto a formação de professores em nível médio, quanto superior, reiterando sempre a importância da valorização dos saberes tradicionais neste processo.

Nesse aspecto traz a menção ao fato de que é possível perceber que no decorrer dos anos houve um aumento no número de professores indígenas. Contudo, ainda há muitos professores que não pertencem à etnia atuando em escolas indígenas, o que causa preocupação, visto que uma das prerrogativas para que as práticas das escolas indígenas constituam-se como específicas, diferenciadas, interculturais, comunitárias e bilíngues é um quadro docente formado majoritariamente por professores pertencentes à etnia que a escola atende. Considerando o papel fundamental que os professores indígenas possuem na construção de escolas indígenas realmente comunitárias, específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, direitos garantidos pela legislação, é fundamental que a formação destes profissionais esteja pautada por esses princípios.

A partir de uma educação de qualidade e intercultural, o aluno desenvolve o respeito e alcança o conhecimento de outras culturas, havendo a compreensão e a solidariedade entre os indivíduos das mais variadas etnias e segmentos sociais. Nessa conjunção da interculturalidade, surge as políticas de educação escolar voltada para os grupos indígenas e a devida preparação de docentes indígenas nos mais variados Estados brasileiros assinalando um conjunto de propostas de convívio democrático entre distintas culturas, na busca de ter uma relação entre elas sem extinguir sua heterogeneidade, ao contrário, fomentar a potencialidade criativa e vital resultante das relações entre distintos agentes e suas respectivas conjunções.

Além disso, o autor destaca que se, historicamente, a escola foi um instrumento para estabelecer valores e práticas culturais ocidentais, que deveriam prejudicar e substituir o modo de ser dos povos indígenas, hoje, é sugerido que ela

seja um ambiente em que se possam pôr em contato diferentes visões culturais, em que se promovam fusões e mantenha o respeito pela diferença.

Grupioni (2016, p.36) acentua que os povos indígenas “têm buscado uma escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia”. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade e a importância que sejam promovidos cursos pela rede estadual de ensino do Amapá, voltados para os professores indígenas que atuam nos anos iniciais para que estejam habilitados a trabalhar dentro de uma perspectiva intercultural.

É importante que nesses cursos sejam ressaltadas a “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” (resolução CEB nº 3/99, Art. 7º). A formação do professor índio ainda implica a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena.

Os estudos sobre as políticas de formação docente têm ganhado maior amplitude nos últimos tempos. Isso se deu, em grande parte, em virtude de a Educação como política pública ter se redimensionado como fonte de pesquisas, sendo tida por muitos como processo de desenvolvimento emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional.

2.3.3 As escolas indígenas diferenciadas e específicas

O pessoal indígena com formação específica ainda existe em número que não consegue atender a contento toda a demanda escolar, o que é fundamental para efetivar a escola indígena com suas verdadeiras características. Os professores das escolas indígenas têm que necessariamente ser indígenas e isso se estendem aos pedagogos, gestores e demais segmentos com profissionais indígenas. As políticas públicas de financiamento das escolas precisam ser fundamentadas e implantadas, a fim de que assim se possa construir uma escola indígena com características próprias, com a forma de seu povo, onde os saberes veiculados por ela sejam significativos para os alunos indígenas.

Percebemos então, que de forma geral, as escolas indígenas ainda não exercem autonomia no campo pedagógico, administrativo e financeiro, contidos nos dispositivos legais pertinentes que são frutos de reivindicações de seus povos e isso acontece, principalmente em função das normas expedidas pelos sistemas de ensino, o qual estabelece exigências de forma generalizada para a execução da educação escolar, esquecendo-se das particularidades indígenas. Assim sendo, as escolas indígenas não são respeitadas em suas diferenças, quando seus projetos não são considerados por não atenderem as normas homogêneas do sistema, portanto, se percebe o grande esforço das tentativas retrogradadas das ações integracionistas da comunidade indígena à comunidade nacional, o que já foi definitivamente derrubado pela Constituição Federal de 1988, o que os sistemas de ensino, sem generalizar, insistem em reforçar.

Desta forma, as comunidades indígenas, discutem, propõem e desenvolvem seus projetos e ideais de escola, levando em consideração as pedagogias próprias e os projetos coletivos de vida. A pesar de todas as dificuldades e barreiras, algumas dessas escolas estão sendo aos poucos incorporadas pelos sistemas oficiais de educação, o que não está sendo fácil, por conta da esquizofrenia do sistema educacional do país que, embora reconheça aos índios os direitos quanto aos seus processos particulares de aprendizagem, não criou nenhuma condição administrativa, técnica e financeira para garantir esses direitos (LUCIANO, 2006, p.159)⁴.

Vale lembrar sobre a questão da formação dos profissionais indígenas que atuam nas suas áreas específicas nas instituições escolares, visto que há iniciativas de vários sistemas de ensino em parcerias com universidades na execução de cursos interculturais, o que vem acontecendo de forma gradativa, objetivando compor as escolas com professores indígenas que apresentam formação em curso de formação de professores indígenas. Essa ressalva serviu para iniciar a reflexão acerca da formação de gestores e coordenadores pedagógicos. Considerando que se corre riscos nos desenvolvimentos das funções na escola indígena, pois do ponto de vista da formação, a atuação de gestores e coordenadores pedagógicos podem vir de encontro as posturas pedagógicas de professores que tem formação específica. Por isso, se faz importante em formas de formação para todos os profissionais indígenas que atuam e atuarão nas escolas indígenas.

⁴ Gersem LUCIANO, O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje, p. 159

Um dos pontos legais que em caráter de urgência precisa fazer jus aos seus dispositivos é a criação da categoria escola indígena pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, o que já vem ocorrendo, mas de maneira muito tímida, pois o que parece, em especial pela questão legal é que as escolas indígenas só serão reconhecidas como tal e se enquadrarão nas políticas públicas pertinentes, quando de sua categoria verdadeiramente indígena e isso por normatizações diferentes das demais escolas dos sistemas de ensino, ou seja, os conselhos de educação devem criar normas diferenciadas remetendo às características da educação escolar indígena para analisar e homologar seu funcionamento já considerando os pressupostos anteriormente refletidos, não sendo demais lembrar:

A atenção deve estar voltada, prioritariamente, para dois campos: a) a regulamentação jurídica das escolas indígenas, contemplando as experiências em curso bem sucedidas e reorientando as demais para que se adaptem aos princípios da especificidade, da interculturalidade e do bilingüismo, e b) o reconhecimento de que uma educação escolar de qualidade, adequadas às particularidades culturais dos povos indígenas e as necessidades de interlocução com as escolas indígenas, só será realmente eficaz se conduzida por professores índios que devem, para tanto, ter acesso a curso de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.(RCNEI, 1998, p. 40)⁵

Lembrando do aspecto administrativo, se deve fazer com que as secretarias de educação tenham elucidação sobre as suas normas, regulamentações e demais exigências na condução de seu projeto de gestão da educação escolar indígena, que deve gerar o discernimento de cada povo, cada etnia, onde os tratamentos respeitem os princípios da igualdade nos projetos pedagógicos em todas as escolas, sem perder de vista o respeito às diferenças, o que aqui se defende enquanto escola específica e diferenciada, a escola verdadeiramente indígena que veiculará conhecimentos puramente indígenas como primeira premissa, na formação do índio cidadão.

Sabemos de todos os atropelos pelos quais têm passado as escolas indígenas e considerando ainda o que foi exposto acima, não se pode deixar de refletir sobre os problemas criados acerca da gestão. Gestão enfatizada aqui ao nível macro, da forma como sistema vem gerenciando as escolas indígenas, principalmente no tocante as políticas fragmentadas e descontínuas, fato que ocorre muito em função de gerentes desconhecerem a realidade sociocultural dos povos

⁵ Brasil MEC, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 40

indígenas, privilegiando os vieses burocráticos que assumem os sistemas de ensino, o que tem dificultado a implantação de projetos pedagógicos diferenciados e específicos.

Embora com todos os avanços conquistados pelos povos indígenas com relação a organização e estrutura de suas escolas, é importante lembrar:

A democratização num sistema de ensino para atender as escolas indígenas implica na efetiva participação indígena e na mudança de práticas institucionais da máquina administrativo, que apresenta ainda, na sua tradição política de educação brasileira, posições ultrapassadas de excesso de burocracia, assistencialismo e paternalismo que inviabilizam qualquer implementação de ações democráticas. (ANGELO, 2008, p. 02)⁶

2.3.4 Princípios da educação escolar indígenas: Intercultural, bi/multilíngue, diferenciada, específica e comunitária

A educação escola indígena de acordo com as especificidades dos povos e sua vasta diversidade, deve ser organizada no sentido mesmo de respeito a cada povo, que se efetive sobre os interesses indígenas, percebendo que só acontecerá pela manifestação de cada comunidade indígena, onde todos os membros da comunidade participem ativamente da organização e funcionamento da educação escolar indígena ofertada para seu povo. Pais, alunos, professores, os indígenas mais antigos devem se articular na construção da escola indígena que desejam e sempre tomando o cuidado para que a escola não interfira negativamente na forma de transmissão de conhecimento tradicionalmente adotada pelos indígenas.

A tentativa de elucidar sobre a situação das crianças indígenas, surge em função de que a socialização também é realizada junto as instituições escolares, onde tem acontecido conflitos por falta de entendimento, de diálogo e isso ocorre justamente entre os responsáveis pelo funcionamento das escolas e demais membros da comunidade onde a escola está inserida. O fato é que a escola na sua maioria veicula, ainda, conhecimentos que estão desvinculados da cultura indígena, pressupondo-se que é devido a obedecer a ordens do sistema ao qual está vinculada, divergindo dos aspectos culturais indígenas. Daí se apresenta a necessidade de efetiva participação de todos os membros da comunidade indígena,

⁶ Francisca Novantino ANGELO, Participação e autonomia na gestão das escolas indígenas: uma reflexão, p. 02

interessados na vida escolar e que essa participação precisa necessariamente ser constante.

Os indígenas possuem processos próprios de transmissão de saberes, o que acontece sem mesmo a presença da escola e ao nível cultural a contento, alais o que se faz nesse momento é estabelecer diferenças entre a educação indígena da educação escolar indígena e a forma como ambas devem caminhar juntas na formação dos indígenas. A educação escolar então deve desenvolver suas atividades sem que modifiquem as intenções da educação indígenas para a vida social. A escola fixa seus objetivos e o alcance dos mesmos se dá quando há formalização sistematizada em seu projeto pedagógico para o contato e apropriação da leitura e da escrita, tanto na língua portuguesa, como na língua materna, formando as capacidades, habilidades e competências, quando da assimilação de conhecimentos acumulados na história da humanidade, o que deve ser associado ao conhecimento de seu povo, portanto, a forma como deve ocorrer as aprendizagens precisam ser negociadas sistematicamente com a comunidade, a fim de haver uma unidade entre escola e comunidade indígena.

Sem necessariamente atentar para uma ordem dos pilares, visto que eles precisam ser observados no seu conjunto na educação escolar indígena, se esbarra em conhecimentos e formas da educação escolar indígena comunitária e intercultural com muita frequência nesse momento, principalmente quando se discute a necessária participação da comunidade indígena na escola, a qual tem sempre que exigir que a educação escolar de seu povo apresente com projeto que atenda sua realidade cultural, o que vai formar os indígenas de acordo com o projeto de homem que sua sociedade exige.

Realmente é a comunidade indígena que tem que estabelecer como a escola deve funcionar e que tipo de cidadão quer formar, o que leva logo a pensar nos pilares da educação escolar indígena diferenciada e específica, pois por considerar seu funcionamento, pensar no calendário escolar que atenda o diferente e a especificidade de cada povo e que mesmo respeitando número de dias e carga horária de acordo com os dispositivos legais pertinentes, precisa ser formatado a partir das decisões da escola em conjunto com a comunidade, visto que deve considerar as práticas econômicas, sociais, rituais dos povos indígenas onde se insere. Essa observação é fundamental, principalmente quando se considera as caças coletivas, além dos rituais que as antecedem, quando a escola não tem como

funcionar convencionalmente, sem contar com os períodos de férias que geralmente são estabelecidos pelos sistemas de ensino desconsiderando o melhor tempo para os povos de acordo com suas atividades isso sem generalizar. Portanto, se faz importante haver consulta para a elaboração dos calendários, o qual deve realmente atender à realidade local.

Existem inúmeros esforços em assegurar uma educação escolar indígena realmente indígena. Esbarra-se novamente na questão devido ao fato de alguns sistemas de ensino contar com um setor responsável pelo gerenciamento da educação escolar indígena em sua região, mas os projetos trabalhados que movem o funcionamento das escolas pertencem à sociedade não indígena, pois currículos entre outros elementos não foram ainda pensados a fim de atender as especificidades indígenas.

São determinações legais as garantias de educação intercultural, como já foi referenciada acima, a qual acontece pela aquisição de conhecimentos indígenas, de outras sociedades indígenas e não indígenas num processo de interligação. A educação diferenciada e específica se assegura por projeto pedagógico próprio, incluindo nele calendário, currículo, metodologias, avaliação entre outros elementos, que fazem a educação conforme as particularidades de cada comunidade. A educação bi/multilíngue, pela relação que estabelecerá sempre com seus pares e demais membros da sociedade não indígena na qual tem vínculo enquanto nação.

Os aqui denominados pilares da educação escolar indígena são mecanismos que asseguram a execução da educação desejada pelos povos indígenas, que na sua totalidade fundamentam um projeto diferente para atender um povo realmente diferente na sua forma de viver, de ser e de produzir conhecimento que se transforma em saberes próprios, que assim se expressa oficialmente:

Comunitária porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios (...)

Intercultural porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra (...)

Bi/multilíngüe porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e as práticas religiosas, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua (...)

Específica e diferenciada porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena (RECNEI, 1998, p.24)⁷.

O sério olhar para a efetivação dos pilares da educação escolar indígena conduz projetos peculiares e é claro com a participação dos membros da comunidade indígena, onde os responsáveis em gerenciar as instituições escolares devem estabelecer mecanismos de interação com lideranças indígenas, pai, alunos e outros que pensem e execute a educação escolar indígena desejada que agrega na formação dos indígenas todos os conhecimentos de sua cultura e das culturas externas, quando então os indígenas podem atuar de forma mais segura na comunidade nacional, a partir de fundamentação do seu contexto cultural.

2.3.5 O projeto político pedagógico da escola indígena: resultado de participação comunitária

Apesar de toda orientação e direcionamento dado pela legislação nacional e internacional para as escolas indígenas, ainda há muito a ser feito, principalmente o Projeto Político Pedagógico - PPP, que é o documento essencial para que as escolas funcionem bem, pois com o PPP próprio a escola contribuirá com a afirmação étnica cultural do povo e a realidade cotidiana da aldeia assim como está garantido pela Constituição Federal de 1988.

De acordo com Veiga (2001, p. 18), "todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores, com isso busca-se ajudar a escola indígena a ser de fato diferenciada, conforme pede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que estabelece em seu artigo 12, inciso I: "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

⁷ Brasil MEC, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 24

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 declara que a instituição escolar tem autonomia para que o Projeto Político-Pedagógico aconteça. Isto está assegurado no art. 15, Título IV: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, LDB, 1996).

Assim, escola indígena ganhará espaço para o desenvolvimento pedagógico próprio, que fortaleça a identidade cultural do povo onde atua, “[...] em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver”. (BRASIL, 2012, IV p. 7).

Diante de toda proteção legal, percebemos que este é o melhor caminho que a escola indígena tem para caminhar e assegurar todos os processos educativos que envolve uma comunidade indígena interessada nesta questão, pois, “A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos nele existentes.” (Parágrafo 3º, p. 4). São essas situações que podem levar os melhores projetos educacionais para as escolas indígenas e o bem viver de cada comunidade. E assim, poder montar um currículo para a nossa escola de acordo com o pensamento dos moradores da aldeia.

Para Longhi e Bento (2006), o Projeto Político Pedagógico – PPP é um processo que deve ser construído coletivamente porque é do interesse de todos que envolve a comunidade escolar. As autoras afirmam que a instituição escolar deve ter cada uma sua identidade própria de acordo com a realidade do grupo que está inserido, pois essa identidade: [...] se constitui sob a influência da sua realidade local e das diretrizes/teorias gerais da educação.

Essa identidade nem sempre é explícita ou mesmo reconhecida na própria escola, que acaba por reduzir sua função ao repasse de conteúdos prontos e acabados, sem relacioná-los com o público ao qual atende, afirmam as autoras, que defendem a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico como uma possibilidade de reconhecimento dessa identidade e de reflexão e mudança da prática pedagógica. (LONGLI; BENTO, 2006, p. 173).

Segundo as autoras, o Projeto Político Pedagógico – PPP é um processo que deve ser construído coletivamente porque é do interesse de todos que envolvem

a comunidade escolar. E que também é preciso que a Instituição tenha a sua identidade e característica própria de acordo com a realidade do grupo étnico que nela estão inseridos. “[...] Essa identidade nem sempre é explícita ou, mesmo, reconhecida na própria escola, que acaba por reduzir sua função ao repasse de conteúdos prontos e acabados, sem relacioná-los com o público ao qual atende”, sendo por isso, indispensável que a comunidade escolar acompanhe os processos que envolvem o ensino e aprendizagem, na qual a escola está situada. Longhi, Bento (LONGLI; BENTO, 2006, p. 173).

Neste sentido, ele se torna o documento que facilita a organização das atividades mediando às decisões das ações, seus resultados e suas histórias, conforme afirma Vasconcelos (2004): “É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.”

As ações refletidas no projeto procuram incluir desde os conteúdos, avaliações e funções até as relações que se estabelecem dentro da escola e entre a escola e a comunidade. ideologia em relação ao tipo de sujeitos que a escola pretende formar dá o tom político ao projeto. Por meio dessa explicação ideológica e de objetivos articulados com as ações, é possível distinguir entre uma prática que se preocupa com a formação de cidadãos críticos participativos, responsáveis e sujeitos de sua própria história e outra de repasse e repetição de conteúdo sem estar atenta ao desenvolvimento humano. (LONGLI; BENTO, 2006, p. 178).

[...] Isso porque compreendemos a escola não como lugar somente de transmissão de conhecimento, e sim como lugar privilegiado para realizar um trabalho pedagógico muito mais amplo visando à formação integral dos cidadãos e buscando o exercício da cidadania por meio da participação e reflexão da realidade da comunidade escolar. (LONGLI; BENTO, 2006, p. 174).

No entanto, de acordo com os autores, para que o Projeto Político-Pedagógico realmente seja um direito e um dever, todos os envolvidos nesse processo precisam estar cientes de que fazem parte dele, acreditando na sua importância, para não ser somente um documento, e sim ser utilizado como

norteador para um trabalho pedagógico desenvolvido coerentemente entre teoria e prática. (LONGLI; BENTO, 2006, p. 174).

A construção deste documento só será possível por meio das discussões e reuniões que envolvem toda a comunidade escolar, ou seja, entre equipe administrativa, financeira e pedagógica, alunos, familiares e comunidade, focando sempre a melhoria da prática educativa e transformando ideias e concepções em movimentos de ação importantes e fundamentais para o processo de construção. (LONGLI; BENTO, 2006, p. 174).

A comunidade precisa sentir-se parte dessa construção, envolvida nesta jornada como cidadãos com direitos e deveres deste processo: pois, a ideia de montar a equipe se pauta, na motivação do próprio articular que, se estiver sozinho, poderá se abater por dificuldades possíveis e prováveis que encontrará na caminhada. Sendo parte de uma equipe, sempre há a possibilidade de ajuda mútua, de troca, do estabelecimento de uma rede de apoio da qual devem fazer parte, também, os teóricos que escrevem a respeito do tema. Essa rede de apoio pode, inclusive, estabelecer ligações com outras escolas que já tenham caminhado mais adiante em relação a esse processo, promovendo assim troca de experiências entre diferentes realidades. (LONGLI; BENTO, 2006, p. 175).

Com essa experiência, pode haver a melhoria da qualidade do ensino teoricamente e na prática. Também podemos contribuir na formação de alunos críticos, que poderá refletir no futuro melhor para a comunidade, que possa transformar a vida do grupo social onde vivem, partindo do pressuposto de que professores e demais funcionários da escola tenham um comprometimento profissional e ético em relação à qualidade da educação, a sensibilização, o convencimento destes precede o envolvimento dos alunos e familiares. Tanto os alunos quanto seus familiares precisarão encontrar motivação na equipe de funcionários da escola para acreditarem na importância desta construção. Além dessa motivação, os próprios professores deverão estar convencidos da necessidade dessa participação, já que “a escola não pode ser propriedade dos professores, ela deve incluir toda comunidade educativa no planejamento de suas metas de melhoria”, a contribuição dos pais pode não ter base teórica, mas, certamente, trará angústias, desejos e medos que eles sentem em relação à vida escolar de seus filhos. (LONGLI; BENTO, 2006, p. 175)

Diversos motivos inspiram esta construção, mas vale ressaltar que cada comunidade possui um motivo diferente e específico para que a escola possa assumir e atender com mudanças para melhorar esta necessidade de acordo com o desejo de todos.

2.4 Atitudes dos educandos na escola e na comunidade indígena para a preservação e manutenção da cultura indígena

2.4.1 Os povos indígenas e a educação

Apesar de constituírem modos distintos de processos educativos, a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena podem se complementar, com o objetivo de tornar a Educação Escolar, em comunidades indígenas, uma educação específica e diferenciada, onde os saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral e saberes tradicionais valorizados pelos indígenas sejam objetos de estudo em escolas indígenas. (SIMAS; PEREIRA, 2010).

Para Simas e Pereira (2010), a Educação Indígena envolve ao mesmo tempo um processo global/sistêmico e singular, possibilita a espontaneidade e a realização dos sujeitos dentro de uma margem de muita liberdade. Também é o espaço de expressão de todas as manifestações artístico-culturais: pinturas corporais, música, artesanato. O autor fala da educação que se dá na transmissão dos valores tradicionais ao longo do desenvolvimento dos indígenas, ou seja, dos saberes originários transmitidos oralmente de tradição a tradição. Enquanto a Educação Escolar Indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores".

Inúmeras perdas relacionadas à educação dos indígenas, aconteceram ao longo da colonização e dos primeiros anos do Estado brasileiro enquanto nação. Dentre elas, destacamos como a mais agressiva e significativa: a perda linguística, haja vista que essa traz, como consequência, perdas culturais e identitárias, que segundo Rodrigues (1986, p. 19), "é provável que, na época da chegada dos primeiros europeus, (...) o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje".

A extinção de muitos povos indígenas ocasionou a redução das suas respectivas línguas e culturas, o desaparecimento dos povos que falavam essas línguas, por sua vez, deu-se em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores (RODRIGUES, 1986, p. 19).

A cultura de uma dada sociedade é expressa por meio da língua, essa por si só já é um elemento cultural; se a língua desaparece, torna-se difícil aos participantes dessa sociedade expressar suas formas culturais, pensamentos, filosofias, etc., podendo esses elementos virem a se perder com o tempo. Quando impuseram a língua portuguesa como língua oficial, os colonizadores contribuíram para a destruição dos povos indígenas e da diversidade linguística no Brasil. (RODRIGUES, 1986, p. 19).

Para Rodrigues (2003), a perda linguística dentro do contexto indígena constitui-se como uma das mais significativas porque, além de afetar a diversidade linguística, também envolve outros aspectos sociais como cultura e identidade. Pressupõem-se que língua, cultura e identidade estão atreladas no conjunto social de uma dada comunidade linguística; quando um desses elementos é afetado, os outros também o são.

Segundo o autor, a Educação Escolar Indígena, enquanto instituição, surge para os indígenas a partir do contato com os colonizadores e se deu ao longo do processo histórico de ocupação dos portugueses no território brasileiro, com o objetivo de catequizá-los e de integrá-los à sociedade nacional. (RODRIGUES, 2003).

Para Mandulão (2003), essas práticas foram conduzidas por missões religiosas e órgãos governamentais que tinham como pressuposto o paradigma assimilacionista que visava educar o indígena descaracterizando-o de sua identidade cultural - língua, religião e costumes. Os estudantes indígenas eram retirados de suas famílias e comunidade e colocados em internatos para serem catequizados em língua portuguesa.

Houve outra prática pedagógica denominada "modelo assimilacionista de transição" que tinha como orientação alfabetizar a criança na sua língua materna, para depois ser educada somente em língua portuguesa, assim era realizado por se acreditar que era complicado iniciar o processo de alfabetização em uma língua que a criança desconhecia. Os povos indígenas sempre tiveram seus mecanismos próprios de transmitir conhecimentos às crianças e de socializarem-se, sem precisar passar por salas de aula e por um professor para educarem seus membros. A educação escolar chegou para esses povos como uma realidade desconhecida, imposta, como algo com que eles tiveram que aprender a conviver. (MANDULÃO, 2003).

Para o indígena, a figura do professor era totalmente dispensável, haja vista que qualquer indivíduo adulto da comunidade poderia ser um agente de educação, daí a educação indígena ser vista como um processo em que os membros da comunidade socializam com as novas gerações, no intuito de dar continuidade aos valores e instituições considerados fundamentais para o grupo, Mandulão (2003). O autor afirma que "a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real" (MANDULÃO, 2003, p. 131).

Outro cenário importante na educação indígena ocorre nos ritos quando um indígena passa de uma faixa etária para outra, por exemplo, tornando-se adulto: "Os ritos de iniciação à vida adulta comprovam que a criança indígena aprendeu tudo que precisava para viver na sua sociedade e ser um bom membro da mesma". (SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 6).

Munduruku (2000 *apud* SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 7) acrescenta mais dois aspectos característicos da educação indígena: o reforço à identidade e a importância do sonho nos processos educativos, e esse elemento possui uma importância muito grande para a formação do indígena, pois, de acordo com o autor, sonhar é um exercício de liberdade do espírito. Assim, educar é fazer o indígena sonhar.

Os autores Simas e Pereira (2010) sintetizam a natureza dos conhecimentos transmitidos na educação indígena, esses conhecimentos organizam e orientam seu processo pedagógico. São eles: a) conhecimento para o homem controlar a natureza; b) conhecimento para o homem se relacionar consigo mesmo e com os outros; c) conhecimento para o homem se relacionar com o sagrado. A

imposição de modelos educacionais alheios à filosofia educativa dos povos indígenas seria uma estratégia para acabar com a diversidade linguística e cultural em terra brasileira. Na escola para indígenas, transmitiam-se os conhecimentos valorizados pela cultura europeia, ensinava-se exclusivamente a língua portuguesa e se usava a língua indígena apenas para traduzir vocabulários da língua portuguesa, facilitando o processo de aprendizagem.

Nesse modelo praticava-se estrategicamente um bilinguismo de transição, que segundo Grupioni (2006, p. 44), consistia em valorizar a língua indígena dentro do ambiente escolar com o intuito de efetivar o aprendizado da língua portuguesa e dos valores da cultura dominante. Nesse método, a língua indígena era utilizada para traduzir palavras da língua portuguesa, proporcionando a passagem do monolinguismo em língua nativa para o monolinguismo em português, haja vista que, depois que o aprendizado do português fosse efetivado, a língua indígena não seria mais falada na escola. Esses modelos de ensino promoveram, em grande parte, o aniquilamento dos aspectos sociais das comunidades indígenas.

Segundo o autor, a Educação Escolar implantada no seio das comunidades indígenas, a princípio, não era propriamente indígena, mas para indígena, foi denominada de educação não-indígena, visto que ela não atendia em nenhum sentido aos interesses dos povos indígenas em território brasileiro, tal educação foi a primeira experiência escolar dos povos indígenas, introduzindo a instituição escola no espaço indígena.

A educação não-indígena perdurou por quase cinco séculos e somente em meados dos anos 70, com a reorganização de entidades da sociedade civil, é que o movimento indígena começa a tomar forma, buscando mecanismos de superação para a política integracionista do Estado brasileiro. (ZOIA, 2010, p. 74).

Para o autor, a Educação Escolar Indígena diz respeito à escola projetada para os índios de acordo com as características próprias de cada povo. Esse novo modelo de escola surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. De acordo com o RCNEI (1998, p. 24), ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Comunitária, porque deve ser conduzida pela comunidade indígena, intercultural, porque, além de manter sua alteridade sociocultural, deve também aprender a conviver com a cultura da sociedade envolvente, estabelecendo diálogos de modo que nenhuma cultura seja considerada superior a outra, bilíngue e/ou

multilíngue, porque o Brasil é um país linguisticamente rico, ou seja, o português não é a única língua falada em nosso país, existem cerca de 180 línguas indígenas. Essas línguas nativas precisam ser consideradas no contexto nacional, sobretudo dentro das escolas indígenas, específica e diferenciada, porque no Brasil o contexto é multiétnico, existe uma diversidade de povos, com línguas, costumes e crenças peculiares, o que nos impede de pensar os processos de ensino-aprendizagem da Educação Escolar Indígena de uma única formação. (ZOIA, 2010, p. 117).

As escolas indígenas são garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996). Esse documento, além de assegurar tais peculiaridades, também explicita as responsabilidades sobre a educação escolar indígena e diferencia a escola indígena das demais escolas dos sistemas destacando as particularidades que aquela deve ter. (BRASIL, 1996).

A Educação Escolar Indígena que se tem hoje já avançou muito em termos de conquista, na execução das normatizações no cotidiano, porém, ainda há muitos impasses dificultando a implementação das novas práticas escolares. Segundo Grupioni (2006, p. 63), a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas.

2.4.2 Para um saber originário e diverso

O Brasil, no decorrer de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, negando o direito de povos negros e indígenas de terem sua contribuição para a riqueza da diversidade e da cultura brasileira reconhecidas plenamente, negando o exercício da aprendizagem e a ampliação de conhecimentos que expressassem a multiplicidade de experiências existentes na nossa sociedade. (MAROLDI; MAIA LIMA; HAYASHI, 2018).

Nesse sentido, cabe incluir a discussão sobre a colonialidade do saber, Lander (2005), posto que é recorrente a percepção de que o conhecimento reconhecido como tal no mundo ocidental é profundamente marcado pelo dualismo entre colonial/moderno. Tendo como base os valores do sistema capitalista eurocentrado, forma-se uma visão eurocentrista da forma como se deve produzir os saberes.

Em resumo, o eurocentrismo mantém uma percepção errônea de que todo o conhecimento relevante e iniciou-se na Europa Ocidental em meados do séc. XVII, mesmo admitindo-se que algumas de suas essências sejam anteriores a essa data, teriam passado a se tornar hegemônica desse período em diante. (CASSIANI, 2018; LANDER, 2005).

(...) os efeitos de colonialidade do saber que promove o silenciamento das muitas formas de conhecimento, próprias dos nativos de um lugar e que vão dando lugar a outras novas formas. Nelas, o que se pretende é uma perda de identidade cultural dos povos que acabam por ser inferiorizados, racionalizados, subalternizados, desumanizados, provocando baixa autoestima, dependência, falta de pertencimento. Ou seja, uma violência epistêmica com relação às outras formas de produção de conhecimentos, símbolos e modos de significar, a partir de uma eurocentração cultural que se tornou aspiração, sedução e suposto caminho de acesso ao poder. Todas essas questões fazem ainda mais sentido, quando lemos os filósofos clássicos, autores como Kant e Hume, entre vários outros, os quais até hoje embasam currículos e que acreditavam na superioridade civilizacional e cultural dos europeus (CASSIANI, 2018, p. 227).

Isso ocorreu, sobretudo pela necessidade de se propagar o padrão capitalista de produção e acumulação, onde se manifesta a dicotomia colonial/moderno a partir de uma perspectiva eurocentrada, tendo como ponto de partida a invasão da América. Esse ponto de partida contribuiu para que novas formas de trabalho surgissem no contexto continental americano, e assim, possibilitassem a evolução do capital e dos mercados em âmbito mundial. Como consequência, tornaram-se parte de um novo modelo de organização e sistematização do trabalho em todas as suas configurações que são historicamente reconhecidas, sempre em favor do capital. (CASSIANI, 2018).

O resultado mais evidente desse colonialismo do saber/poder pode ser dividido em duas consequências indiscutíveis: em primeiro lugar todos os povos foram subjulgados e despojados de suas singularidades culturais, identitárias e sociais. A segunda, que não é tão aparente, mas igualmente decisiva, é a reconstrução de uma identidade racial moldada segundo os padrões dos colonizadores europeus, quase sempre vista como negativas, relegando-se suas respectivas identidades a um lugar secundário, principalmente quando se trata de estabelecer um lugar adequado na produção cultural da humanidade. Lander (2005). Aqui está a base material da ideia de “violência epistêmica”, que explica porque os conhecimentos, a história, as tradições, dos povos originários são relegadas à subalternidade, em benefício de visões ocidentais fundamentalmente marcadas pelo

eurocentrismo. Em conjunto com a colonialidade do poder, essa marca que percorre praticamente todas as relações nos países que passaram por processos de colonização, esta, a colonialidade do saber. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.84).

Desse acontecimento em diante, passou-se a considerar os nativos como raças que possuem um lugar subalterno, inferior, responsáveis apenas por oferecer culturas que são sempre inferiores. Por isso, a história colonialista quando vista sob a concepção de modernidade não pode ser restrita a simples descrições de fatos, pois isso seria contraproducente para uma análise crítica de sua evolução, através de interpretações dos acontecimentos e das relações entre globalização, capitalismo e tradição. Saber fatos não é suficiente para que se compreenda a sociedade em que os homens vivem. (LANDER, 2005).

Entender a história da relação entre globalização, modernidade e política colonialista é dar conta de superar os desafios de desenvolver a percepção crítica, sem diminuir o destaque dado a todo o conhecimento científico, compartilhando as descobertas da ciência histórica, evoluindo da simples reprodução do saber à atividade de entender a história política, buscando formar o homem que tem a capacidade de perceber como se organiza a estrutura do mundo. (BEDIN; VICENTE, 2021).

Portanto, é preciso compreender o sentido adequado para a concepção da história do capitalismo colonialista enquanto processo construído socialmente, por indivíduos que interagiram e modificaram a história quase sempre com base na inferiorização do Outro, onde as transformações ou permanências foram e ainda são inevitáveis.

O desenvolvimento da historicidade, as influências e resistências que acompanharam os movimentos políticos colonialistas e, mais atualmente, a globalização, implicam na aquisição de conteúdos significativos e da noção de espaço e tempo, ora com manifestação da violência enquanto estrutura de poder na periferia capitalista, ora como meio de manter vivas as tradições e identidades das nações supostamente "inferiores".

Não se deve ignorar o fato de que a concepção de "tempo" é elaborada na história pelos seres humanos em suas interações sociais e isso é importante para entender as relações de poder que se manifestaram e ainda se evidenciam em todas as sociedades. (BEDIN; VICENTE, 2021).

Compreendemos que o objetivo do conhecimento sobre o desenvolvimento das relações de poder e da história política, portanto, é aprimorar a capacidade crítica, elaborar conhecimentos e concluir que esses aspectos são produzidos socialmente, a partir de um passado/presente onde a formatação do Estado/sociedade na periferia do sistema-mundo, tem se manifestado através da interface mais obscura da globalização que exclui e determina a “superioridade” de uns em detrimento dos direitos humanos mais básicos da grande maioria. (BORDIEU, 2012).

Bedin e Vicente (2021) explicam que o que se busca é elaborar definições e ampliar a consciência crítica para desfazer a ideologia política colonialista que ainda insiste em se manifestar nas relações entre as nações desenvolvidas e aquelas consideradas periféricas, para superar o seu aspecto mais prejudicial, que é geralmente mecânico, assumindo o desafio da produção e construção da autonomia, e também proporcionar a socialização, para que então se compreenda que as transformações não seguem uma linha contínua, mas é caracterizada por constantes desagregações na forma como se entende o mundo e as relações de poder.

Assim, estabelecer conceitos e rastrear as diferenças entre as sociedades Antigas e Modernas é que fará com que o ser humano tenha uma visão mais aprofundada sobre o funcionamento da sociedade e da política, com todos os seus contrapontos e evoluções. O conhecimento científico sobre a política atual tem orientado os estudos das relações de poder no sentido de superar a redução e fragmentação da realidade social, enquanto objeto de estudo. (GOVINDIN; MILLER, 2015).

Os estudos de Aguiar (2021) e Lelia Gonzalez (1988) têm procurado analisar a realidade, numa dimensão mais abrangente, isto é, como história que engloba tanto o poder quanto a política, diante de um mundo que, apesar dos inegáveis avanços tecnológicos, tem se esfacelado no que tange a estruturação de relações mais equilibradas entre as nações. Por isso, é preciso entender a história política como o estudo das experiências humanas vivenciadas socialmente.

Assim, notamos o quanto é importante atingir o objetivo de descobrir a realidade vivida, enquanto ação, sendo que a história da globalização, da modernidade e do capitalismo nas relações de poder precisa deixar de ser apenas o estudo de um passado, para se posicionar como conhecimento que se preocupa em

ser o estudo do homem em sociedade, não em suas mudanças relacionadas ao tempo e ao espaço, mas na relação que existe entre o passado e o momento atual, através da análise do capitalismo/colonialismo como um sistema mundo baseado na relação binária-hierárquica – centro/periferia, (AGUIAR, 2021; GONZALES, 1988).

Nessa direção, remete-se ao fato de que identidade cultural e memória constituem formas pelas quais os humanos adotam práticas que reafirmam sua existência social, econômica, política, intelectual e artística. Especificamente a identidade desses povos não pode ser diluída pelas normas sociais, pelos modismos ou mesmo ideologias que refletem a mentalidade capitalista que, geralmente, são promovidas pelos meios de comunicação, apesar de serem fortemente influenciados por eles, (GIVINDIN; MILLER, 2015).

Sobre essas considerações, é válido ressaltar que as comunidades tradicionais não convivem com um elo permanente da sua tradicionalidade, cujo sentido de imobilidade histórica e enganoso. Contudo, as identidades permanecem, por um contínuo processo de mudança abarcando a globalização e modernidade que caracterizam a sociedade atual, das quais essas nações fazem parte.

Neste sentido, na medida em que percebemos que há um mecanismo de colonialidade que se expressa no poder e no saber, que apaga conhecimentos originários enquanto valoriza apenas a dita ciência “ocidental”, “moderna”, eurocentrada, ganha importância a reflexão crítica acerca de como as resistências a esse processo são articuladas contemporaneamente. Neste sentido, estudar as políticas públicas que buscam garantir o respeito, a permanência, a divulgação e o ensino de outras formas de conhecimento – como no caso das escolas indígenas – é fundamental. Se Lelia Gonzales (1988) propunha a categoria de “amefricanidade” para forjar outra cosmovisão de mundo, se Ailton Krenak (2020) propõe uma outra forma de enxergar o capitalismo, se David Kopenawa (2010) nos apresenta também uma visão completamente diferente de como a história se desenvolve, parece ser fundamental apostar no fortalecimento de formas de ensino que valorizem essa diversidade de concepções. Daí a ideia de construir um saber originário e diverso, e a importância das escolas indígenas.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque da investigação

A pesquisa científica proposta neste documento versa sobre as políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga no Município de Oiapoque no Estado do Amapá, fato que gerou a necessidade de definição de metodologia, iniciando na estipulação do enfoque investigação, o que por sua natureza se estabelece como qualitativa e quantitativa, tendo em vistas que os itens a serem investigados remetem a respostas que serão expressadas pela subjetividade, assim como na objetividade, para tanto se buscou embasamento nas afirmações de Sampieri (2006. p.34), entendendo que uma pesquisa surge de determinadas reflexões, as quais aparecem no cenário com resultados também mistos.

A partir da premissa acima se chegou à sustentação do enfoque da investigação por meio da dialética, uma vez que a mesma se faz em função de mudanças e conflitos, embasada no devir constante, na dinâmica que um fenômeno ocorre, ainda lembrando de salientar as premissas das forças contrárias. De certo não se ampara no conflito pelo conflito como as forças contrárias ao poder, mas pela integração das forças que possibilitem gerar o enriquecimento, no caso, da investigação. Assim, se entende que não há caráter de superioridade, mas de complementação para se extrair o melhor na pesquisa.

[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. (MARX, 2011, p. 28)

3.2 Desenho da Investigação

O Desenho desta investigação foi definido em não experimental, pois foi uma investigação que não necessitou de experimentos laboratoriais, onde o fenômeno investigado ocorreu em ambiente escolar, visto que se analisou as políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga no Município

de Oiapoque/A|P, questão que assegura Alvarenga (2005, p.45), quando realiza a explicação que uma pesquisa não experimental não necessita de experimentos daquelas que se realiza em laboratórios, mas a partir das relações sociais.

3.3 Nível e modalidade da pesquisa

Traçar os meios corretos para uma investigação é fundamental para a aquisição de resultados concisos, portanto, entre outros elementos da pesquisa surge o nível da investigação, no fato do tratamento que se pretende dar a ela e nesse contexto estabelece-se como pesquisa exploratória e descritiva, devido ao fato de se explorar o fenômeno da forma como ele se desenvolve e claro realizar sua descrição. Isso leva a crer que não há necessidade de conhecimento sobre as causas e descrevê-lo acarreta a sua ilustração, conforme o posicionamento de Severino (2007, p. 123), que identifica a pesquisa exploratória quando o pesquisador constrói um mapa do desenvolvimento do fenômeno e no que concerne a descritiva, Sampieri (2006, p. 103) informa que é quando se faz um detalhamento da real situação do fenômeno.

A investigação de observação participante ocorre em função do contato direto do pesquisador onde o fenômeno ocorre, ou seja, realizar as verificações das ações dos atores no contexto natural, assim como realizar participação ativa da pesquisadora no local da investigação, a fim de se aproximar do fenômeno denominado de políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque, no Estado do Amapá. Neste sentido, vale fundamentar a questão no que diz Chizzotti (2009, p. 90), que a observação participante se completa como uma descrição fina dos componentes de uma situação, permitindo compreensão das dinâmicas dos atos e eventos, e assim o observador participa em todas as situações espontâneas e formais num contexto pragmático. Se faz importante ainda ressaltar que a pesquisa será de campo e bibliográfica. Nesse sentido, a modalidade da investigação defendida pelo autor acima se completa em uma observação participante, sendo aquela onde se faz presente onde ocorre o fenômeno estudado.

3.4 População

Considerando que a proposta de pesquisa que apresenta título sobre políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque, no Estado do Amapá, já salienta que o nível de ensino é integrante da Educação Básica, portanto, entre gestor, coordenação pedagógica, professores, alunos e membros da comunidade indígena, ou seja, da Aldeia Manga da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, de forma que serão 01 gestor, 02 coordenadores pedagógicos, 10 professores, 100 alunos e 80 membros da comunidade indígena.

Como se trata de uma investigação que requer considerações sobre as políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque, no Estado do Amapá, a pesquisa exigiu que um campo de atuação, o qual foi estipulado acima, onde os profissionais do mesmo e membros da comunidade indígena responderão alguns questões que fundamentaram a investigação, assim se entende que a população de uma pesquisa é todo o pessoal que se encontra em um contexto, sendo passíveis da pesquisa, valendo ainda ressaltar o posicionamento de Rea (2002. p. 22), de que a população se encontra dotada de todo o conhecimento que valida uma investigação.

3.5 Amostra

Uma parcela da população deve ser estipulada quando a mesma apresenta universo muito amplo, no sentido da investigação se apresentar exequível, assim, a amostra nada mais é que parte significativa da população, o que se definiu que serão investigados 01 coordenador pedagógico indígena, 03 professores indígenas, 10 alunos indígenas e 08 membros da comunidade indígena.

Se abordará as políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque, no Estado do Amapá. Com base nesse contexto, não se pode negar o embasamento de Alvarenga (2005, p. 30), que a amostra acaba sendo um grupo menor, mas que apresentam condições de fornecer dados concisos sobre o desenvolvimento do Fenômeno.

3.6 Instrumentos de coleta de dados

3.6.1 Instrumento: Entrevista

Szymanski (2002. p. 49), dispõe de fundamentação sobre entrevista como instrumento de investigação e dentre os seus estudos trata da pesquisa semiestruturada, estrutura que possibilita o investigadora redimensionar suas questões na medida em que houver necessidade, sendo esse mais um instrumento que será utilizado na pesquisa em atenção, o que ocorrerá com o gestor e a coordenação pedagógica da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, escola campo, permitindo a ideia de que não haverá incompatibilidade de entendimento considerando o nível de instrução do entrevistado.

3.6.2 Instrumento: Questionário

O segundo instrumento estipulado para a efetivação da pesquisa de campo foi o questionário, o qual segundo Chizzotti (2009. p. 55), nada mais é que um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e seqüencialmente dispostas. O referido instrumento se estruturou com perguntas abertas e fechadas sobre o assunto da investigação, que no caso foram as políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque, no Estado do Amapá, onde se teve como respondentes os professores, alunos e os membros da comunidade indígena.

3.6.3 Instrumento: Documental

No que se refere à análise documental podemos considerar a relevância dessa técnica para entender as ações contidas no projeto político pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. Nessa etapa, também serão analisados instrumentos avaliativos elaborados pelo(a) professor(a) e demais participantes do processo, como atividades individuais e/ou grupos, e outros. Chizzotti (2009. p. 56), faz uma afirmativa de que a análise documental se dá a partir de documentos oficiais, como é o caso do PPP da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

3.7 Procedimentos de análises dos dados investigados

Na medida em que forem aplicadas as entrevistas, os questionários e a análise documental, tendo em vista a própria natureza da pesquisa, os dados coletados serão organizados em quadros que consigam mostrar claramente a realidade do fenômeno investigado, permitindo estabelecer a elaboração de relatório detalhado da pesquisa, apontando como se desenvolve o fenômeno, o que ocorrerá por categorias, caracterizadas por gestor, coordenação pedagógica, professores, alunos e membros da comunidade indígena, no caso, da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá e da comunidade indígena Manga, quando cada um informará na sua ótica a forma como o fenômeno acontece no contexto onde se instala. Então, será elaborado o relatório das informações investigadas, mostrando todo o resultado da pesquisa, o que Preste (2012, p. 33) assegura que após coletado o material é preciso analisá-lo, selecioná-lo e organizá-lo em tópicos para a melhor compreensão e organização definitiva do plano do trabalho

4 MARCO ANALÍTICO

4.1 Abordagem do gestor da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

Quadro 3 – Entrevista com o Gestor da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

| PERGUNTAS | RESPOSTAS |
|---|---|
| Qual sua concepção de políticas públicas educacionais para as escolas indígenas? | - São ações que devem fortalecer a cultura indígena com a garantia dos direitos de cada povo, onde terá um trabalho sobre as tradições indígenas e seus costumes. |
| Quais as políticas públicas educacionais desenvolvidas na escola que contribuem para a cultura indígena Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá? | - Desenvolver atividades que garantam a manutenção da língua do povo Karipuna, tendo pra isso professores indígenas, além de ser trabalhado na escola os costumes indígenas com a participação de todos nos festejos culturais. |
| Quais as ações contidas no projeto político pedagógico da escola asseguram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna? | - Comemoração da semana cultural. Comemoração do festejo do dia do índio. Dança do turé e no mesde novembro a confecção de artesanatos e utensílios indígenas. |
| Que documento oficial norteia o trabalho dos professores no que diz respeito as atividades curriculares? | - Plano de curso e planos de aula e registro em cadernetas. |
| Quais os materiais didáticos da cultura indígena Karipuna são trabalhados nas aulas com os alunos? | - Alguns livros que falam da cultura Karipuna e algumas palestras de pessoas da comunidade falando do surgimento da aldeia e material para a confecção de artesanatos e utensílios. . |
| Quais as políticas públicas educacionais trabalhadas na escola valorizam os profissionais da educação escolar indígena? | - Que o professor tem que ser indígena e falar a lingua Patuá. |
| Como a oferta de alimentação na Escola Indígena Jorge Iaparrá assegura a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna? | - Quando tem a caldeirada de peixe e as frutas da região. |
| Quais as atitudes dos alunos na escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna? | - Quando seguem na escola os costumes e tradições da comunidade. Falar a língua indígena. Obedecer às normas da comunidade. |
| Quais as atitudes dos membros da comunidade junto a escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna? | - Respeitando as normas da comunidade. |

Fonte: Pesquisadora

A primeira indagação realizada junto ao gestor escolar da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá diz respeito ao seu conhecimento acerca da sua concepção

de políticas públicas educacionais para as escolas indígenas, quando o mesmo se posicionou afirmando que são ações que devem fortalecer a cultura indígena com a garantia dos direitos de cada povo, onde terá um trabalho sobre as tradições indígenas e seus costumes. Notamos na resposta que mesmo sem informar as ações o gestor demonstra segurança em saber que políticas públicas são ações sobre programa e projetos que devem ser desenvolvidos na escola voltados à cultura onde a escola está inserida.

Para Ferreira (2001), a história das políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro períodos que se inter-relacionam, o primeiro período situou-se na época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve sob responsabilidade exclusiva de missionários católicos; o segundo período foi marcado pela criação do órgão Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910; o terceiro período foi assinalado com o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e formação de movimento indígenas, nos fins da década de setenta; o quarto período é caracterizado pelo fortalecimento de grupos organizados da sociedade civil, basicamente de professores e antropólogos de universidades brasileiras.

Outro momento com o gestor foi em saber sobre seu conhecimento referente às políticas públicas educacionais desenvolvidas na escola que contribuem para a cultura indígena Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. Nesse sentido, o gestor escolar respondeu que é desenvolvendo atividades que garantam a manutenção da língua do povo Karipuna, tendo pra isso professores indígenas, além de ser trabalhado na escola os costumes indígenas com a participação de todos nos festejos culturais. A resposta é clara na afirmação que é o trabalho com o fortalecimento da língua indígena e dos costumes do povo indígena. Faltou então a clareza em pontuar as políticas públicas como currículo, formação de professores, entre outras.

Art. 1º Estabelecer, 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 bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 1996).

A terceira indagação realizada junto ao gestor escolar se direcionou ao seu conhecimento referente às ações contidas no projeto político pedagógico da escola asseguram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, quando não se absteve informando que acontecem na comemoração da semana cultural. Comemoração do festejo do dia do índio. Dança do turé e no mês de novembro a confecção de artesanatos e utensílios indígenas. De forma que as ações contidas no projeto político pedagógico aparecem em momentos isolados de atividades nas escolas, pois não se registrou que fazem parte do planejamento diário dos docentes para a manutenção da cultura indígena Karipuna na escola em que os alunos possam desenvolver em suas vidas sociais.

De acordo com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI , o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas é assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 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 das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social [...] (BRASIL, RCNEI, 2012, p. 1-2).

Se considerou como quarto momento da pesquisa com o gestor escolar da Escola Indígena Jorge Iaparrá, a fim de seu conhecimento sobre o documento oficial norteia o trabalho dos professores no que diz respeito às atividades curriculares, quando o mesmo se posicionou afirmando que são os planos de curso

e planos de aulas que os professores planejam para ministrar suas aulas, mas infelizmente não soube responder quanto ao documento oficial, na medida em que se quis saber sobre os conhecimentos curriculares. Um exemplo dessa questão seria uma proposta curricular indígena ou mesmo o RCNEI ou a BNCC que não foram mencionados.

No entanto, nas últimas décadas, através dos movimentos de afirmações étnicas, percebemos que no cenário educacional surgiu outro modelo de escola: a escola dos povos indígenas. Com base nas leis que constituem um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada nação assumiu a tarefa de desenvolver currículos escolares e propostas pedagógicas, de acordo com suas cosmologias. E embora o modelo escolar mais impressionante nas aldeias ainda seja ocidental, a busca por outras referências a essas práticas escolares está se tornando cada vez mais poderosa em várias escolas específicas e diferenciadas, que já são reconhecidas pelas leis educacionais do Brasil. (SILVA, 2019).

O gestor escolar da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá ainda se manifestou sendo respondente da indagação que trata dos materiais didáticos da cultura indígena Karipuna que são trabalhados nas aulas com os alunos e essa realidade foi expressada por ele com a informação de que são alguns livros que falam da cultura Karipuna e algumas palestras de pessoas da comunidade falando do surgimento da aldeia e material para a confecção de artesanatos e utensílios. Constatamos que o gestor não pontuou material didático oficial com planejamento curricular direcionado à preservação e manutenção da cultura indígena, mas de documentos que mesmo sendo publicados não estão inseridos em sua proposta curricular. Acrescenta que também se trabalha palestras e essa realidade é considerada, tendo em vista a história oral que sempre foi trabalhada nas escolas indígenas.

No que se refere aos princípios da especificidade e diferença no espaço escolar, de acordo com Espar (2014, p. 424), “os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil [...]”. O ambiente escolar é um dos espaços onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, para estabelecer uma probabilidade de informação e exposição para a sociedade nacional de saberes considerados importantes no que se refere ao trato da diversidade cultural e que são

pouco abordados no ambiente escolar, nesse sentido, é fundamental que os professores indígenas e não indígenas estejam capacitados para trabalhar com essa diversidade cultural.

Ainda na investigação com o gestor escolar da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá, se chegou à abordagem sobre seu conhecimento das políticas públicas educacionais trabalhadas na escola que valorizam os profissionais da educação escolar indígena, onde se teve a afirmativa de que tem que ser professor indígena e falante da língua patuá. Infelizmente a pergunta não foi respondida na íntegra, uma vez que se perguntou sobre a valorização dos profissionais da educação indígena, o que precisa afirmar sobre lei de planos de cargos e salários, sobre a formação inicial e continuada de professores indígenas, por exemplo.

As variedades de propostas pedagógicas que são apresentadas hoje, não podem negar que a questão da educação de alunos indígenas na perspectiva da educação é uma proposta que está posta, seja pelas diretrizes e/ou documentos oficiais nacionais de educação, seja pelas próprias circunstâncias atuais da educação no Brasil. No entanto, segundo Teixeira (2010, p. 9), propõe que "há uma relação dinâmica constante do sujeito com o ambiente, estando ambos em movimento e interagindo com a realidade sociocultural".

Outra indagação realizada junto ao gestor da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá diz respeito ao seu conhecimento a cerca da oferta de alimentação na Escola Indígena Jorge Laparrá que assegura a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna. Nesse sentido, o gestor respondeu que apenas quando servem a caldeirada de peixes e frutas da aldeia e das redondezas. Percebemos com a resposta do gestor que não há um planejamento mais profundo com relação ao cardápio da alimentação escolar no sentido de servirem com mais frequência uma alimentação escolar mais regionalizada, que seja realmente parte da alimentação da cultura indígena, pois afirma que quando servem, ou seja, servem esporadicamente.

Essa especificidade se expressa através de suas formas diferenciadas de organização, de culturas, de línguas e modos de vida. E para que a mesma seja reconhecida e respeitada, a escola necessariamente deve se caracterizar como uma escola específica, com características próprias das comunidades indígenas, e diferenciada, no sentido de ser diferente do modelo de escola implantada pelos não-indígenas, uma escola pensada pelos próprios indígenas.

A designação “Educação Escolar Indígena” e “Escola Específica e Diferenciada” traz enunciativamente um efeito de sentido de redefinição da escola, marcando fronteiras com a imagem daquela escola até então conhecida, existente, a escola tradicional do não-índio (ESPAR, 2014, p. 155).

Continuando a indagação junto ao gestor da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá, se chegou ao momento de saber as atitudes dos alunos na escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna. Não se abstendo, informou que isso ocorre na medida em que os mesmos seguem na escola os costumes e tradições da comunidade, falando a língua indígena e obedecendo às normas da comunidade, sendo enfático que os alunos se envolvem nas atividades da escola que se referem às manifestações culturais do povo Karipuna.

Uma questão que ficou marcada e isso é bem recente, foi o fato de as escolas indígenas traçarem seus objetivos educacionais, onde cada projeto atenda suas diferenças nas suas especificidades, estabelecendo e perseguindo seu objetivo geral comum as escolas indígenas, que com muita segurança se trata do assunto:

(...) Diante disso, poderia dizer que todas as escolas indígenas, ainda que variem em seus objetivos específicos com relação a formulação de seus currículos particulares, perseguem alguns objetivos gerais comuns, que as identificam como escolas indígenas nos seus contextos históricos nacionais. (MILHOMEM, 2008 p.97)⁸

A última indagação realizada junto ao gestor da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá foi a respeito de seu conhecimento acerca das atitudes dos membros da comunidade junto à escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna. Nesse sentido, o gestor não aprofundou a resposta, afirmando apenas que acontece na medida em que os membros da comunidade indígena Karipuna respeitam as normas da comunidade, ou seja, as normas da Aldeia Manga.

Este desafio, para ser superado, requer inúmeras condições, o que nos remete a novos encaminhamentos para a efetivação de uma política para a educação escolar indígena, dentre os quais ressalta-se: a formação de recursos humanos qualificados para a educação escolar indígena; a produção de materiais específicos, incluindo didáticos, e a articulação com Núcleos de Educação Indígena de outros estados, principalmente os que tenham as mesmas etnias. (FERRI, 2007, p.94)⁹

⁸ Maria Santana MILHOMEM, Educação escolar indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngüe, p. 97

⁹ Ibid., p. 94

4.2 Posicionamento da Coordenação Pedagógica Da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

Quadro 4 – Entrevista com a Coordenação pedagógica da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

| PERGUNTAS | RESPOSTAS |
|---|---|
| Qual sua concepção de políticas públicas educacionais para as escolas indígenas? | - São as legislações específicas direcionadas a educação escolar indígena e as ações para assegurar a melhoria do ensino, ou seja, a qualidade do ensino indígena, a qualidade das estruturas das escolas indígenas, sendo um ensino diferenciado e específica. |
| Quais as políticas públicas educacionais que a escola dispõe que contribui com a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá? | - É a implantação dos componentes curriculares na matriz curricular indígena que são cultura indígena e língua materna que se encontram na parte diversificada da matriz curricular indígena, a comemoração do dia do índio que conta com arco e flexa, canoagem, entre outros. |
| Quais as ações contidas no projeto político pedagógico da escola que asseguram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna? | - Projeto intitulado educação indígena, que é uma ação de uma semana por oficinas por meio dos professores e alguns membros da comunidade que contribuem nos ensinamentos de artesanatos e utensílios da cultura indígena e ainda a contação de histórias pelos mais antigos para preservação da cultura indígena karipuna. |
| Como você orienta o trabalho docente para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna? | - A orientação que realiza, deu o exemplo da preservação dos rios. |
| Quais as manifestações culturais trabalhadas pelos professores na escola sobre a cultura indígena da etnia Karipuna? | - Acontecem apenas quando os professores orientam os alunos para a participação das atividades referentes a cultura indígena realizadas pela escola. |
| Qual o documento norteador que é utilizado para os professores trabalharem os aspectos curriculares da educação escolar indígena? | - Respondeu que não existe um documento oficial, mas que são utilizados vários documentos, sendo um deles o RCNEI – Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas, sobre o qual os professores são orientados a utilizar para ministrar suas aulas. |
| Quais as atitudes dos alunos na escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna? | - Informou que é difícil identificar atitudes nos alunos sobre a cultura indígena na escola, mas se nota que os mesmos respeitam as normas da comunidade indígena, porém alguns alunos frequentam a escola com adereços indígenas. |
| Quais as atitudes dos membros da comunidade junto a escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna? | - Sem definição específica, mas se fala a língua própria da etnia Karipuna e os pais de alunos participam nas atividades culturais realizadas pela escola. |

Fonte: Pesquisadora

A coordenação pedagógica da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá foi investigada, e a primeira pergunta feita se refere à sua concepção de políticas públicas educacionais para as escolas indígenas, de forma que coordenador pedagógico contribuiu afirmando que são as legislações específicas direcionadas à educação escolar indígena e as ações para assegurar a melhoria do ensino, ou seja, a qualidade do ensino indígena, a qualidade das estruturas das escolas indígenas, sendo um ensino diferenciado e específico. As respostas da coordenação pedagógica mostram de forma geral o entendimento a respeito das políticas públicas para a preservação e manutenção das escolas indígenas, porém, não pontuou exatamente as políticas públicas de preservação e manutenção da cultura indígena.

Segundo Boniwá (2006, p. 96), autonomia para o índio significa o direito à autodeterminação na construção de suas culturas, de suas línguas, da medicina e no reconhecimento de suas áreas territoriais como espaços étnicos, bem como, para as autoridades indígenas e suas formas de organizações sociais e representações políticas, o que significa o fortalecimento de suas comunidades como entidades autônomas construtores de seus próprios projeto de vida e capazes de promover a coexistência de índios e não índios em todo o território nacional.

A segunda indagação realizada junto à coordenação pedagógica diz respeito ao seu conhecimento sobre as políticas públicas educacionais que a escola dispõe que contribui com a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá, o qual contribuiu informando que é a implantação dos componentes curriculares na matriz curricular indígena que são cultura indígena e língua materna que se encontram na parte diversificada da matriz curricular indígena, a comemoração do dia do índio que conta com arco e flexa, canoagem, entre outros. A resposta do coordenador pedagógico se direcionou por elementos de políticas públicas, não conseguiu definir as políticas públicas da escola que se preocupa com a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna na escola.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reafirmou o reconhecimento da necessidade de aspectos diferenciados para a Educação Indígena em relação às demais escolas e consagrou no Art. 32: “[...] às comunidades indígenas a utilização das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” Brasil (1996, p. 5), conforme já previa a Constituição, em seu artigo 210.

A terceira abordagem feita junto à coordenação pedagógica da Escola Indígena estadual Jorge Laparrá foi no sentido de perguntar sobre as ações contidas no projeto político pedagógico da escola que asseguram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, quando o coordenador pedagógico afirmou que é o projeto intitulado educação indígena, que é uma ação de uma semana por oficinas por meio dos professores e alguns membros da comunidade que contribuem nos ensinamentos de artesanatos e utensílios da cultura indígena e ainda a contação de histórias pelos mais antigos para preservação da cultura indígena karipuna. Muito relevantes as ações sobre a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, porém, leva a crer que são ações esporádicas, o que acontece por determinados momentos na escola.

De acordo com a política constitucional, as escolas indígenas têm direito de ser diferenciadas, porém é preciso que cada uma construa o seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de garantir sua autonomia de funcionamento de acordo com a realidade de cada comunidade conforme estabelece o Título IV do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Indígenas no parágrafo 1º: “Na educação Escolar Indígena, os projetos políticos pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de conviver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçado nos princípios da Interculturalidade, bilinguismo e multilinguístico, especificidade, organização comunitária e territorialidade”. (BRASIL, 1996, p. 1).

Outro momento necessário com a abordagem junto a coordenação pedagógica da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá foi pertinente a como a coordenação pedagógica orienta o trabalho docente para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna, o qual respondeu que a orientação que realiza, dando o exemplo da preservação dos rios. Constata-se que foi infundada a respostas, pois as orientações da coordenação pedagógica se voltam aos aspectos didáticos e pedagógicos que viabilizem aulas que apresentem elementos que primem pela preservação e manutenção da cultura indígena na escola.

Os gerenciadores da educação escolar indígena, por ser no Brasil atual, na sua grande maioria, indígenas, sabem principalmente por sentir na pele a necessidade do currículo para atendimento das diferenças, quando se pensa nesse momento em etnias de forma separadas, portanto, os sistemas de ensino têm a

obrigação de tomar a iniciativa de pensar e discutir com todos os interessados sobre a construção curricular indígena do ponto de vista de cada realidade que se diferencia uma da outra, mesmo considerando o todo. (FERRI, 2007).

Buscando maior fundamentação, a investigação chegou a perguntar à coordenação pedagógica da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá sobre as manifestações culturais trabalhadas pelos professores na escola, sobre a cultura indígena da etnia Karipuna. A partir desta premissa, o coordenador pedagógico afirmou que acontecem apenas quando os professores orientam os alunos para a participação das atividades referentes a cultura indígena realizadas pela escola. Percebemos que a realização de atividades está no planejamento da escola, mas acontecendo em momentos pontuais, o que se revela com a semana cultural realizada pela escola no mês de novembro de cada ano letivo sobre a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia caripuna.

Urge perguntarmo-nos como selecionar, organizar e tratar dos conhecimentos a partir da perspectiva da escola indígena. Crê-se ser possível, a partir dos princípios de interculturalidade, bilingüismo, especificidade e diferença apontar algumas possibilidades para um currículo que, de fato, atenda às necessidades da escola indígena. (FERRI, 2006, p.91 -92)¹⁰

O sexto momento com a coordenação pedagógica da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá se fez importante, a fim do conhecimento sobre o documento norteador que é utilizado para os professores trabalharem os aspectos curriculares da educação escolar indígena, quando o coordenador pedagógico respondeu afirmando que não existe um documento oficial, mas que são utilizados vários documentos, sendo um deles o RCNEI – Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas, sobre o qual os professores são orientados a utilizar para ministrar suas aulas. Sabemos que um documento crucial que norteia a condução do trabalho escolar é o currículo, não mencionado pela coordenação pedagógica, o qual informou que existe o RCNEI, documento oficial adotado pelos professores. O RCNEI é um referencial que estabelece eixos temáticos e não o currículo propriamente dito.

Outra situação relevante sobre a questão do currículo para diferentes povos indígenas é tratar de estabelecimento de componentes curriculares pertinentes à cultura indígena no entendimento geral, mas situar os componentes

¹⁰ Cássia FERRI, Educação escolar indígena: proposta curricular, 2006, p. 91 - 92

curriculares e conteúdos conforme cada caso. Cada realidade na sua forma de vida, no sentido de se reafirmar enquanto cultura diferente que tem que ser tratada diferenciadamente, sem nunca perder de vista o desenvolvimento do currículo com permanente atenção dos aspectos lingüísticos e culturais. (FERRI, 2006)

Ainda na abordagem junto à coordenação pedagógica da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, se buscou indagar a respeito das atitudes dos alunos na escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, de forma que a coordenação pedagógica informou que é difícil identificar atitudes nos alunos sobre a cultura indígena na escola, mas notamos que os mesmos respeitam as normas da comunidade indígena, porém alguns alunos frequentam a escola com adereços indígenas. Há nas respostas a afirmação que os alunos não demonstram atitudes de preservação e manutenção da cultura indígena, se fazendo importante atividades na escola para tal.

Atualmente, a Educação Escolar Indígena se mantém em permanente construção tanto em relação aos elementos referentes ao entendimento das proposições do processo de ensino e aprendizagem diferenciados para as comunidades indígenas. Nesse sentido, os conteúdos direcionados aos alunos indígenas está sendo permanentemente ressignificado para se adaptar à realidade cultural e identitária desses povos nativos à fim e se permitir também o conhecimento e interagir com as demais culturas que não pertençam à sua realidade. (SILVA, 2017)

Como última abordagem realizada junto à coordenação pedagógica da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, se perguntou sobre seu conhecimento a respeito das atitudes dos membros da comunidade junto à escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna e sobre a questão em pauta, o coordenador pedagógico afirmou que não tem definição específica, mas se fala a língua própria da etnia Karipuna e os pais de alunos participam nas atividades culturais realizadas pela escola. Assim, se constata que a comunidade não apresenta atuações significativas da cultura indígena da etnia Karipuna que preserve e mantenha tal cultura.

Por considerar que a escola indígena tem que ter um currículo que seja de acordo com a clientela que absorve, é claro que os conteúdos trabalhados na mesma sejam direcionados às questões indígenas e para isso utilizar todos os

conhecimentos tradicionais possíveis, visto que se estudo o mesmo na sua composição, permitindo reconstrução de novos conhecimentos. (MILHOMEM, 2008).

4.3 Considerações dos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

Quadro 5 – Questionário com Professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

| PERGUNTAS | RESPOSTAS |
|--|---|
| Qual sua concepção de políticas públicas educacionais para as escolas indígenas? | - 02 professores afirmaram que são escolas indígenas diferenciadas e específicas. - 01 professor respondeu dizendo que é quando a escola trabalha a língua indígena. |
| Quais as políticas públicas educacionais desenvolvidas na escola que contribuem para a cultura indígena Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá? | - 02 professores informaram que acontece nas disciplinas cultura indígena e língua materna e na semana cultural da escola. - 01 professor se absteve |
| Quais as ações contidas no projeto político pedagógico da escola asseguram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna? | - 03 professores responderam que é nas disciplinas cultura indígena, língua materna e na semana cultural. |
| Qual documento oficial você utiliza para trabalhar o currículo da educação escolar indígena que assegura a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna? | - 02 professores informaram que é o RCNEI, Referenciais curriculares amapaense e a BNCC. - 01 professor respondeu que é a proposta curricular Karipuna |
| Como ocorre a formação continuada que você participa para a valorização da cultura indígena da etnia Karipuna em sala de aula? | - 03 professores responderam que é através das oficinas ofertadas pela OPIMO – Organização de professores indígenas de Oiapoque. |
| Quais as atitudes dos alunos na escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna? | - 03 professores disseram que as atitudes são na semana cultural indígena. |

Fonte: Pesquisadora

Iniciamos a pesquisa junto aos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, quando se registrou a pergunta sobre suas concepções de políticas públicas educacionais para as escolas indígenas. Os professores então se disponibilizaram com as respostas, as quais com teores diferentes na medida em que 02 professores afirmaram que são escolas indígenas diferenciadas e específicas e 01 professor respondeu dizendo que é quando a escola trabalha a

língua indígena. A concepção dos professores não abarca de forma pontual as políticas públicas, mas carrega em sua fundamentação que as escolas indígenas devem ser diferenciadas e específicas, acrescentando o uso da língua indígena, faltando o entendimento das reais políticas públicas que conduzem uma escola indígena que preserva e mantém a cultura indígena.

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa é que se molda um outro modelo de como deveria ser a Nova Escola Indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante, diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional. (GRUPIONI, 2008, p. 37)

Como segunda pergunta que foi realizada aos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá se direcionou para a constatação das políticas públicas educacionais que são desenvolvidas na escola que contribuem para a cultura indígena Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. Os professores se posicionaram com resposta apesar de que um professor se absteve, quando expuseram suas opiniões, sendo que 02 professores informaram que acontece nas disciplinas cultura indígena e língua materna e na semana cultural da escola e 01 professor se absteve. A resposta mostra claramente que as ações da escola não acontecem de forma permanente, mas com momentos isolados e esporádicos.

Art. 9º, inciso, III.

- Estabelecer critérios específicos para a criação e regulamentação das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
- Autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-los;
- Regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso. (AMAPÁ, 2017)¹¹

No terceiro momento da investigação com os professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, se conseguiu perguntar a respeito das ações contidas no projeto político pedagógico da escola asseguram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, e de forma unânime os professores

¹¹ MEC. As leis e a educação escolar indígena. p. 72

afirmaram respondendo que é nas disciplinas cultura indígena, língua materna e na semana cultural. Mais uma vez foi relatado que as ações da escola contida no projeto político pedagógico não se fazem presentes de maneira permanente, mas em momentos estanques. São projetos que se realizam na escola, os quais primam pela preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, mas de forma apenas esporádica.

De acordo com artigo 79, no segundo parágrafo, esses programas deverão:

Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena, manter programas de formação pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas, desenvolver currículos e programas específicos. Neles incluídos conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Outro momento na pesquisa com os professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, foi no sentido de seus entendimentos sobre o documento oficial que os professores utilizam para trabalhar o currículo da educação escolar indígena que assegura a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna. Mesmo havendo divergência nas respostas, todos contribuíram respondendo, sendo que 02 professores informaram que é o RCNEI, Referenciais curriculares amapaense e a BNCC e 01 professor respondeu que é a proposta curricular Karipuna. Não expuseram nenhum momento sobre a questão do currículo próprio específico e diferenciado, tanto que dois professores afirmaram que têm como documento oficial o RCNEI, mas sabemos que o RCNEI é apenas um referencial, e um professor disse que utiliza a proposta curricular Karipuna, sendo esse último mais próximo da adoção de um documento oficial, mesmo sabendo que a proposta curricular Karipuna está fora de vigência.

No Brasil, a educação escolar indígena tem uma história longa, desde os primeiros dias da colonização, e seu modelo dominante, separados da cosmologia indígena, imposta a intenção explícita de colonização, integração e civilização. Todavia, de acordo com seu modo de vida, os povos indígenas têm confirmado, desde o primeiro contato com os europeus, seu próprio modelo de educação que se mostrou inadequada para a prática escolar, porque nas sociedades tradicionais, entre os quais estão sociedade indígena, "as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras" (SILVA, 2019, p. 156).

A quinta pergunta realizada junto aos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, diz respeito ao conhecimento de como ocorre a formação continuada que você participa para a valorização da cultura indígena da etnia Karipuna em sala de aula, quando os professores foram unânimes na resposta, informando que ocorre através das oficinas ofertadas pela OPIMO – Organização de professores indígenas de Oiapoque. A OPIMO é uma organização não governamental que toma essas iniciativas, quando a formação precisa ser um programa de governo constante aos professores indígenas, principalmente ofertada pelo setor responsável pela educação escolar indígena no Estado do Amapá. Esse fato explica que não há política de formação de professores para os docentes indígenas da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Garante-se que essa formação seja realizada "em serviço" e, quando necessário, de forma concomitante à formação básica. A ênfase está no desenvolvimento de competências profissionais entre os professores que sejam referenciadas em conhecimentos, valores, atitudes, habilidades relevantes para as comunidades num determinado momento histórico. A ênfase está também na capacitação progressiva desses professores para a elaboração, para o desenvolvimento e para a avaliação de currículos e programas para as escolas, assim como para a produção de materiais didáticos em língua materna e com os conteúdos relevantes no currículo e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. (BRASIL, 2002).

Outra pergunta feita aos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá aconteceu para o conhecimento sobre as atitudes dos alunos na escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna. Nesse sentido, os professores foram unânimes informando que essas atitudes acontecem na semana da cultura indígena. Isso preocupa, pois notamos que as atitudes dos alunos acontecem em momento estanque, já que isso ocorre apenas na semana da cultura, quando a escola precisa ter um trabalho constante de momentos teóricos e práticos nesse sentido de atuarem dentro e fora dela para a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna.

De acordo com Teixeira (2010), para se produzir uma aprendizagem significativa torna-se imprescindível a dupla "mediador-mediado" que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação e a modificabilidade, já que é somente por meio da interação do sujeito com outros sujeitos capazes de

mediar informações necessárias, estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo acontece.

➤ **Você utiliza planejamento de ensino para a utilização da cultura indígena em suas aulas?**

Foi feita a pergunta aos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá para saber se elaboram planejamento de ensino para a utilização da cultura indígena em suas aulas. As respostas dos professores foram unânimes na medida em que responderam com a mesma voz que todos fazem planejamento de aulas que viabilizam a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna. O estranho é que como já tratado acima, os professores informaram que as manifestações sobre a cultura indígena na escola acontecem em especial na semana da cultura, ou seja, num momento específico de feira cultural na escola.

O trabalho do professor, do ponto de vista das políticas educacionais nesta primeira década do século XXI, ainda é caracterizado uma série de contrapontos: o currículo muitas vezes inflexível, o planejamento que, frequentemente, não tem aplicação prática à diversidade de situações que o docente enfrenta no dia a dia, as metodologias de ensino que tornam o trabalho do professor cansativo e a didática tradicional que reproduz uma concepção de ensino e aprendizagem vazia de sentido e contraditória. (FERREIRA, 2012).

➤ **As metodologias de ensino valorizam a cultura indígena em suas aulas?**

Se fez ainda uma outra abordagem aos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, no sentido de saber se as metodologias de ensino valorizam a cultura indígena nas aulas dos professores, de forma que os professores também foram unânimes respondendo todos os três que as metodologias de ensino trabalhadas em suas aulas convergem para a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, porém, conforme o já mencionado acima sobre as atitudes dos alunos acerca de suas práticas culturais se divergem, visto que não têm atitudes permanentes da cultura indígena e ainda que as atuações ocorrem no momento da semana cultural, portanto, esporadicamente.

O professor precisa aprimorar sempre seu conhecimento, com base numa atitude que serve de exemplo para os alunos. Segundo Fortes (2019, p.19), o

professor vivencia e compartilha com os alunos a metodologia que está preconizando. Portanto, ao utilizar a escola como um espaço sócio-cultural, o professor busca construir uma nova metodologia mais adequada aos novos tempos com o objetivo de usar favoravelmente os recursos didáticos e pedagógicos em suas aulas. Desta forma, o professor mediador na educação contemporânea, procura reconhecer o momento propício de intervir, usando a escola como um espaço sócio-cultural.

➤ **Os ambientes de aprendizagem permitem trabalhar a cultura indígena?**

Os professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá foram ainda indagados a respeito dos ambientes de aprendizagem se permitem trabalhar a cultura indígena, quando de forma unânime responderam que sim, que os ambientes de aprendizagem promovem a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna. Mas essa questão fica um tanto quanto aberta na medida em que retrataram que as aulas se dão apenas na escola, quando não utilizam o contexto onde a escola está inserida, ou seja, nos ambientes naturais da aldeia indígena Manga.

Os desafios para que essa realidade se concretize se estendem desde a formação insuficiente de muitos professores para desenvolver e propor atividades que reflitam a realidade dos povos indígenas até a ausência de materiais didáticos e pedagógicos adaptados à cultura destes povos nativos. Na realidade, esses desafios tornam-se obstáculos para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena e, conseqüentemente, proporcionem uma expansão das políticas educacionais no Brasil, garantindo-se a autonomia dos povos indígenas. (SILVA, 2017).

➤ **Você utiliza recursos e material específicos nas aulas de acordo com a cultura indígena?**

Outra indagação realizada junto aos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, ocorreu no sentido de saber sobre a utilização de recursos e material específicos nas aulas de acordo com a cultura indígena, todos os professores responderam que usam material específico e diferenciado nas aulas, porém, não informaram que materiais são esses e nem mesmo os recursos. Sabemos em resposta anterior, registrada na fala da coordenação pedagógica, que

são utilizados alguns livros que tratam da cultura indígena, mas sem mencionar a existência e utilização de material específico e diferenciado que sejam oficiais para a viabilização da preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna.

De acordo com Ferreira (2012), outros professores preferem desenvolver a ação pedagógica sem informações teóricas suficientes para fundamentar a *práxis*, o que pode resultar em um trabalho desconectado com as principais tendências e pressupostos de educadores do passado que conseguiram contribuir com suas teorias para a autonomia e emancipação do pensamento educacional.

➤ **As avaliações realizadas em sala de aula consideram a cultura indígena?**

Registramos, ainda, outra pergunta realizada junto aos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá concernente às avaliações realizadas em sala de aula se consideram a cultura indígena. As respostas foram unânimes quando os professores informaram que sim, porém, utilizam a sistemática de avaliação da Secretaria de Estado da Educação do Amapá, sem fixarem os mecanismos e sustentação teórica a respeito das avaliações que utilizam para a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna.

Tal organização deve levar em conta a participação das comunidades indígenas na definição do modelo de organização e gestão, consideradas as estruturas sociais das comunidades, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o seu contexto sociocultural. (BRASIL, 2002).

➤ **A alimentação escolar dos alunos é de acordo com a cultura indígena na escola?**

A última pergunta feita aos professores da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá, versou sobre a alimentação escolar dos alunos se é de acordo com a cultura indígena na escola. Novamente todos os professores informaram que sim, ou seja, os três professores, o que diverge da fala da coordenação pedagógica e do diretor da escola, que informou que a alimentação de acordo com a cultura Karipuna acontece quando servem a caldeirada de peixe e algumas frutas da região e ainda o

mingau. Assim, observamos que a alimentação escolar de acordo com a cultura indígena Karipuna é servida esporadicamente, sem ter cardápio permanente da cultura.

O último termo a ressaltar é a “autonomia” o que de acordo com Boniwá (2006, p. 94)¹², não significa apenas independência nem envolve soberania, ele afirma que, de acordo com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos Sociais e Culturais, autonomia é: O exercício do direito à livre autodeterminação dos povos, que implica no reconhecimento do auto governo comunitário no âmbito de um estado nacional. As sociedades indígenas brasileiras representam uma grande parcela desta diversidade, representada por inúmeras experiências, históricas, culturais, linguísticas diversificadas com saberes e criações de artes, musicas, conhecimentos, reflexões e criatividade, cada uma, dentro de um universo próprio.

Autonomia ou autodeterminação é, pois, necessidade e condição para a continuidade histórica dos povos originários, quanto ao direito de perpetuar modos próprios de vida em seus territórios. (BONIWÁ, 2006, p. 96)¹³

4.4 Abordagem dos alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

Quadro 6 – Questionário com os alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

| PERGUNTAS | RESPOSTAS |
|---|--|
| O que você entende por políticas educacionais para as escolas indígenas? | - 04 alunos afirmaram que são as leis que regem a educação escolar indígena. - 02 alunos disseram que é o estudo da língua materna. - 04 alunos afirmaram que são os conhecimentos tradicionais da aldeia. |
| Quais as atividades desenvolvidas pelos professores para trabalhar a cultura indígena? | - 06 alunos disseram que é o ensino da dança do turé e artesanatos indígenas. - 03 alunos afirmaram que são atividades das disciplinas cultura indígena e língua materna. - 01 aluno respondeu dizendo que é nas confecções de livros e material didático na língua indígena |
| Quais suas atitudes na escola e na comunidade que promovem a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna a partir das aulas dos professores? | - 04 alunos disseram que é o uso da língua materna. Também o envolvimento indígena nas assembleias e decisões junto ao conselho indígena. Além de participação nas práticas culturais da aldeia. - 06 alunos afirmaram que é na participação nas roças, plantações, pesca, danças para a preservação da cultura |

Fonte: Pesquisadora

¹² Gersem dos Santos Luciano BONIWÁ, O Índio Brasileiro. P. 94

¹³ Ibid. p. 96

As investigações, de acordo com sua natureza exigiu a abordagem com alunos, quando foram investigados 10 educandos da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá, e essa situação se iniciou com o questionamento sobre o que os mesmos entendem por políticas educacionais para as escolas indígenas. Todos os alunos contribuíram respondendo, sendo que 04 alunos afirmaram que são as leis que regem a educação escolar indígena. Já 02 alunos disseram que é o estudo da língua materna e 04 alunos afirmaram que são os conhecimentos tradicionais da aldeia. Uma definição completa sobre políticas públicas não se faz presente na concepção dos alunos, os quais nas suas respostas citaram questões pertinentes apenas às políticas públicas, pontuando.

Tratar as escolas indígenas como elementos do sistema de ensino é algo ainda muito delicado. Tal temática é bastante recente e isso vem sendo impulsionado pelas determinações legais e normatizações pertinentes a partir da década de 1980. As dificuldades a respeito são profundas, principalmente pelo fato de haver uma forte política pública homogeneizadora, o que é resistente à efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada e específica (GRUPIONI, 2006).

Um segundo momento com os alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá foi para se deparar com respostas sobre as atividades desenvolvidas pelos professores para trabalhar a cultura indígena, quando se teve contribuição a partir da exposição, considerando que 06 alunos disseram que é o ensino da dança do turé e artesanatos indígenas. Já 03 alunos afirmaram que são atividades das disciplinas cultura indígena e língua materna e 01 aluno respondeu dizendo que é nas confecções de livros e material didático na língua indígena. Os alunos então expuseram que os professores desenvolvem atividades que tratam da cultura indígena.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Ainda na abordagem com os alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá, se chegou a questionar a respeito das atitudes deles na escola e na comunidade que promovem a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna a partir das aulas dos professores. Responderam com segurança que isso ocorre, sendo que 04 alunos disseram que é o uso da língua materna. Também o envolvimento indígena nas assembleias e decisões junto ao conselho indígena.

Além de participação nas práticas culturais da aldeia e 06 alunos afirmaram que é na participação nas roças, plantações, pesca, danças para a preservação da cultura. Essas atitudes são realmente pertinentes à cultura indígena Karipuna, mesmo que não tenham mencionado as demais.

Os indígenas do Amapá e norte do Pará, por sua vez, têm uma longa história de relacionamento com diversos agentes governamentais, tanto do Brasil como de países vizinhos, ao longo da qual experimentaram diferentes formas de representação que lhes permitiram posicionar-se diante dos impactos da colonização. Se o reconhecimento destas formas de representação dependia, antes, de sua adequação aos modelos nacionais, no Brasil, a Constituição de 1988, estabeleceu que os indígenas têm direito a formas próprias de organização e representação. O respeito exigido não se limita a reconhecer suas 'associações', mas inclui o respeito à variação e às transformações internas a esse movimento. (SILVA, 2019).

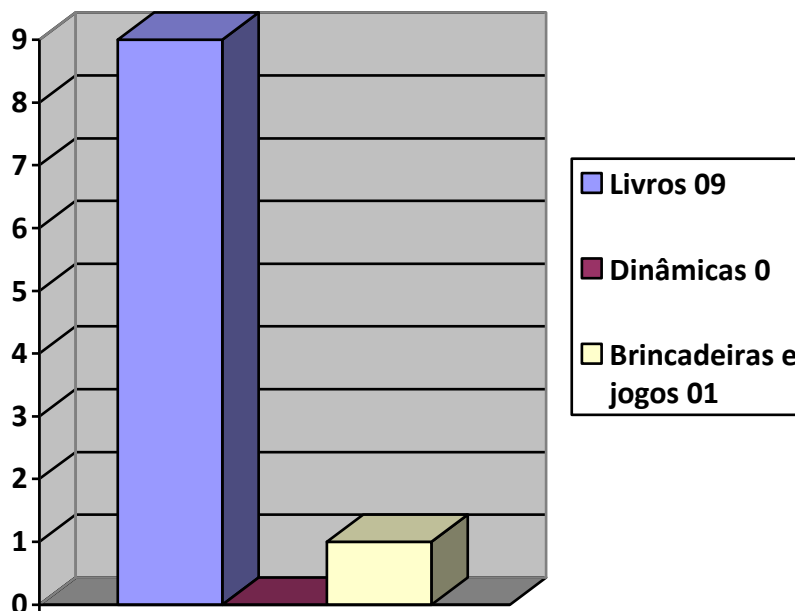
➤ **O professor trabalha a cultura indígena nas aulas?**

Com a investigação em andamento, se perguntou aos alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá se os professores trabalham a cultura indígena nas aulas. Sobre essa questão, os dez alunos foram unânimes na informação de que os professores trabalham em suas aulas questões pertinentes à cultura indígena Karipuna.

Recentemente, a escola deu novo sentido para tais povos, tornando-se um meio de acesso aos conhecimentos científicos e de valorização e sistematização de saberes tradicionais. A educação e a criação de escolas em suas terras passaram a desenvolver, na contemporaneidade, uma demanda de projetos dos próprios povos indígenas e estudiosos da temática, interessados em adquirir conhecimentos em âmbitos gerais, fora e dentro das aldeias, assim como construir novas formas de relacionamento, (GRUPIONI, 2001, p. 47).

- **Quais recursos os professores utilizam nas aulas para trabalhar a cultura indígena?**

Gráfico 1 - Recursos que os professores utilizam nas aulas para trabalhar a cultura indígena



Fonte: Pesquisadora

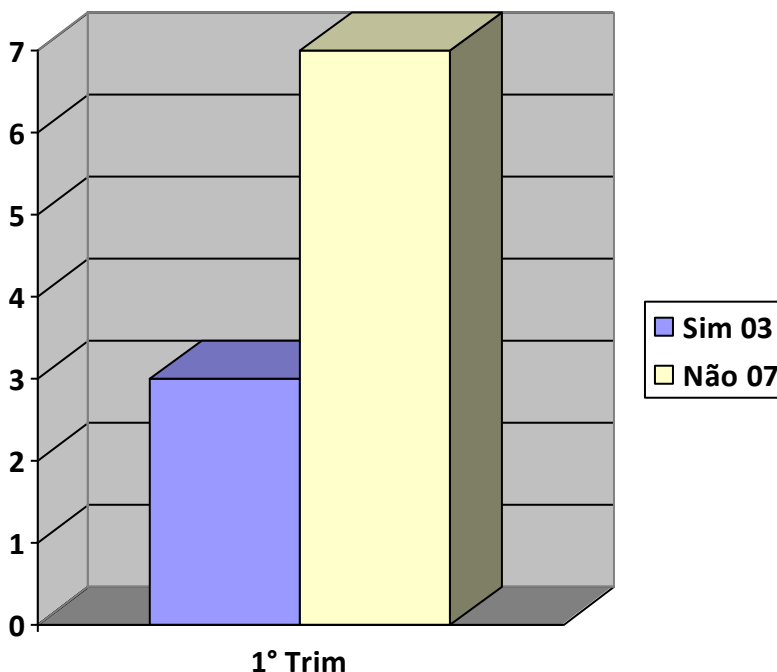
Outra abordagem realizada junto aos alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, diz respeito aos recursos que os professores utilizam nas aulas para trabalhar a cultura indígena. Neste momento, os alunos contribuíram com as respostas, de forma que 09 deles informaram que os recursos utilizados pelos professores são os livros e apenas um aluno respondeu que os recursos são jogos e brincadeira.

O artigo 8º, da Portaria 559/91 aponta as características específicas que devem ser consideradas no processo de reconhecimento das escolas indígenas, entre elas a criação de “ materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pelas próprias comunidades indígenas, com conteúdos adequados às especificidades sócio culturais e a aquisição de conhecimento universal” e a consideração de conteúdos curriculares, calendários, metodologias e avaliação adequadas à realidade sociocultural de cada grupo étnico. Novamente, percebemos que essas interfaces próprias do segmento social indígena devem ser reforçadas e aprofundadas para que a autonomia dos povos indígenas

seja devidamente apreciada.

➤ **A alimentação escolar é adequada a cultura indígena?**

Gráfico 2 - Alimentação escolar é adequada a cultura indígena



Fonte: Pesquisadora:

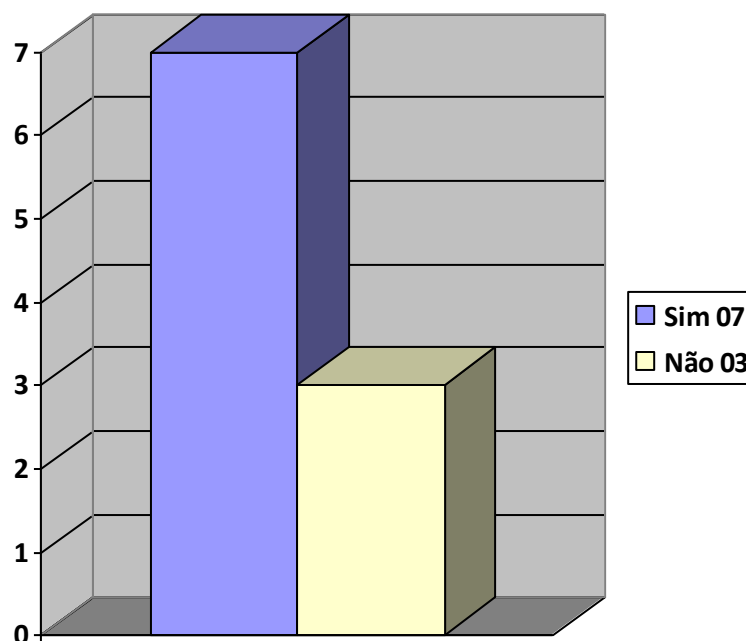
Outro questionamento que foi feito aos alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, foi gerado para o conhecimento e registro se alimentação escolar é adequada à cultura indígena. Nesse quesito, os dez alunos fizeram suas considerações, de forma que 07 alunos afirmaram que a alimentação escolar não é adequada à cultura indígena e 03 alunos informaram que sim, que a alimentação escolar servida na escola é pertinente à cultura indígena Karipuna.

Como já foi tratado anteriormente, uma série de escolas indígenas vêm rompendo com muitas dificuldades, apresentando propostas que são elaboradas e defendida pela coletividade, as quais se fundamentam em questões tradicionais da cultura indígena, privilegiando os conhecimentos dos indígenas, de suas vidas, sobre aspectos externos, visto que é elemento do contexto cultural indígena. Assim, percebemos que as aquisições da autonomia das escolas indígenas se configuram a partir da vontade das comunidades, professores e lideranças, os quais elaborarão

suas políticas e diretrizes educacionais que realmente atendam aos seus anseios. (ANGELO, 2008)

- **Os professores promovem atividades folclóricas para a preservação da cultura indígena nas aulas?**

Gráfico 3 - Professores promovem atividades folclóricas para a preservação da cultura indígena nas aulas



Fonte: Pesquisadora

Foi ainda realizada a abordagem aos alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, sendo a última pergunta para saber se os professores promovem atividades folclóricas para a preservação da cultura indígena nas aulas. Para enriquecer este momento, todos os alunos contribuíram com respostas, sendo que 07 deles informaram que sim, que os professores promovem em suas aulas atividades folclóricas pertinentes à cultura indígena Karipuna, mas 03 alunos afirmaram que os professores não realizam atividades referentes à cultura indígena em sala de aula.

De acordo com as legislações referentes a EEI e aos anseios das próprias comunidades indígenas, as escolas indígenas devem ter como finalidade a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na

recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não indígenas. (MIQUELETTI; LOURENÇO, 2014)

4.5 Posicionamento dos membros da Comunidade Indígena Aldeia Manga

Quadro 7 – Questionário com os membros da comunidade indígena da Aldeia Manga da Etnia Karipuna

| PERGUNTAS | RESPOSTAS |
|--|---|
| Qual seu entendimento sobre políticas públicas educacionais? | - 06 membros da comunidade indígena afirmaram que são leis que regulamentam a educação escolar indígena. - 02 membros da comunidade indígena afirmaram que são ações que o governo desenvolve para as escolas indígenas. |
| Quais as políticas públicas educacionais desenvolvidas na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá que trabalham a cultura indígena Karipuna com os alunos? | - 06 membros da comunidade indígena disseram são os ensinamentos da disciplina cultura indígena na escola. - 02 membros da comunidade indígena afirmaram que são os ensinamentos da língua materna |
| Quais as manifestações da cultura indígena Karipuna praticadas por seus filhos na comunidade que tenham aprendido na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá? | - 04 membros da comunidade indígena afirmaram que são manifestações trabalhadas na disciplina cultura indígena. - 02 membros da comunidade indígena disseram que é o ensinamento da dança do turé na escola. - 02 afirmaram que é o aprendizado em reuniões na escola para atuar nas assembleias indígenas. |

Fonte: Pesquisadora.

Junto aos membros da comunidade indígena da Aldeia Manga também se fez a investigação, a fim de que se tenha maiores dados sobre a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, quando foram abordados 08 membros da referida comunidade, inclusive pais de alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. Para esses se fez o questionamento inicial sobre o entendimento que apresentam sobre as políticas públicas educacionais para a educação escolar indígena, de forma que todos responderam, sendo que 06 membros da comunidade indígena afirmaram que são leis que regulamentam a educação escolar indígena e 02 membros da comunidade indígena afirmaram que são ações que o governo desenvolve para as escolas indígenas. De acordo com as respostas dos pais, há uma noção de políticas públicas, mesmo sem pontuarem as mesmas que viabilizam a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna.

No artigo 210, § 2º, assegura-se aos agrupamentos indígenas que seja utilizada sua língua materna e o desenvolvimento de procedimentos específicos de ensino e aprendizagem.

No art. 231 é reconhecido o direito a sua organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as Terras tradicionalmente ocupadas, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

Outro questionamento realizado junto aos membros da comunidade indígena da Aldeia Manga, se referiu às políticas públicas educacionais desenvolvidas na Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá que trabalham a cultura indígena Karipuna com os alunos. Os mesmos responderam, sendo que 06 membros da comunidade indígena disseram que são os ensinamentos da disciplina cultura indígena na escola e 02 membros da comunidade indígena afirmaram que são os ensinamentos da língua materna. Cultura indígena e língua materna são dois componentes curriculares da parte diversificada da matriz curricular da Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá, sendo que são apenas elementos de uma política pública que é a proposta curricular. Assim sendo, não conseguiram pontuar as políticas públicas em atividades na escola.

Entendemos que educação indígena diferenciada é aquela onde são contemplados os saberes formais e as outras diversas formas de ensino que fazem parte do sistema educacional de uma sociedade de maneira geral.

[...] nenhuma sociedade, por mais níveis de ensino que possua, educa seus filhos apenas na escola, a educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (SERRANI, 2010, p. 39).

A terceira indagação realizada junto aos membros da comunidade indígena da Aldeia Manga, diz respeito às manifestações da cultura indígena Karipuna praticadas por seus filhos na comunidade que tenham aprendido na Escola Indígena Estadual Jorge Laparrá. Não se negaram a responder os oito membros da comunidade indígena, de forma que 04 membros da comunidade indígena afirmaram que são manifestações trabalhadas na disciplina cultura indígena, 02 membros da comunidade indígena disseram que é o ensinamento da dança do turé

na escola e 02 afirmaram que é o aprendizado em reuniões na escola para atuar nas assembléias indígenas.

[...] a educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, onde se deve trabalhar na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas (PAREDES; MAQUERA; GONZALES, 2020, p. 34).

➤ **A escola tem buscado envolver os pais nas atividades escolares?**

Outra indagação feita junto aos membros da comunidade indígena da |Aldeia Manga foi referente se escola tem buscado envolver os pais nas atividades escolares. Essa pergunta fez com que os membros da comunidade fossem unânimes nas respostas, uma vez que todos afirmaram que a escola sempre envolve os pais nas atividades ofertadas pela mesma.

Geertz (2008) informa que a cultura pode ser considerada como todas as formas de expressão, de valores, concepções, comportamentos individuais e coletivos, que se reproduzem e se perpetuam no cotidiano de cada ser humano. Sendo assim, usos e costumes são um meio propício à representação da cultura de cada povo, aspecto relevante e não diferente na cultura do povo amapaense.

➤ **No seu ponto de vista a cultura indígena tem sido incentivada pela escola?**

Os membros da comunidade indígena onde a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá está localizada foram também questionados a respeito de seu ponto de vista, se a cultura indígena tem sido incentivada pela escola. Essa é outra pergunta que obteve resposta unânime, na medida em que todos os membros da comunidade indígena afirmaram que a escola incentiva sempre a cultura indígena Karipuna.

As etnias indígenas do Amapá promovem diversos tipos de rituais como os festivos, que são afluências coletivas com oferta de bebida, comida, canções e danças organizadas. Outros dizem respeito a rituais referentes às passagens do ciclo de vida. (GALLOIS; GRUPIONI, 2009)

Estes rituais alternam momentos 'privados', de retiro da pessoa que está sendo iniciada em uma nova etapa de sua vida, e momentos coletivos de celebração dessa passagem, com a realização de cerimônias festivas ou solenes (GALLOIS; GRUPIONI, 2009, p. 73).

➤ **Em casa seus filhos são incentivados a valorizar a cultura indígena?**

Na abordagem realizada junto aos membros da comunidade indígena da Aldeia Manga, no Município de Oiapoque foi necessário saber se em casa os filhos dos membros da comunidade indígena são incentivados a valorizar a cultura indígena, obtivemos resposta unanime dos referidos membros de que sim, que em casa há um processo constante de valorização da cultura indígena Karipuna.

Dentre suas organizações, a escola se apresenta como um ambiente de relações e intercambio de saberes, culturas e conhecimentos desses povos e dos não indígenas. Longe de ser uma imposição, a escola atualmente representa uma reivindicação deles onde a educação escolar seja de qualidade, guiada por professores indígenas da própria comunidade. (GALLOIS; GRUPIONI, 2009).

➤ **A Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá Ihe convoca para planejar atividades culturais para serem trabalhadas com os alunos?**

Como última indagação com os membros da comunidade indígena Aldeia Manga, se abordou a respeito de a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá Ihe convocar para planejar atividades culturais para serem trabalhadas com os alunos. Todos os membros da comunidade indígena responderam com a afirmação de que a escola os convoca para planejamento das atividades culturais.

A escola e a família são contextos do desenvolvimento dos indivíduos com papeis complementares no processo educativo cujo significado cultural, econômico e existencial “[...] reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projetos de cada uma destas unidades sociais. É a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo” (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

4.6 Análise Documental

A análise delineada neste momento se reserva ao olhar sobre o projeto político pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. Lembrando que o objeto desta análise documental é datado do ano de 2017, levando a crer que sua vigência está se expirando, de acordo com as normas do Conselho Estadual de Educação do Amapá. Mesmo nessa perspectiva, nada impede que a escola proceda com sua implementação. Esse documento permite que se constate as ações da escola para a excelência do processo ensino e aprendizagem, o que deve ser norteado por manifestações culturais que promova a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna.

A estrutura do projeto político pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá conta com 12 itens de sustentação, de forma que se ilustra com a apresentação, justificativa, concepção de projeto societário, marco teórico, dados de identificação, diversidade, meta, avaliação da aprendizagem, números de alunos, recursos e materiais didáticos pedagógico, acervo bibliográfico, projetos e/ou propostas educacionais, equipe de elaboração e sistematização e referencial bibliográficos. Questões que fundamentam o projeto e orientam a condução de suas ações (ANEXO – 01).

Na justificativa se pode contemplar todos os aspectos filosóficos do projeto político pedagógico, visto que se direcionam para a etnia no contexto cultural, social, econômico e pedagógico. Neste quesito se preocupa em reflexões acerca da formação do povo Karipuna, cultura peculiar, subsistência, políticas públicas voltadas aos Karipuna, educação escolar, educação indígena ou educação escolar indígena e diagnóstico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Outros elementos que fundamentam o projeto político pedagógico são a concepção do projeto societário, o qual faz referências importantes a respeito das características dos agentes sociais atendidos pela escola. O marco teórico que assegura sustentação de referências seguras ao projeto e a educação escolar indígena dos Karipunas. Ainda registra os dados de identificação da escola, onde se encontram todos os aspectos que a escola apresenta enquanto estrutura de funcionamento. Acrescenta um item sobre a diversidade no intuito de registros sobre a educação para a diversidade que ampara a escola diferenciada e específica.

O projeto político pedagógico em análise estabeleceu 11 (onze) metas a serem cumpridas no prazo de dois anos, sendo de 2016 a 2018, porém, com essa vigência até 2019, uma vez que o CEE só aprovou no ano de 2017 e consta vigência para acréscimos de dois em dois anos. Dentre as metas, se encontram ações que viabilizam a melhoria da qualidade do ensino do Ensino Fundamental e Médio, na medida em que tratam da aquisição de equipamentos, ampliação da estrutura física, formação continuada aos professores, implantação de outras modalidades de ensino, permanente oficina dos aspectos culturais aos profissionais da educação e alunos, implantação de cursos técnicos profissionalizantes, processos de avaliação da escola, implementação da semana cultural, elaborações de material didático específico, elaboração do plano de desenvolvimento da escola, instituir a gestão democrática e implantar cursos de enfermagem aos membros da aldeia e alunos da escola.

Outros itens que o compõem são a avaliação da aprendizagem, com suas definições e adequações à educação escolar indígena. O acervo bibliográfico disponível na escola, número de alunos, recursos e materiais didáticos disponíveis, equipe que elaborou e sistematizou o projeto político pedagógico, referencial bibliográfico e anexos.

Reservamos este momento para registrar os itens não menos importante do projeto político pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, que se trata dos projetos e propostas educacionais que foram elencados para a resolução de problemas que afligem a educação escolar indígena na referida escola, sendo:

- **Projeto da semana cultural do índio:** A primeira apreciação é sobre a semana cultural do índio, sendo um projeto que define uma semana no mês de novembro de cada, onde são desenvolvidas manifestações culturais indígenas por parte dos alunos, quando se trabalha a caça, a pesca, a canoagem, vestimentas específicas, gastronomia, folclore, entre outros como forma de resgate e fortalecimento da cultura Karipuna.
- **Implantação de disciplinas específicas:** As disciplinas específicas que trata desse momento se referem aos componentes curriculares cultura indígena e língua materna, as quais já fazem parte da matriz curricular da educação escolar indígena desde o ano de 2006, homologadas pelo Conselho estadual de Educação do Amapá. Essa situação pode se encontrar por implementações e não por implantação.

➤ **Proposta de ensino Fundamental de 09 anos:** Aparece como um item do PPP, porém, esta é uma determinação legal que deve ser viabilizada de forma autoaplicável, conforme as normas do Conselho estadual de Educação do Amapá e não como item de ação do PPP da escola. cremos que deve está com nomenclatura de monitoramento.

➤ **Proposta de Ensino Fundamental Regular:** esta é outra preocupação que se deve ter no quesito monitoramento, uma vez que a escola deve oficializar a questão ao sistema de ensino para a viabilidade, podendo fazer referência ao processo de acompanhamento, pois o CEE/AP precisa se manifestar a respeito com a sustentação legal do pleito.

Diante das exposições do projeto político pedagógico da Escola Estadual Jorge laparrá, no que diz respeito aos projetos e propostas educacionais se faz uma reflexão por dois olhares.

O primeiro do ponto de vista da excelência do processo ensino e aprendizagem, assegurando o bilinguismo, promovendo a qualidade da educação escolar indígena, com propostas de ações que busquem mecanismos para a melhoria da estrutura física, administrativa e pedagógica, mas em especial do processo ensino aprendizagem, como: alimentação escolar, formação de professores, metodologia de ensino, material didático, avaliação da aprendizagem, conteúdos e outros fundamentais para a melhoria da educação escolar indígena.

O segundo do ponto de vista cultural, quando o PPP deve apresentar ações que viabilizem a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, associando todos esses aspectos aos demais explicitados acima, pois assim integra necessidades de elementos que se justapõem para o enriquecimento de uma verdadeira educação escolar indígena, visto que o resgate cultural é necessidade urgente na escola e na comunidade indígena Manga.

Muito louvável a atitude dos membros da Escola Indígena Estadual Jorge laparrá na elaboração e sistematização de seu PPP, o qual tem estrutura muito bem fundamentada, porém, as metas não condizem com as ações. Sabemos que para cada ação se direciona uma meta a ser atingida, portanto, esses dois itens não se apresentam integrados.

As ações de uma escola indígena não podem se sustentar apenas em elementos didático pedagógicos, pois se encontra num contexto cultural definido, o que se faz obrigatório levar em consideração, na junção desses aspectos, a escola

consegue a tão sonhada educação escolar indígena, pois se fará diferenciada, específica, comunitária, bilíngue e intercultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos registrados nesta dissertação sobre as políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna, que teve como foco a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, que se encontra na Aldeia Indígena Manga, no Município de Oiapoque, no estado do Amapá revelou as necessidades da escola em pauta no sentido de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, mas, em especial sobre a reafirmação cultura a partir do resgate de sua história, fato que deve chamar a atenção de toda a comunidade indígena Manga, principalmente aos condutores da educação escolar indígena ofertada pela escola supracitada.

Somente a partir de 1999, em decorrência do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14/99 e da Resolução nº 03/99, é que se estabelece, legalmente, a categoria Escola Indígena. Ela é definida, entre outras questões, por sua “localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos”. (BRASIL, 1999, p. 1).

Diante dos desafios de entendimento de uma educação diferenciada, buscamos ampliar os debates com o intuito de superar as contradições intrínsecas ao plano teórico e prático. O entendimento de uma escola diferenciada foi alargado, mas nos embasamos especialmente nos fundamentos teóricos de Peixoto (2016), para quem o debate sobre uma educação escolar indígena não se estabelece nos limites estreitos de uma escola apartada, separada do mundo que a cerca. Ao contrário, coloca-a em contato com esse mundo, não como forma de suprimir a identidade étnica, mas como reafirmação e ampliação positivadas dos referenciais culturais de que os indígenas dispõem em sua vida cotidiana e que nutrem a organização social de qualquer grupo humano.

A escola em uma sociedade indígena deve ser diferenciada exatamente porque os valores e as necessidades educacionais dos povos indígenas são diferentes, e por isso sua educação deverá ou deveria ser diferente. Isso significa que o sistema educacional está subordinado aos interesses gerais de cada comunidade. Em outras palavras, a educação faz parte das políticas que cada sociedade adota, em que busca a sua sobrevivência e continuidade de suas crenças, tradições e valores como língua, música, religião e outros.

A partir das conquistas dos povos indígenas em relação às legislações que lançam um novo olhar sobre a educação escolar indígena em que se reconhece a diversidade desses povos e a especificidade da educação, constrói-se uma nova concepção do que seria realmente uma educação escolar indígena, pensada com a participação dos povos indígenas, que se embasam nos princípios da diferença, especificidade, interculturalidade e bilinguismo.

Nesse processo é de suma importância a participação da comunidade no procedimento pedagógico da escola, essencialmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no aprendizado das práticas metodológicas, assumindo um papel indispensável para a efetividade de uma educação específica e diferenciada, em que se possa proporcionar também o exercício da cidadania indígena.

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, está fixado na Constituição Federal do Brasil de 1988, no que tange aos seus reconhecimentos como cidadãos brasileiros e 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.

No que concerne ao primeiro objetivo específico que se sistematizou em identificar a concepção de políticas públicas para a educação escolar indígena na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, conseguimos extrair tal teor dos participantes da investigação, o que foi apenas pontuadas algumas sem definição sistemática, pois tanto o gestor, a coordenação, os professores, alunos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá e membros da comunidade indígena Manga, não tem uma concepção elaborada de políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena, quando destacaram as leis da educação escolar indígena como políticas públicas, sem fazer referências a um programa de formação de professores indígenas, valorização dos profissionais da educação indígena, currículo indígena diferenciado e específico, alimentação escolar, material didático, entre outros.

O segundo objetivo específico foi elaborado para o alcance no sentido de elencar as políticas públicas que fundamentam a educação escolar indígena na

Escola Indígena Estadual Jorge Iaparra. Nesse quesito, tanto o gestor como a coordenação pedagógica, professores, alunos e membros da comunidade afirmaram que é o projeto da semana cultural indígena realizado no mês de novembro de cada ano letivo que promove a preservação e manutenção da cultura indígena. Foi ainda acrescentado sobre a elaboração de materiais didáticos específicos para a educação escolar indígena, sem mencionarem os financiamentos das ações desenvolvidas pela escola, as quais caracterizam como políticas públicas.

O terceiro objetivo específico se sistematizou a fim de avaliar as ações da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparra, contidas no Projeto Político Pedagógico, que asseguram a preservação e Manutenção da Cultura Indígena Karipuna através da educação escolar indígena. Dada essa realidade foi realizada a análise documental, quando refletimos acerca das ações do projeto político pedagógico da escola, as quais na sua maioria se apresentam de forma que garantem implantações de determinadas modalidades de ensino na escola. Sendo as ações denominadas: semana cultural do índio, que é um momento estante onde os alunos participam de manifestações culturais em atividades de pintura, pesca, canoagem, nado, caça, folclore, gastronomia, entre outros e a comemoração do dia do índio, portanto, assim, sem a constatação de ações permanentes de ações que primem pela preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna.

O quarto objetivo específico fez uma chamada para pontuar as atitudes dos educandos na escola e na comunidade que caracterizam a preservação e manutenção da cultura indígena karipuna. Nesse sentido, o gestor informou que é no respeito as normas da aldeia. A coordenação pedagógica se manifestou que percebe na medida em que os alunos falam a língua indígena. Os professores afirmaram que essa manifestação dos alunos só ocorre na semana cultural indígena. Os alunos afirmaram que é quando falam a língua materna, respeitam as normas, participam das reuniões e assembléias, na roça, nas plantações, colheitas, pesca, dança e produção da farinha. Os membros da comunidade afirmaram que é quando participam da dança do turé e participam de reuniões e assembléias. Assim, as afirmações dos alunos e dos membros da comunidade são consensuais e de forma mais restrita que as considerações do gestor, da coordenação pedagógica e dos professores a respeito.

É reconhecido que as populações indígenas no Brasil viveram importantes processos em suas gerações, sobretudo de lutas políticas que levaram

em consideração os direitos relacionados à preservação de suas culturas e dos seus conhecimentos. Como consequência, nos últimos anos estabilizou-se uma mudança no campo da educação escolar. Essa mudança é garantida por legislações que permitem aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que respeite e integre as diferenças. Nesse novo paradigma de Educação, a especificidade e diferença, a interculturalidade e o bilinguismo constituem-se princípios da Educação Escolar Indígena de nosso país.

Sabemos que muitos sistemas de ensino já apresentam políticas públicas voltadas para as garantias dos direitos indígenas, o que acontece também na área educacional, mas apesar de já haver manifestações a respeito, como projetos pedagógicos específicos implantados, ainda se encontram em fase de maturação, de desenvolvimento, não reunindo elementos suficientes que garantam seu sucesso no sentido de autonomia de sua condução, o que dificulta políticas de maior financiamento específico, mesmo sabendo que já existe, mas que não é suficiente para atender à demanda educacional indígena, deixando as escolas indígenas também sem autonomies financeiras.

O processo educacional escolar indígena estar a serviço também da aquisição da reafirmação e valorização das identidades étnicas e isso promoverá a gestão democrática e a autonomia que as escolas indígenas merecem ao melhor desenvolvimento da educação escolar que oferta a seus pares, não podendo esquecer-se das contribuições às escolas indígenas que pode ocorrer a partir da criação dos conselhos de educação indígena, o qual vai estar composto por indígenas, na sua maioria, e não indígenas que estabelecerão intercâmbio no desenvolvimento da educação intercultural, ajustando mecanismos indígenas no fazer pedagógico das escolas indígenas.

Estudos têm sido claros que os povos indígenas apresentam suas formas próprias de educação, de socialização de conhecimento. Os indígenas menores aprendem com irmãos, tios, pais e outros membros de sua comunidade, a se educarem para uma vida social estabelecida por eles, onde as crianças indígenas se educam num ambiente de muita liberdade, alicerçada por práticas que valorizam sua cultura, tanto no meio doméstico, como nas atividades de caça, pesca, plantações, entre outras, quando os saberes vão se solidificando a partir de seu contato com o mundo social, econômico, produtivo, cultural. Desta forma, percebemos que as

comunidades indígenas apresentam suas formas de educação conforme sua cultura e a educação escolar deve ser estruturada para contribuir na formação do índio cidadão, privilegiando seus conhecimentos aos externos, desenvolvidos por projetos específicos e diferenciados que assegurarão a reafirmação cultural.

Nesse sentido, a implementação de políticas públicas condizentes com a realidade indígena implica também na formação de educadores com práticas críticas e conscientes diante dos contextos interculturais e sociolinguísticos. Para tanto, é necessário que sejam inovadoras e flexíveis e que possam atender aos anseios e expectativas das comunidades indígenas e que considerem a interculturalidade, a diferença e especificidade desses povos.

As escolas indígenas têm que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade, o seu reconhecimento como sujeitos do processo histórico em que estão submergidos, com uma percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação. Porém, só se faz desta forma mediante políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena sustentada em elementos de políticas públicas como a valorização dos profissionais da educação, o que inclui formação inicial e continuada e planos de cargos, carreiras e salários, com material didático específico, com currículo específico e diferenciado, com alimentação escolar regionalizada, entre outras políticas públicas que se converta aos princípios e pilares da educação escolar indígena.

O estudo permitiu a análise das políticas públicas para a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna, direcionada à Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá em Oiapoque/AP, quando da investigação documental e a aplicação de entrevistas e questionário, a comunidade escolar não tem definição no sentido de elencar as políticas públicas que devem ocorrer de forma permanente na mesma. Os respondentes da pesquisa, assim como o projeto político pedagógico da escola, enfatizam momentos isolados de preservação e manutenção da cultura indígena, como no caso do trabalho referente à cultura Karipuna realizado pela escola em uma semana cultural indígena que ocorre somente no mês de novembro de cada ano.

Nas vozes do gestor escolar, da coordenação pedagógica, dos professores, alunos e membros da comunidade indígena da Aldeia Manga da etnia Karipuna, ecoa que políticas públicas são legislação para a educação indígena e em isolados momentos ações do governo. Constatamos que existe a aplicabilidade de políticas públicas para a educação indígena no Estado do Amapá que possa beneficiar a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, mas se operacionalizando de forma esporádica e isolada. Assim, há um grande desafio dos povos indígenas do Amapá agregarem forças no sentido da conquista da elaboração de um programa de políticas públicas permanentes às escolas indígenas no Estado do Amapá como manifestação de Estado, o qual contemple a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá do ponto de vista da valorização dos profissionais da educação indígena, do currículo próprio diferenciado e específico, da alimentação regionalizada, do folclore indígena, da formação de professores indígenas e demais atividades culturais que reafirmem a cultura Karipuna por meio da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. Transculturando a Amefricanidade de Lélia Gonzalez: decolonialidades em debate. **Tessituras**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 301-318, 2021.

ALVARENGA, E. M. de. **Metodología de La investigación cuantitativa y cualitativa**: normas técnicas de presentación de trabajos científicos. 2.ed. Asunción, Paraguay: A4 Diseños, 2008.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 068/02-CEE**. Fixa normas para criação e funcionamento das escolas indígenas, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no Estado do amapá e dá outras providências. Macapá, 2002.

AMAPÁ. Decreto nº 2378/98 de 05 de agosto de 1998. Regulamenta o Art.29 e seu parágrafo 1º, da Lei nº 0338 de 16 de abril de 1997 que organiza a Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Estados**, Macapá, 05 ago.1998. nº 1863.

ANGELO, F. N. P. **Participação e autonomia na gestão das escolas indígenas**: uma reflexão. Cuiabá: EdUMG, 2007.

BEDIN, G. A.; VICENTE, J. B. O fenômeno da globalização do mundo e a permanência do colonialismo na América Latina: uma leitura a partir da obra de Immanuel Wallerstein. **Revista Direitos Culturais**, v. 16, n. 39, p. 69-79, 2021.

BONIWÁ, G. S. L. **O Índio Brasileiro**: Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Decreto n. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 fev. 2009. n. 100, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena**. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 03/99 10 de novembro de 1999**. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 fev. 1991. n. 25, Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Formação

em Nível Superior de Professores para Atuar na Educação Básica. DF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 dez.1999.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 abr. 2004.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. DF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 nov. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC-INEP, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/12**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC/Secad, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993. p.11.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer 13/CNE/CEB**. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 abr. 1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL. **Referenciais para a formação de Professores Indígenas**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**. Rio de Janeiro, 2004.

CASSIANI, S. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DALBEN, A. I. L. F. Tensões entre Formação e Docência: buscas pelos acertos de um trabalho. *In*: DALBEN, A. I. L. F. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.166.

ESPAR, V. T.H. **Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena e Desafios para um Currículo Intercultural**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em ciências da educação). Universidade Federal De Pernambuco. Recife, 2014.

FERREIRA, M. N. O. Pê, kãm, mã e outras posposições da Língua Parkatêjê. **Revista do GELNE**, v. 14, n. 1, p. 8-29, 2012.

FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena. *In*: SILVA, A. L; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FERRI, C. **Educação escolar indígena: proposta curricular**. Curitiba:[s.n], 2007.

FORTES, J. K. **Memórias de um professor indígena**. 2019. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e educação para Todos**. [S.l]: Graal, 1992.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOVINDIN, J. ; MILLER, F. Práticas sociais e simbólicas: comunidade de pescadores e unidade de conservação em Baía Formosa/RN. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 19-29, 2015.

GRUPIONI, L. D. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando a trajetória**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

GRUPIONI, L. D. **Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

GRUPIONI, L. D. Impasses marcam a execução da política de educação. *In*: RICARDO, B; RICARDO, F. **Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

GRUPIONI, L. D. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu**. São Paulo: Schwarcz, 2010.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LONGHI, S. R. P; BENTO, K. L. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.3, n. 9, jul-dez/2006.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Vias dos Saberes, 2006.

MANDULÃO, F. S. Aspectos da história das línguas indígenas da Amazônia. *In*: SIMÕES, M. S. **Sob o signo do Xingu**. Belém, PA: EdUFPA, IFNOPAP, 2003. p. 37–51.

MANDULÃO, F. S. Educação na visão do professor indígena. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

MASCITTI, D. Escola caingangue está desabando e tem pedido de reforma desde 2012. **Jornal Vale dos Sinos Online**, seção “Região”, São Leopoldo, 2015.

MILHOMEM, M. S. F. S. Educação escolar indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngüe. **Revista da Universidade Federal de Sergipe**, v.3, n.2, p.95-102 – jan-jun. 2008.

MIQUELETTI, E. A; LOURENÇO, R. A criação de uma escola indígena: relações interculturais e identitárias. **Revista Unesp de São Paulo**, v. 10, n. 2, p. 165-191, 2014.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Rev. Bras. de Educ.**, São Paulo, n. 15, p. 118-133, dez. 2000.

MOUTINHO, Z. A. F; ROCHA, D. F. B. As abordagens da geografia sobre os povos indígenas no Brasil nos últimos 10 anos. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 46-58, 2020.

NICOLAIDES, C. *et al.* **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática *In: OLIVEIRA, A. F; PIZZIO, A; FRANÇA, G.* **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: EdPUC Goiás, 2010.

PAREDES, S; MAQUERA, Y. A; GONZALES, L. Y. Processos de educação intercultural e auto-segregação indígena nos aimarás de Puno, Perú. **Rev.hist.educ.latinoam.**, v. 22, n. 34, p. 19-43, 2020.

PEIXOTO, C. S. **Análise da produção de material didático indígena para a escola Kyikatêjê**. 2016. 82f . Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2016.

PLANO DE AÇÃO WAIÃPI. *In: projeto “Defesa dos Direitos Culturais Indígenas nas Políticas Públicas”* Macapá, 2012.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2012.

QUARESMA, F. J. P. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mëbêngôkre..** 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

QUARESMA, F. J. P.; FERREIRA, M. N. O. O professor indígena Parkatêjê: Protagonismo a serviço de sua língua-cultura. **Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, v. 1, n. 2, p. 53-72, 2020.

REA, L. M. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.

RODRIGUES, A. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de la investigación**. 5.ed.Cidade Mexico: McGraw-Hill/Interamericana, 2006.

SERRANI, S. **Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Angela Kleiman**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA , A. L. Educação para tolerância e povos indígenas no Brasil. *In: SILVA , A. L.* **Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EdUSP, 2017.

SILVA, M. A. da. Experiências em educação e história indígena: do mato grosso do sul ao amapá. **Espaço Ameríndio**, v. 13, n. 1, p. 114, 2019.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da Educação Escolar Indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, v.5, p.55-58, 2010.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília - DF: Plano.Série Pesquisa em Educação, 2002.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, v. 1, n. 4, p. 1-39, 2010.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2001.

ZOIA, A. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. *In*: GRADO, B. S.; PASSOS, L. A. **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 67-86.

APÊNDICE A - ENTREVISTA DESTINADA AO GESTOR DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPGPQ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS - CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS – MPPPP**

ENTREVISTA DESTINADA AO GESTOR DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ

Este instrumento de pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido pela acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas: Norma dias dos Santos Barros da Universidade Estadual do Ceará.

O objetivo desta pesquisa é analisar a forma como a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga em Oiapoque no Estado do Amapá vem atuando ou não para a preservação e manutenção da cultura indígena da Etnia Karipuna por meio da educação escolar indígena à luz das políticas públicas educacionais.

O resultado desta pesquisa estará à disposição na Universidade Estadual do Ceará, assim como na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque no Estado do Amapá, para conhecimento e elemento de outros estudos e registros.

Esta entrevista foi aplicada entre os dias 03 a 07 de outubro de 2022.

Não esqueça a sua opinião é muito importante para a maior e melhor precisão nos resultados da pesquisa proposta e com tudo será resguardado sigilo dos informantes. Agradecemos sua especial atenção e disponibilidade.

COLETA DE DADOS DA GESTÃO DA ESCOLA INDÍGENA

1 Qual sua concepção de políticas públicas educacionais para as escolas indígenas?

2 Quais as políticas públicas educacionais que a escola dispõe que contribui com a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá?

3 Quais as ações contidas no projeto político pedagógico da escola que asseguram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna?

4 Qual documento oficial que norteia o trabalho dos professores no que diz respeito as atividades curriculares?

5 Quais materiais didáticos da cultura indígena Karipuna é trabalhado nas aulas com os alunos?

6 Quais as políticas públicas educacionais que a escola trabalha sobre a valorização dos profissionais da educação escolar indígena?

7 Como a alimentação escolar da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá é ofertada que assegure a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna?

8 Quais as atitudes dos alunos na escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna?

9 Quais as atitudes dos membros da comunidade junto a escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna?

Aldeia Manga – Oiapoque/AP, 04 de outubro de 2022

APÊNDICE B - ENTREVISTA DESTINADA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPGPQ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS - CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS – MPPPP**

ENTREVISTA DESTINADA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ

Este instrumento de pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido pela acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas: Norma dias dos Santos Barros da Universidade Estadual do Ceará.

O objetivo desta pesquisa é analisar a forma como a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga em Oiapoque no Estado do Amapá vem atuando ou não para a preservação e manutenção da cultura indígena da Etnia Karipuna por meio da educação escolar indígena à luz das políticas públicas educacionais.

O resultado desta pesquisa estará à disposição na Universidade Estadual do Ceará, assim como na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque no Estado do Amapá, para conhecimento e elemento de outros estudos e registros.

Esta entrevista foi aplicada entre os dias 03 a 07 de outubro de 2022.

Não esqueça a sua opinião é muito importante para a maior e melhor precisão nos resultados da pesquisa proposta e com tudo será resguardado sigilo dos informantes. Agradecemos sua especial atenção e disponibilidade.

COLETA DE DADOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA INDÍGENA

1 Qual sua concepção de políticas públicas educacionais para as escolas indígenas?

2 Quais as políticas públicas educacionais que a escola dispõe que contribui com a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá?

3 Quais as ações contidas no projeto político pedagógico da escola que asseguram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna?

4 Como você orienta o trabalho docente para a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna?

5 Quais as manifestações culturais trabalhadas pelos professores na escola sobre a cultura indígena da etnia Karipuna?

6 Qual o documento norteador que é utilizado para os professores trabalharem os aspectos curriculares da educação escolar indígena?

7 Quais as atitudes dos alunos na escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna?

8 Quais as atitudes dos membros da comunidade junto a escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna?

Aldeia Manga – Oiapoque/AP, 07 de outubro de 2022

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPGPQ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS - CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS – MPPPP**

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ

Este instrumento de pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido pela acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas: Norma dias dos Santos Barros da Universidade Estadual do Ceará.

O objetivo desta pesquisa é analisar a forma como a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga em Oiapoque no Estado do Amapá vem atuando ou não para a preservação e manutenção da cultura indígena da Etnia Karipuna por meio da educação escolar indígena à luz das políticas públicas educacionais.

O resultado desta pesquisa estará à disposição na Universidade Estadual do Ceará, assim como na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque no Estado do Amapá, para conhecimento e elemento de outros estudos e registros.

Este questionário foi aplicado entre os dias 03 a 07 de outubro de 2022.

Não esqueça a sua opinião é muito importante para a maior e melhor precisão nos resultados da pesquisa proposta e com tudo será resguardado sigilo dos informantes. Agradecemos sua especial atenção e disponibilidade.

COLETA DE DADOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA

1 Qual sua concepção de políticas públicas educacionais para as escolas indígenas?

2 Quais as políticas públicas educacionais que a escola dispõe que contribui com a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá?

3 Quais as ações contidas no projeto político pedagógico da escola que asseguram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna?

4 Você realiza planejamento de ensino para a utilização da cultura indígena em suas aulas?

Sim Não

Justifique.

| |
|--|
| |
| |
| |

5 As metodologias de ensino utilizam a cultura indígena nas aulas?

Sim Não

Se sim, como são formuladas e aplicadas?

| |
|--|
| |
| |
| |

6 Os ambientes de aprendizagem permitem trabalhar a cultura indígena?

Sim Não

Justifique.

| |
|--|
| |
| |
| |

7 Você utiliza recursos materiais específicos nas aulas com da cultura indígena?

Sim Não

Justifique.

| |
|--|
| |
| |
| |

8 As avaliações consideram a cultura indígena em sala de aula?

Sim Não

Justifique.

| |
|--|
| |
| |
| |

9 Qual documento oficial você utiliza para trabalhar o currículo da educação escolar indígena que assegurem a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna?

10 Como acontece a formação continuada que você se submete para trabalhar a cultura indígena da etnia Karipuna em sala de aula?

11 Quais as atitudes dos alunos na escola que demonstram a preservação e manutenção da cultura indígena Karipuna?

12 A alimentação escolar dos alunos é pertinente a cultura indígena na escola?

() Sim () Não

Justifique.

| |
|--|
| |
| |
| |

Aldeia Manga – Oiapoque/AP, 07 de outubro de 2022

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPGPQ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS - CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS – MPPPP

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ

Este instrumento de pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido pela acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas: Norma dias dos Santos Barros da Universidade Estadual do Ceará.

O objetivo desta pesquisa é analisar a forma como a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga em Oiapoque no Estado do Amapá vem atuando ou não para a preservação e manutenção da cultura indígena da Etnia Karipuna por meio da educação escolar indígena à luz das políticas públicas educacionais.

O resultado desta pesquisa estará à disposição na Universidade Estadual do Ceará, assim como na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque no Estado do Amapá, para conhecimento e elemento de outros estudos e registros.

Este questionário foi aplicado entre os dias 03 a 07 de outubro de 2022.

Não esqueça a sua opinião é muito importante para a maior e melhor precisão nos resultados da pesquisa proposta e com tudo será resguardado sigilo dos informantes. Agradecemos sua especial atenção e disponibilidade.

COLETA DE DADOS DOS ALUNOS DA ESCOLA INDÍGENA

1 O que você entende por políticas públicas educacionais para as escolas indígenas?

2 O professor trabalha a cultura indígena nas aulas?

Sim Não

3 Quais recursos os professores utilizam nas aulas para trabalhar a cultura indígena?

Livros Brincadeiras e jogos Dinâmicas

4 Quais atividades dos professores quando trabalha a cultura indígena?

5 A alimentação escolar é referente a cultura indígena?

Sim Não

6 Os professores promovem atividades folclóricas para a preservação da cultura indígena nas aulas?

Sim Não

7 Quais suas atitudes na escola e na comunidade que faz a preservação e manutenção da cultura indígena da etnia Karipuna a partir das aulas dos professores?

Aldeia Manga – Oiapoque/AP, 05 de outubro de 2022

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS MEMBROS DA COMUNIDADE DA ALDEIA MANGA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPGPQ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS - CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS – MPPPP**

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS MEMBROS DA COMUNIDADE DA ALDEIA MANGA DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ

Este instrumento de pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido pela acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas: Norma dias dos Santos Barros da Universidade Estadual do Ceará.

O objetivo desta pesquisa é analisar a forma como a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga em Oiapoque no Estado do Amapá vem atuando ou não para a preservação e manutenção da cultura indígena da Etnia Karipuna por meio da educação escolar indígena à luz das políticas públicas educacionais.

O resultado desta pesquisa estará à disposição na Universidade Estadual do Ceará, assim como na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na Aldeia Manga, no Município de Oiapoque no Estado do Amapá, para conhecimento e elemento de outros estudos e registros.

Este questionário foi aplicado entre os dias 03 a 07 de outubro de 2022.

Não esqueça a sua opinião é muito importante para a maior e melhor precisão nos resultados da pesquisa proposta e com tudo será resguardado sigilo dos informantes. Agradecemos sua especial atenção e disponibilidade.

COLETA DE DADOS DOS MEMBROS DA COMUNIDADE DA ALDEIA MANGA DA ETNIA KARIPUNA

1 Qual seu entendimento sobre políticas públicas educacionais?

2 Quais as políticas públicas educacionais que a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá dispõe que trabalhe a cultura indígena Karipuna com os alunos?

3 A escola tem buscado envolver os pais nas atividades escolares?

Sim Não

Justifique.

| |
|--|
| |
| |
| |

4 No seu ponto de vista, a cultura indígena tem sido incentivada pela escola?

Sim Não

Justifique.

| |
|--|
| |
| |
| |

5 Em casa seus filhos são incentivados a valorizar a cultura indígena? De que forma?

Sim Não

Se sim, de que forma?

| |
|--|
| |
| |
| |

6 Quais as manifestações da cultura indígena da etnia Karipuna que seus

filhos praticam na comunidade que tenham aprendido na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá?

7 A escola Indígena Jorge Iaparrá lhe convoca para planejar atividades culturais para serem trabalhadas com os alunos?

() Sim () Não

Se sim, de que forma?

| |
|--|
| |
| |
| |

Aldeia Manga – Oiapoque/AP, 06 de outubro de 2022

ANEXO A – OFÍCIO AO CONSELHO DE CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE



CONSELHO DE CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE
Centro de Formação dos Povos Indígenas do Oiapoque – KM 18 – Aldeia Manga – TI Uaçá

OFÍCIO Nº 73/2022

Oiapoque/AP, 26 de setembro de 2022.

De Cacique Edmilson dos Santos Oliveira
Coordenador do Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque – CCPIO

A Sr^a. Norma Dias Dos Santos Barros
Pesquisadora

Assunto: Autorização para pesquisa

Prezada,

Com os cumprimentos de honra, o Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque – CCPIO vem através declarar que a pesquisa intitulada **“POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRESERVAÇÃO E MANUTENÇÃO DA CULTURA INDÍGENA DA ETNIA KARIPUNA: UM CASO NA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ – OIAPOQUE (AP)”** da pesquisadora Norma Dias Dos Santos Barros foi aprovada pelo grupo de análise de pesquisas nas Terras Indígenas de Oiapoque. Sendo assim, está autorizada a continuidade da pesquisa.

Agradecemos seu importante apoio.

Cordialmente,

Edmilson dos Santos Oliveira

Edmilson dos Santos Oliveira
Coordenador do CCPIO