



**Universidade Federal do Pará
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

Karina dos Santos

**Educação escolar indígena no Oiapoque/AP: Práticas pedagógicas indígenas em escola
do povo Karipuna**

Belém-PA
2025

Karina dos Santos

Educação escolar indígena no Oiapoque/AP: práticas pedagógicas em escola do povo Karipuna.

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), junto a Universidade Federal do Pará (UFPA), na área de concentração denominada Antropologia Social, dentro da linha de pesquisa *Povos Indígenas e Populações Tradicionais* sob a orientação da Prof^a. Dr^a Júlia Otero dos Santos.

Belém, PA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S237e Santos, Karina dos.
Educação escolar indígena no Oiapoque/AP: práticas pedagógicas em escola do povo Karipuna / Karina dos Santos, . — 2025.
88 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Júlia Otero dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Antropologia, Belém, 2025.

1. Educação escolar indígena. 2. Povo Karipuna. 3. Saberes indígenas. 4. Interculturalidade. 5. Políticas educacionais. I. Título.

CDD 301.071

Educação escolar Indígena no Oiapoque- AP: práticas pedagógicas diferenciadas em escola do povo Karipuna

Mestranda Karina dos Santos, candidata
Prof^a. Dr^a. Júlia Otero - orientadora

Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), realizada em 24 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora

Profa. Dra. Júlia Otero dos Santos (PPGA/UFPA): Orientadora e presidente da Banca

Prof^a. Dra. Katiane Silva (PPGA/UFPA): examinadora interna

Prof^o. Dr. Eduardo Di Deus (PPGE-MP/UNB): examinador externo

Prof^a. Dra. Beatriz Matos (PPGA): examinadora interna suplente

Prof^a. Dra. Michele Escoura (PPGSA-UFPA): examinadora externa suplente

RESUMO

O referido estudo apresenta uma abordagem sobre as políticas e práticas da educação escolar do povo Karipuna nos territórios indígenas situados no município de Oiapoque-AP. A ênfase é evidenciar o protagonismo do povo indígena Karipuna no processo de organização de políticas e projetos educacionais, desde a escola como meio de dominação e assimilação até a escola como lugar de fortalecimento cultural e parte do sistema educativo e projeto de vida do povo dentro e fora do território. Apresento uma breve contextualização do histórico da introdução da educação escolar entre os Karipuna, as lutas e articulações coletivos por novos significados e mudanças da escola para a vida do povo, com destaque para as principais reivindicações, dificuldades e contradições em praticar o que é garantido na legislação específica da educação escolar indígena. A escola, inicialmente um instrumento de colonização e de apagamento das culturas ancestrais, atualmente é um meio que proporciona também a afirmação valorização dos diversos aspectos culturais e linguísticos do povo. Um dos objetivos foi investigar as políticas, ações e modelos escolarizados que estão sendo desenvolvidos na prática na escola indígena. Investiguei algumas práticas pedagógicas de professores karipunas, observando como se dá o diálogo entre os saberes e fazeres indígenas com práticas escolarizadas bem como os processos diferenciados e interculturais na perspectiva de construção de currículos pedagógicos a partir da realidade, experiências, vivências da comunidade.

Palavras-chaves: Povo karipuna, Movimento de professores, educação indígena, educação escolar indígena, saberes indígenas, políticas educacionais, escolarização, interculturalidade.

Abstract

This study presents an approach to the policies and practices of school education among the Karipuna people in the Indigenous territories located in the municipality of Oiapoque-AP. The emphasis is on highlighting the role of the Karipuna Indigenous people in organizing educational policies and projects from the school as a tool of domination and assimilation to the school as a space for cultural empowerment and an integral part of the community's educational system and life plan both within and beyond the territory. It includes a brief overview of the historical introduction of school education among the Karipuna, their collective struggles and advocacy for new meanings and transformations in schooling to better serve the people's lives, with focus on major demands, challenges, and contradictions in implementing what is guaranteed by specific Indigenous education legislation. Initially a colonial tool for erasing ancestral cultures, the school has now also become a space for affirming and valuing the people's cultural and linguistic diversity. One of the objectives was to examine the policies, actions, and schooling models currently being practiced in Indigenous schools. The study explored some pedagogical practices by Karipuna teachers, observing how Indigenous knowledge and practices engage in dialogue with formal education, as well as how differentiated and intercultural processes contribute to building school curricula grounded in the community's reality, experiences, and way of life.

Keywords: Karipuna people, teachers' movement, Indigenous education, Indigenous school education, Indigenous knowledge, educational policies, schooling, interculturality.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me proporcionado força, saúde e persistência para desenvolver este trabalho.

Aos meus familiares meus filhos queridos; Natan, Kássio e meu companheiro Anoak, por estarem sempre ao meu lado me incentivando e apoiando em fazer eu enfrentar e superar muitas vezes o desânimo e cansaço no decorrer dos estudos.

Em especial agradeço a professora Júlia Otero por ter aceitado a me orientar, nesta árdua construção, pela paciência e dedicação que teve, pelos ensinamentos, incentivo que me proporcionou quando pensei que não iria conseguir. Por todas as contribuições, orientações e esclarecimentos para a construção deste trabalho.

Aos professores avaliadores da minha banca de qualificação; Prof. Eduardo Di Deus, e Katiane Silva pelas valiosas contribuições; avaliação, observações, esclarecimentos para a escrita desta dissertação.

Aos professores do Programa de Antropologia Social-PPGA/UFPA, pelo aprendizado que tive mesmo as aulas não sendo presenciais.

Aos professores que contribuíram com minha pesquisa, professores da escola João Teodoro Forte me permitindo a observar seus trabalhos, os diálogos que tivemos e as informações que me passaram, por todas as contribuições.

A todos os professores indígenas parentes, companheiros de luta pela educação escolar indígena.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Terra Indígenas: Uaçá, Juminã, Galibi.....	13
Figura 2 - Exposição semana cultural E.I.E João Teodoro Forte aldeia Espírito Santo.....	64
Figura 3 - Apresentação alunos E.I.E João Teodoro Forte, dança do Turé.....	65
Figura 4 - Ixtua dji jibiel-ielá ou história das aves.....	72
Figura 5 - Sala de aula.....	73
Figura 6 - Canto tradicional.....	75

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

AMIM - Articulação das Mulheres Indígenas em Mutirão

APIO - Associação dos Povos Indígenas de Oiapoque

AIKA - Associação Indígena Karipuna

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

NEI - Núcleo de Educação Indígena

SEED - Secretaria Estadual de Educação

OPIMO - Organização de Professores Indígenas do município de Oiapoque

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Tema e questões deste trabalho.....	10
1.2 Sobre o meu povo	13
1.3 Minha trajetória pessoal e escolar.....	17
1.4 A luta na organização de professores indígenas de Oiapoque (OPIMO).	22
1.5 Trabalho de campo.....	28
Capítulo 1	33
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS KARIPUNA: PASSADO, PRESENTE E PROPOSTAS DE FUTURO	33
2.1 Organização política e movimento indígena no Oiapoque	33
2.2 Das práticas escolares assimilacionistas à busca por autonomia	38
2.3 O início da valorização da língua kheuol em contexto escolar.....	43
Capítulo 2	51
3. PERSPECTIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO DIFERENCIADAS: “DA ESCOLA QUE TEMOS À ESCOLA QUEREMOS”.....	51
3.1 Educação e interculturalidade	55
3.2 Práticas pedagógicas diferenciadas: o saber e o fazer nos processos próprios de aprendizagem.	60
CAPÍTULO 3	67
4. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PRÁTICA: A PESQUISA NA ESCOLA INDÍGENA JOÃO TEODORO FORTE.	67
4.2 Atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula	71
4.3 Questões ambientais na escola.....	76
4.4 Matemática e abordagens diferenciadas	79
4.5 A cultura indígena como componente curricular.....	80
5. Considerações finais	84
6. Referências bibliográficas	86

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema e questões deste trabalho

O presente trabalho é uma abordagem sobre a política da educação escolar do povo indígena Karipuna que se encontra no hoje município do Oiapoque, no estado do Amapá, nas Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi. Tem por finalidade contextualizar o campo da educação escolar, o movimento e desafios dos professores indígenas na prática da educação escolar no âmbito das políticas educacionais diferenciadas e interculturais, reconhecendo os diferentes saberes. Nesse sentido, a questão passa pela ressignificação de modelos escolares historicamente impostos em nossas aldeias karipunas, pensada a partir da vivência em nossos territórios, considerando os nossos projetos societários, a realidade sociolinguística, nossas concepções de educação, contribuindo, assim, para a valorização e afirmação da identidade étnica ao mesmo tempo que atenda a demanda e os anseios futuro do povo Karipuna uma vez que a escola é vista como instrumento de novos aprendizados que contribuem com melhorias da qualidade de vida das pessoas.

Para contextualizar a educação escolar de realidades diferenciadas com vistas a superar projetos e currículos convencionais de dominação e inferiorização das diferentes culturas, sigo a ideia de interculturalidade crítica abordada por Catherine Walsh (2009), que pensa a interculturalidade como o reconhecimento da pluralidade cultural, diálogo e respeito à diferença. Afirma que a educação como processo social deve passar por transformações em sua estrutura política, pedagógica e social, com reconhecimento da diversidade e deixando de impor e privilegiar somente os conhecimentos ocidentais.

Para Vera Maria Candau (2010), a interculturalidade deverá promover a educação para o reconhecimento do outro, respeitando as diferenças que devem ser vistas não como problema e sim como algo positivo para reconhecer e não renegar o outro. A autora investiga qual conceito de interculturalidade está se colocando em prática nos discursos, projetos educacionais e legislação. Entretanto requer atenção e reflexão, nesse sentido para o pesquisador Odair Giraldin (2014), em virtude da mentalidade e estereótipos que a sociedade não indígena tem em relação aos povos indígenas, a interculturalidade, por vezes, assume um perfil funcional e sem abordagem crítica, resultando em uma postura monocultural da sociedade brasileira. As diferenças são silenciadas e negadas, prevalecendo somente adoção de elementos da cultura da sociedade dominadora ou majoritária. Na prática, isso cria uma educação dominadora, homogeneizadora e não dialógica.

Seguindo um contexto de educação como processo em construção e ressignificação é que analisamos a implementação de políticas educacionais e práticas pedagógicas nas escolas da aldeia, considerando sobretudo os aspectos culturais e vivência do povo.

Também neste trabalho a ideia é enfatizar o movimento dos professores indígenas pela garantia de uma educação escolar nos territórios, traçando um panorama do processo histórico vivenciado, da decisão e necessidade de articulação política diante das experiências com políticas externas desde a introdução da instituição escolar entre nós karipunas (dizer em que ano) aos modelos e práticas curriculares atuais de ensino que ocorrem nas escolas da aldeia. Nesse sentido, buscarei analisar a partir da introdução da instituição escolar, bem como da concepção em relação a educação do povo karipuna nos nossos territórios, como a educação é implementada na prática, sua importância e quais conquistas almejamos no campo da educação escolar. Com isso, pretendo evidenciar que nossa participação e lutas são necessárias para transformar políticas, modelos curriculares, materiais didáticos e os modos de produção de conhecimento que privilegiam a cultura não indígena, para atribuir outros significados interessantes e importantes para nós consonantes com nossos objetivos e partindo das nossas vivências e valorizando o nosso conhecimento.

O fato de ser indígena Karipuna determina a escolha do tema da dissertação, estou envolvida no movimento de professores, especialmente, por ter vivenciado um pouco do movimento na condição de professora e acadêmica (graduação e pós-graduação) e por conhecer, acompanhar as políticas e práticas da educação escolar indígena nas aldeias. Também participei dos encontros de professores indígenas, assembleias de lideranças, diversos eventos. A pauta da educação sempre foi sobre a política de educação escolar diferenciada, específica, bilíngue, atenção e necessidade de currículo, materiais didáticos e projetos pedagógicos diferenciados com um olhar a partir do contexto em que o aluno se encontra.

É fato que a educação escolar, desde o início de sua implantação como política de Estado, de dominação, homogeneizadora, causou impacto nos nossos modos de vida. Contudo, não fomos passivos às imposições, passamos a atribuir novos significados de acordo com nossas necessidades, na aquisição de outros conhecimentos, que vai além de aprender a ler e escrever em língua portuguesa ou fazer cálculos básicos de matemática. De alguma forma, a educação escolar contribuiu com processos de autonomia, para planejar e gerir ações e projetos de vida nos nossos territórios, pois contribuir para a formação de lideranças das nossas comunidades, para a relação e compreensão de políticas internas e externas, nas articulações interculturais, bem como na formação profissional e acadêmica, que sempre estamos buscando. Cada povo foi reagindo de formas diferentes ao processo de ensinar e aprender, assim é notável que pelas

reivindicações do povo, que abordaremos nesse trabalho, a educação escolar, não pode mais ser vista somente como instituição externa e alheia aos projetos e ações que almejamos, mas como parte de processos educativos que requerem sempre mudanças não apenas nos discursos, mas principalmente na prática a partir da necessidade e perspectivas de projetos e planos do povo na atualidade.

Neste trabalho, descrevo o histórico da introdução da instituição escolar entre o povo karipuna; a luta dos professores indígenas para por em prática uma educação escolar planejada e praticada por nós indígenas, considerando nossos saberes e ciências; os desafios em superar modelos ocidentais integracionistas, atribuindo novos significados à escolarização. Considerando também a educação como política de Estado, pretendo evidenciar os impasses, a falta de reconhecimento por parte do Estado em garantir os direitos na prática, as mudanças e desafios, as estratégias empregadas por nós povos indígenas para a garantir o direito de sermos ouvidos, respeitados e atendidos nas perspectivas de projetos educacionais diferenciados e interculturais. Nessa perspectiva, o objetivo é analisar o contexto escolar em seus aspectos de reprodução da dominação e a prática como meio de fortalecimento da autonomia do povo, assim como as contradições entre as garantias legais na decisão de implementar modelos específicos de educação e as exigências para seguir modelos educacionais impostos, calcados em uma burocracia.

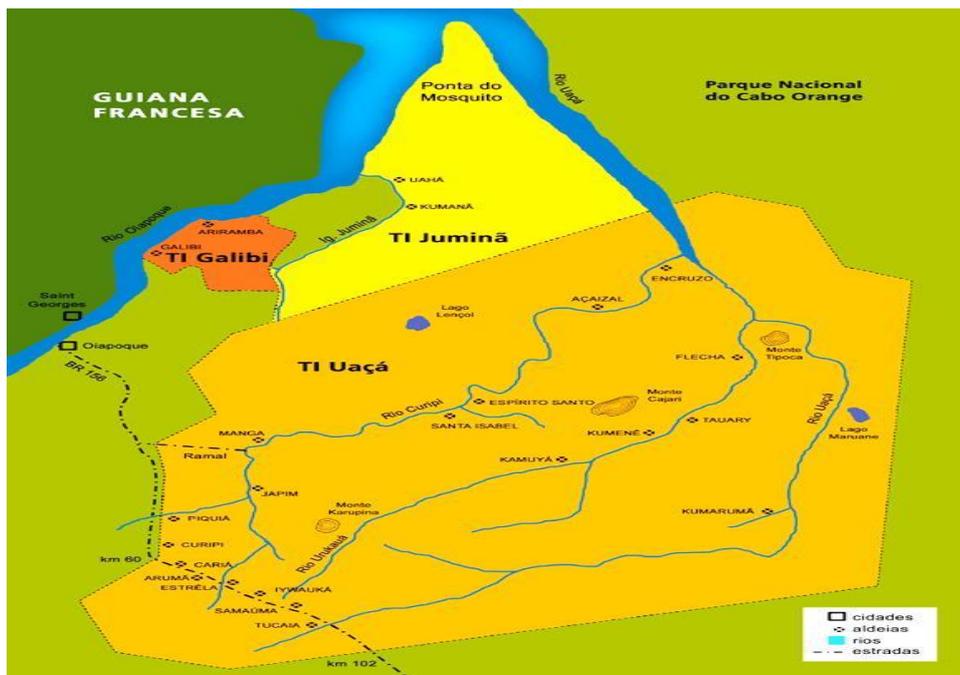
A atenção é para a implementação da prática de uma educação escolar a partir das nossas concepções de educação, de conhecimentos próprios e das especificidades culturais integradas aos conhecimentos escolarizados. Célia Xacriabá (2018, p. 58) ressalta que não cabe mais trabalhar com um pensamento curricular como disciplinarização, precisamos questionar esse modelo de uniformização. É preciso refletir criticamente sobre os modelos curriculares seguidos nas escolas baseado em disciplinas separadas, como se a produção de conhecimento só ocorresse de forma separada e limitada. É necessário considerar as práticas docentes e metodologias potencializadoras seguidas ou construídas no cotidiano do ensino escolar e fora do ambiente escolar, tendo como referência a dinâmica e interação cultural do povo, as formas de apropriação dos diversos conhecimentos técnicos e científicos que se espera adquirir. A partir destes objetivos e perspectivas em relação ao processo de escolarização, tomo como base algumas questões norteadoras: qual o papel que a escola tem assumido entre os Karipuna? Quais as principais contradições entre teoria e garantias legais e o que se pratica, os impasses e desafios na implementação da educação escolarizada, a partir das especificidades, reivindicações e demandas do povo Karipuna? Qual a relevância de políticas educacionais e

práticas efetivamente diferenciadas no fortalecimento da autonomia política, social e na formação acadêmica e profissional que temos buscado?

1.2 Sobre o meu povo

Nós, Karipuna, habitamos as Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi no Estado do Amapá, município de Oiapoque, convivendo e dividindo território com os Galibi Marworno, Palikur e Galibi Kalin'a.

Figura 1 - Mapa Terra Indígenas: Uaçá, Juminã, Galibi



Fonte: FUNAI, (2002).

Além da região dos rios, na terra Uaçá, há também a região do rio Oiapoque e da BR 156, onde estão localizadas várias aldeias menos populosas com um número menor de famílias das referidas etnias.

Estamos em 23 aldeias, com uma população de aproximadamente 4.000 pessoas (fonte: Associação Karipuna-AIKA 2022). Em relação à população karipuna, atualmente a maioria encontra-se nas aldeias situadas nas margens do rio Curipi, no seu médio curso que são: Açaizal, Espírito Santo, Jôdef, Taminã, Santa Izabel, Paxiubal, Manga, Pakapuá, Bastiõn, Benoá, Zacarias e Japiim. Ao longo da BR-156 estão as aldeias com um número menor de moradores: Estrela, Ahumã, Kariá, Piquiá, Kuripi, Kahapá. Às margens do rio Oiapoque estão as aldeias: Ariramba e Kunanã.

Sobre a origem dos Karipuna, Antonella Tassinari (2003) e Lux Vidal (2007) escrevem que os Karipuna são de origens diversas, uma identidade de índios misturados, formados por cabanos refugiados que se juntaram ao grupo indígena e de não indígenas que habitavam nas margens do rio Curipi. A presença mais expressiva desses povos no rio Curipi ocorreu ainda na década de 1920. Tassinari (2003, p.135) afirma que, em seus relatos, Curt Nimuendaju apresenta informações de 1925 sobre habitantes do rio Curipi, população denominada Karipuna, a existência de 150 pessoas espalhadas no curso do rio, a maioria concentrada junto a uma capela numa montanha (atualmente aldeia Espírito Santo). E assim permanecem nesse território até os dias atuais onde reconstruíram suas identidades étnicas, seus modos próprios de vida com uma cultura diversa. Capiberibe (2009) escreve que os Karipuna são um povo formado por meio de casamentos entre brasileiros e índios da região e foram se constituindo ao longo do tempo enquanto um grupo indígena diferenciado. Passaram pela experiência de tutela por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com políticas de tentativa de controle e mudança na vida da população, com regras de comportamento na aldeia, até mesmo o controle de casamento entre indígena e não indígena que sempre ocorria na região resultando em identidade étnica diversa.

Da relação entre diversas culturas, reconstruíram e reafirmaram uma identidade étnica, com modos e visões próprias de mundo, seguiram se organizando e demarcando território. O mito da Cobra Grande narrado pelos antigos karipunas faz parte do universo cosmológico que é muito presente na cultura karipuna. A narrativa lembra sobre os outros seres que habitam os rios, a atuação dos pajés e a fundação das aldeias às margens do rio Kuripi no tempo dos antigos. Segue um trecho de uma das várias versões registradas pela pesquisadora Lux Vidal (2009) no livro a Cobra Grande:

Os karipuna já estavam no Curipi, mas não conseguiam passagem pelo poço do miriti, era uma parte do rio muito profunda, águas agitadas e escura, lá morava uma grande cobra, uma grande Aramari, se insistissem em passar a canoa com as pessoas desapareciam para o fundo do rio. Até que um dia um grande pajé disse que iria resolver essa situação. Foi para o rio, quando chegou perto do miriti, fabricou uma ponte acendeu seu cigarro, cantou, cantou e mergulhou para o fundo do rio disse que iria fazer um acordo, depois de muitas horas quando voltou disse que amarrou a cobra, o rabo da cobra tá, lá no poço do Miriti e a cabeça tá debaixo da montanha do Cajarí onde corre um rio, assim os karipuna puderam passar e construir suas aldeias no médio curso do rio e próximo a cabeceira do rio Curipi (Vidal, 2009, p. 17).

Esse mito traz os lugares e espaço geográfico em que vivemos. Todo lugar tem sempre uma história, algo de diferente, contada pelos antigos, sejam rios, lagos, montanhas, animais.

Essas histórias demonstram os modos de se relacionar, de dialogar, de ocupar e transitar em determinado ambiente. No caso do referido mito, ele explica como os antigos passaram a viver na região do rio Curipi, conquistando e ocupando o território ao longo deste importante rio, onde atualmente habita a maior parte da população karipuna.

Nos identificamos como Karipuna e o fato de termos uma origem de relações de casamento com não indígena não impediu de construirmos uma identidade própria específica e nos reconhecemos como povo karipuna, reconstruindo nossa história e uma cultura dinâmica com nossas crenças, rituais, costumes, diferentes modos de se organizar, relacionar e comunicar em processos interculturais.

Somos falantes da língua portuguesa e da língua kheuol, a qual foi adotada pelos nossos antepassados em contexto de contato com os diversos povos que antigamente habitavam a região de fronteira contestada entre Brasil e Guiana Francesa. A língua kheuol é considerada e reconhecida por nós atuais karipunas como nossa língua indígena. Segundo o linguista Glauber Silva (2019), a língua crioula é de base francesa. Temos buscado a sua valorização por meio de diversos projetos educacionais.

A valorização do Kheuól e seu reconhecimento enquanto língua indígena é uma das ações do CLII (Curso de Licenciatura Intercultural Indígena). O projeto Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá, contemplado por recursos provenientes do Conselho Federal Gestor do fundo de defesa de direitos difuso, do ministério da justiça, tem como objetivo principal produzir e promover conhecimentos sobre a línguas e culturas crioulas dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno (SILVA, 2019).

Atualmente há importantes trabalhos, projetos, ações de reconhecimento e documentação que vêm sendo realizados pelos professores indígenas, alunos e professores do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Amapá voltados para a revitalização e valorização da língua kheuol. Há resultados como a construção de materiais didáticos e paradidáticos específicos para o ensino da língua Kheuol, utilizados pelos professores indígena no ensino e valorização da língua na escola. Durante a pesquisa, notei que na Escola João Teodoro Forte, na aldeia Espírito Santo, alguns professores estavam trabalhando com esses subsídios. Esse debate de valorização da língua e bilinguismo sempre foi muito presente e reivindicado por nós professores indígenas, pois o ensino da língua indígena faz parte do currículo das escolas, constitui um componente curricular obrigatório em todas as etapas da educação básica das escolas nas aldeias. A finalidade é que ocorra a prática do bilinguismo, com o aluno sendo alfabetizado na língua indígena e também em português. Na maioria das

aldeias karipunas, a primeira língua falada é o português. Muitas crianças e jovens não falam kheuol. A alfabetização nas escolas prevalece na língua portuguesa, somente em duas aldeias (Jõdef e Espírito Santo) em que todos são falantes do kheuol, essa sendo a primeira língua.

Nos aspectos econômicos, é do nosso território que dependemos para viver. Grande parte da região é de campos e outra parte de densas florestas. Há muitos lagos, igarapés, montes e montanhas. Parte do nosso território é bem preservada. As áreas que são desmatadas são somente para o plantio da roça de mandioca e construção de novas aldeias. A maioria das famílias cultivam roças de mandioca para produção de farinha, que é comercializada no município de Oiapoque e em São Jorge na Guiana Francesa. Atualmente, nós Karipuna e os outros povos de Oiapoque estamos passando por uma situação problema em relação ao cultivo das roças de mandioca, segundo os pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária-EMBRAPA que realizaram estudos, as roças foram destruídas por pragas, que impediram o desenvolvimento da mandioca, afetando todas as roças nas várias aldeias causando grande impacto na vida da população que tem a produção de farinha de mandioca como fonte de alimentação e renda.

A região é rica em espécies de caças, peixes, aves, répteis, que são a base da alimentação. Consomem-se também outros gêneros alimentícios comprados na cidade, principalmente, café, açúcar, leite, feijão e arroz. Para a realização da pesca e caça, há muitas regras e normas feitas e seguidas pelas aldeias, principalmente no período de reprodução das espécies quando é proibida a pesca por um determinado período para evitar a extinção das espécies como os quelônios e o peixe pirarucu.

Muitos karipunas possuem vínculos empregatícios, sendo servidores públicos no campo da educação, no atendimento à saúde, outros incluídos nos programas sociais, há também aposentados e pensionistas do Instituto Nacional do Seguro Social- INSS.

Nossa cosmologia envolve crenças, mitos, ritual do *Turé*, e outras práticas xamanísticas, como também o ritual do *xitoto* que são realizados para tratamento de doenças. Vale ressaltar que atualmente o ritual do *turé* bem como outras práticas e rituais antes realizados em agradecimento aos espíritos pelas curas de doenças são pouco realizados. Há somente duas aldeias Karipunas Espírito Santo e Açaizal que realizam o ritual com o pajé uma vez por ano, pois nessas aldeias existe um pajé em cada uma que fazem o *turé*. Há pouquíssimos pajés Karipunas, os mais velhos já morreram e outros que antes realizavam o *turé* já não cantam e nem realizam mais nenhuma prática xamânica por terem se convertido à religião evangélica. Há outros pajés, mas, não fazem o *turé* tradicional ou o “verdadeiro ou grande *turé*” como costumamos nos referir, isto é, aquele ritual que requer um tempo, preparação e organização

com antecedência, com regras, somente realizado em determinados períodos de lua cheia, em agradecimento aos *Karuãnas*.

Entre os Karipuna, o turé geralmente é realizado no mês de outubro com duração de até três noites. É organizado o *laku*, espaço em forma de círculo onde ocorre todo o ritual. Antes da festa, são feitos os bancos e mastros esculpido em madeira, representando principalmente a cobra grande, o jacaré entre outros. São os *karuãna* que são chamados também de “bichos do pajé”, seres sobrenaturais, espíritos de aves, cobras, jacarés. Segundo o pajé, vivem no outro mundo e lá são gente, somente ele consegue ver e se comunicar com eles. São chamados durante o ritual, existem cantos e danças específicos de cada *karuãna*. Há muitos cantos e danças e a maioria das danças são em pares formados por homens e mulheres, que usam vestimentas específicas e pintam o corpo com tinta de jenipapo e urucum, usam bastante colares, cocares de feitos de pena, miçangas e fibras vegetais. Geralmente os agradecimentos são pelo tratamento e cura de doenças de algum indígena ou a pedido dos próprios *karuãna*.

Durante o ritual do turé, é preparado o caxixi, uma bebida tradicional, feita principalmente à base de mandioca. Para sua produção, são utilizadas três espécies diferentes de mandioca, que passam pelo um processo de preparação e fermentação. A bebida é feita pelas mulheres e consumida por todos principalmente pelo pajé, durante as três noites do ritual. Há pajés que não fizeram ainda o turé tradicional, mas conduzem apresentações de dança turé em eventos fora e dentro da aldeia.

É notável que nos últimos dez anos as escolas desenvolvem muitos projetos culturais de valorização envolvendo, visibilizando muitas práticas e elementos tradicionais da cultura material e imaterial, com destaque para a dança do turé. Além das manifestações e expressões culturais, são promovidos e valorizados conhecimentos e saberes ancestrais, que são sistematizados e integrados ao currículo escolar, fortalecendo a participação da comunidade no processo educativo.

1.3 Minha trajetória pessoal e escolar

Nasci na aldeia Manga, aldeia do povo Karipuna, situada na Terra indígena Uaçá, nas margens do rio Curipi, atualmente a aldeia mais populosa. Lá morei até os seis anos de idade, quando mudei com minha família para uma nova aldeia chamada Estrela. Quando os Karipunas e pesquisadores se referem a origem e identidade como povos misturados de origem heterogênea, lembro que meus pais fazem parte dessa origem diversa, pois meu pai contava que seu pai, chamado José Policarpo, era um português que habitou e percorreu o território Uaçá no início da década de 1920, explorando e fazendo comércio. Assim encontrou a mãe de meu

pai. Casaram e ele passou a viver entre os Karipuna. Segundo o meu pai, ela se identificava como karipuna via lado materno.

Em relação a minha mãe Paulina Iaparrá dos Santos, seus pais não eram Karipunas. Meu avô era negro que não se identificava como indígena, dizia ser da região de ilhas do Marajó, e veio para as terras amapaenses região do Uaçá trabalhando com representantes do SPI. Foi motivado pela exploração econômica como criação de gado e comercialização de couro de jacaré, prática que existia na região no final de 1930 por iniciativa de não indígenas que exploravam essa região do Uaçá. Meu avô se casou com a minha avó, que não era karipuna e sim Palikur, então minha mãe nasceu na aldeia Palikur e se identificava como Palikur por parte de mãe. Depois foram viver em aldeia karipuna as margens do rio Curipi, então encontrou meu pai entre os karipuna, casaram e constituíram família.

Na aldeia Estrela, passei a frequentar a escola primária em 1986, a referida aldeia fundada pelo meu Pai Henrique dos Santos, que era liderança (cacique) karipuna, juntamente com outros parentes, às margens da BR-156, no km 70, próximo à cabeceira de um dos principais rios que passa pela Terra Indígena Uaçá, o rio Curipi. A aldeia Estrela foi fundada no início da década de 1980, com o propósito de garantia e proteção territorial, pois a BR-156 passa na Terra Indígena Uaçá. Nessa formação de aldeia, ter escola também passou a ser importante. Naquela época, a comunidade construía do seu jeito casas para a oferta da educação escolar.

Embora a escola seja uma instituição externa, foi imposta desde a década de 1930 aos Karipuna, com um modelo de ensino que, segundo as narrativas indígenas e estudos já realizados, não respeitava o modo de vida do povo, língua e cultura. Essa atuação é abordada nos trabalhos de Eneida Assis (1981), que destaca a escola como uma frente ideológica, um instrumento de dominação e integração à sociedade nacional para serem abasileirados, visando a homogeneização cultural. A antropóloga Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2001) escreveu “Da Civilização à Tradição, projetos da escola entre os índios do Uaçá”, com ênfase no povo Karipuna, destacando como o propósito da escola capitaneado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) era nacionalizar, civilizar, “abasileirar”. Percebe-se que foram modelos estratégicos para dominação por parte do Estado, por meio da escola, com o objetivo de fazer desaparecer a cultura e a língua (kheuol) falada pelos Karipunas na época, visando a negação de direito e da identidade étnica. Porém, com o tempo, os Karipuna passaram a ter a escola com outros significados, espaços de produção de outros e novos aprendizados.

Como o contato com não indígenas foi cada vez mais intenso, ampliaram-se as relações em diversos aspectos como econômico e social. Ao longo do processo, passamos a ter a escola

como algo positivo, imprimimos a ela outros significados, com perspectivas de transformá-la em ferramenta de contribuição para a luta por nossos espaços e reconhecimento dos direitos indígenas ajudando na interação com a sociedade não indígena, não aceitando passivamente, e sim, buscando outros entendimentos, que lhes acrescentasse elementos positivos ao modo de vida, como foi o caso do domínio da leitura e escrita em língua portuguesa. Assim, a instituição escola passou a fazer parte da vida nas aldeias, embora em condições adversas do ponto de vista de escolas como política de Estado, com suas estruturas baseadas em um padrão mínimo exigido pela legislação nacional de educação.

Segundo narrativas dos antigos karipunas, a organização escolar, projetos pedagógicos, materiais didáticos, eram enviados para a aldeia, somente em língua portuguesa. O ensino escolar não era construído a partir da realidade do povo. No final da década de 1940 foi construído um prédio escolar na aldeia Santa Izabel, passando a atender muitos alunos. No decorrer dos anos, foram fundadas novas aldeias, e também espaços físicos onde a escola funcionava. Essas salas de aula eram espaços organizados pela própria comunidade, geralmente uma casa coberta com palhas, assoalho de madeira, toda aberta, faziam alguns bancos e mesas de madeira, solicitavam quadro e alguns materiais pedagógicos da prefeitura Municipal de Oiapoque, e assim ocorriam as aulas. A partir de 1987, a prefeitura municipal e o governo do estado mandaram construir prédios escolares nas aldeias karipunas, incluindo a aldeia Estrela. É nesse contexto, que iniciei a minha vida escolar, fui alfabetizada em português, pois o currículo pedagógico priorizava a língua portuguesa, não que essa escolha fosse feita por nós Karipuna.

Havia muita carência de professor para lecionar nas aldeias, na minha aldeia havia uma única professora indígena, Francineide dos Santos, que atuava sozinha com as turmas. Assim como outras que atuavam nas escolas da aldeia em 1987, ela não tinha formação específica em magistério, pois participou unicamente de oficinas e treinamentos pedagógicos realizados pela Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá, a qual contratou também a referida professora. Mesmo sendo indígena, a professora era orientada a seguir uma organização curricular que não reconhecia as especificidades indígenas. Na escola, assim como na aldeia, prevalecia a língua portuguesa. A conversa entre adultos era frequente em kheuol, lembro que meus pais conversavam entre eles somente em kheuol, quando a conversa era conosco, jovens e crianças era em português. Por esse e outros motivos, a primeira língua falada na maioria das aldeias karipuna hoje é o português. Poucos jovens e crianças são falantes do kheuol.

Estudei somente até a 4ª série do ensino fundamental na aldeia. Naquela época, em 1990 não era ofertado o Ensino Fundamental completo (5ª a 8ª série) e nem o 2º grau (hoje, Ensino

Médio) nas aldeias. Ao concluir a 4ª série do ensino fundamental, como não poderia prosseguir na 5ª série, por não ser ofertada na aldeia, tive que repetir a 4ª série, por incentivo dos meus pais e por vontade própria também, para não ficar sem estudar. Somente em 1992, meus pais preocupados, querendo que eu prosseguisse nos estudos, me mandaram estudar em Oiapoque, cidade mais próxima da minha aldeia, distante 70 km. Foi um período de muita dificuldade, minha adaptação foi sofrida, longe da minha família, dos costumes da vida na aldeia, sentia falta de tudo: da alimentação (naquele período década de 1990, baseada em peixe, caça, açaí, frutas coletadas na floresta e na roça) dos banhos e passeios de canoa no rio, das brincadeiras e histórias/mitos contadas pela minha mãe ou outros parentes mais velhos da aldeia, dos trabalhos nas roças feitos em mutirão, da escola da aldeia, pois na aldeia, éramos poucos alunos acostumados uns com os outros, a professora era mais paciente, atenciosa, havia diálogo, interação com todos em sala de aula.

Lembro que quando ia para aldeia no período de férias eu não queria voltar mais para Oiapoque, mas logo me sentia obrigada a frequentar a escola, seguia os conselhos de minha mãe que sempre dizia que eu precisava estudar para ter domínio da leitura, da escrita e uma formação profissional, pois ela gostaria de ter estudado, mas não conseguiu concluir o ensino fundamental porque não teve oportunidade. A professora Verônica, a primeira professora entre os Karipuna, tinha lhe ensinado um pouco a ler e a escrever e minha mãe gostaria muito de ter continuado os estudos. Assim eu era incentivada a seguir os estudos. Outra dificuldade eram as escassas condições financeiras para me manter e custear os estudos. Morava na casa de minha irmã, que era professora no município de Oiapoque.

Concluí o Ensino Fundamental em 1995 e em 1996 comecei a cursar o Ensino Médio, na mesma escola em que cursei o ensino fundamental em Oiapoque, na escola estadual Joaquim Nabuco, pois era a única que ofertava o ensino fundamental e médio no referido município. Era ensino médio/magistério com habilitação de professor para atuar na educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Durante o período em que estava cursando o ensino médio, fui contemplada com uma bolsa/estágio no valor de 150 reais mensais de um programa do Governo do Estado. A falta de condições financeiras era um dos fatores de impedimento, para nós indígenas estudarmos na cidade, onde era ofertado o Ensino Médio, principalmente por falta de moradia. Éramos então pouquíssimos indígenas que estudavam o ensino médio. Somente em duas aldeias funcionava o Ensino supletivo (equivalente ao 1º grau completo) implantado em 1986, mas atendia somente alguns alunos pois a exigência da idade mínima para o acesso, impedia o atendimento de muitos parentes. Os que puderam cursar concluíram o 1º primeiro grau.

O único curso de formação específica em Magistério ofertado para as comunidades indígenas ocorreu no período entre 1991 e 1995, organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) Norte II¹. Esse curso formou 13 professores Karipunas e Galibi Marworno, que passaram a atuar nas aldeias. Não cursei o referido curso, nesse período eu ainda estava no Ensino Fundamental. Este curso foi realizado por iniciativa do Cimi, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Amapá. O Cimi planejou junto à Secretaria de Educação e comunidades o programa do curso, que iniciou em 1991 e foi concluído em 1995. Os professores que ministravam as aulas no curso eram contratados pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá. O curso atendeu uma única turma de 13 professores indígenas, estes logo que concluíram o curso foram atuar nas escolas das aldeias.

Assim, quando concluí o magistério em 1999, retornei para a aldeia. Meu propósito era terminar os estudos e trabalhar na minha própria aldeia e assim ocorreu. Nesse período, a maioria dos professores que atuavam nas aldeias era não indígena. Eles assinavam contratos temporários, fato que gerava instabilidade. Lembro que tanto os professores não indígenas como os poucos indígenas que atuavam passaram alguns meses sem receber salários. O resultado da irregularidade era a não permanência por muito tempo dos professores não indígenas nas aldeias, passavam somente um ou dois meses, saíam e demoravam meses para retornar e algumas vezes não retornavam. A ausência de professores ocasionava a paralisação dos períodos letivos, não se cumpria um calendário letivo o qual era baseado na legislação escolar - Lei das Diretrizes e Bases da Educação a Lei nº 9.394/1996 que preconiza a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, no atendimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Portanto, essas condições do processo de ensino escolar causavam insatisfação por parte do povo, que cobrava e demonstrava interesse no funcionamento da educação escolar e aumentava mais a necessidade de novos professores com formação considerada adequada tanto pelas comunidades como pelas exigências legais no campo da educação.

Em 2003, comecei a cursar licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá. Esse curso foi ofertado somente para professores que já atuavam nas escolas e que não possuíam nenhuma graduação, as aulas presenciais ocorriam através de módulos somente no

¹ Instituição vinculada a CNBB- atua entre os povos indígenas de Oiapoque no território Uaçá desde a década de 1970 com os religiosos Padre Nello Ruffaldi e Irmã Rebeca Spires. Tiveram muitas contribuições, na organização política dos povos principalmente pela garantia da demarcação e homologação das terras Uaçá, Juminã e Galibi, também na implementação da educação escolar indígena na região. O Cimi conquistou a confiança, respeito e amizade dos povos indígenas de Oiapoque pela atenção e trabalho desenvolvido junto aos Povos, conforme escreveu a indígena karipuna Lurdimar dos Santos (2018) no seu trabalho de conclusão de curso sobre a atuação do CIMI. Pe. Nello faleceu em 2019, atualmente somente Irmã Rebeca continua realizando trabalhos, sobretudo religiosos, nas aldeias; visitas, celebração de missa, batizados, eucaristia, encontro de preparação de catequese e assessoramento com palestras sobre políticas indigenistas.

período das férias escolares meses de julho, janeiro e fevereiro. Durante um período de cinco anos, trabalhei lecionando nos semestres letivos na aldeia e no período de férias escolares, eu viajava para estudar em Macapá, distante cerca de 600 Km da minha aldeia. Enfim, as circunstâncias não me permitiam ter férias, o compromisso assim exigia, pois no momento era o único meio de acesso a um curso superior. Meu trabalho era na aldeia e eu não poderia deixar de trabalhar para estudar, uma vez que não teria condições financeiras de me manter na cidade. Até 2006, nenhum professor indígena que atuava nas escolas, nos territórios indígenas no Oiapoque, tinha formação em nível Superior, pois não havia nenhum programa em instituição de Ensino superior que nos atendesse ou alguma política de equidade ou ação afirmativa voltadas para nos povos indígenas no Amapá.

Para acesso a um curso de graduação, o local mais próximo era em Macapá, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Desde o ensino médio até o mestrado, assim como as licenciaturas em pedagogia e a intercultural quando cursei, todos foram ofertados em formato modular. Por conta desse formato, as aulas eram sempre muito corridas, um tempo reduzido de aulas presenciais. Tive dificuldades em lidar com esse formato de ensino, pois o acompanhamento e atenção de professores conosco era pouco diante de toda as abordagens e complexidade do curso de graduação em educação. Conseguir concluir a licenciatura em pedagogia no ano de 2008 e a licenciatura intercultural indígena em 2011. Durante todo o período de estudos, eu também atuava em sala de aula como professora, pois não pude parar e nem tirar licença do trabalho somente para estudar. Continuei como professora na aldeia até o ano de 2024 quando passei a atuar como coordenadora do Sistema Modular de Ensino no Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Amapá na cidade de Macapá, onde moro atualmente.

Apesar das dificuldades e da forma como era ofertada, a educação escolar era e é vista como necessária para autodeterminação dos nossos povos, mas para isso tínhamos que fortalecer nossas lutas e garantir novos mecanismos de ação política, acrescentando outros saberes, estratégias importantes para conquistas de direito, superar processos de dominação e exclusão no campo da educação.

1.4 A luta na organização de professores indígenas de Oiapoque (OPIMO).

Quando nós indígenas passamos a participar e assumir a gestão das escolas nas nossas aldeias, a partir de muita reflexão e depois de nos depararmos com muitos desafios, sentimos a necessidade de mudanças, principalmente nos projetos de valorização profissional dos professores e nos currículos escolares. Para isso, a educação escolar deveria ser um

compromisso nosso, planejada para atender nossos anseios. Considerando o princípio de escola como comunitária, decidimos nos fortalecer em coletivo e obter espaços nas discussões, planejamentos de políticas e ações no campo da educação escolar, com representatividade política, seguindo o exemplo de outros estados. A ideia era uma organização que estivesse mais voltada especificamente à educação.

O ano era 2005, quando nós professores indígenas, Karipuna, Galibi Marworno, Palikur e Galibi Kalinã, fundamos a *Organização de Professores Indígenas de Oiapoque* (OPIMO), reunidos em uma assembleia ocorrida no município de Oiapoque-AP com a participação de mais de 120 professores indígenas. Neste evento, debatemos e decidimos sobre a estrutura e objetivos do funcionamento da organização, e foi decidida a composição por uma coordenação e diretoria. Como eu já participava de reuniões, eventos sobre a educação, fui eleita para ser gestora da Organização. A principal finalidade era coordenar, participar, planejar junto às comunidades projetos de educação escolar indígena, fazer interlocução com Estado e outras instituições que poderiam ser parceiras nas pautas educacionais demandadas pelas comunidades. Experiência valiosa, demandou compromisso e dedicação. Foi um desafio, me proporcionou conhecimentos na luta e resistência como representante política pelas demandas da educação escolar de nosso povo. Posso dizer que não foi fácil, havia muitas reivindicações e decisões, que precisavam ser cumpridas e que competiam a mim, enquanto gestora. Passei dois anos na coordenação da OPIMO. Ao passar a ser professora, servidora efetiva do estado, tive que me dedicar à sala de aula. Como liderança, as exigências e compromissos fora da aldeia se multiplicavam. Os eventos, as viagens, me atropelavam e optei por não concorrer mais à coordenação da Organização.

Entretanto, no ano de 2008, estava se discutindo muito nas comunidades indígenas do Oiapoque um empreendimento do Estado, a pavimentação da BR-156, rodovia que passa pela Terra Indígena Uaçá, onde estão localizadas cinco aldeias karipunas, inclusive a aldeia Estrela a qual pertencço. Todos nós indígenas e aliados da causa indígena e ambiental reagimos com muita preocupação devido aos efeitos sociais que a obra poderia causar. Foi criado um Comitê Gestor, composto por lideranças indígenas e membros de instituições governamentais e não governamentais com a finalidade de discutir e acompanhar o referido projeto.

Mais uma vez, fui convidada para ser membro do referido Comitê, representando a Educação Escolar Indígena. Foram inúmeras reuniões, debates e oficinas, realizados em várias aldeias e continua até hoje. A obra ainda não foi iniciada e nem os acordos feitos com os povos foram cumpridos. Como meio de organização e planejamento das diversas oficinas com as comunidades, foi construído o *Plano de Vida dos Povos Indígenas de Oiapoque*, importante

documento norteador onde se encontram um pouco de nossas ideias, anseios, as finalidades das propostas e metas, orientando as políticas públicas e ações que poderiam ser realizadas nas aldeias, demandas essas apresentadas pelas próprias comunidades. Esses diálogos, debates, foram muito importantes, pois deles participaram lideranças mais velhas, muito respeitadas, as quais hoje, já não estão mais entre nós. Lembro que nesses eventos elas faziam relatos interessantes seguindo uma “linha do tempo”, de todo um contexto histórico de acontecimentos importantes, as lutas por direito, conquistas, como a homologação dos nossos territórios, a valorização cultural, o contato interétnico, as organizações políticas, a superação de desafios e dificuldades diante de projetos impostos por ação do estado nos nossos territórios.

Esses relatos ajudaram as lideranças mais jovens a compreender melhor e a refletir sobre nossa história, lutas e a relação construída ao longo do tempo, entre indígenas, não indígenas e Estado. Em meio a essas conversas, era sempre feita uma reflexão sobre a dinâmica da nossa cultura que está sempre interagindo com outras, discutiam-se as forças que contribuem e forças que atrapalham o bem viver das comunidades. Para mim, participar desses espaços, junto às lideranças mais velhas, era sempre um aprendizado e um incentivo para contribuir de alguma forma com as nossas lutas. Os conhecimentos que tive sobre as políticas educacionais indígenas foram mais a partir do envolvimento do movimento indígena e não nos cursos de formação de professores.

A partir do ano de 2009, minhas atividades ficaram mais restritas à sala de aula. Quando foi implantado nas escolas indígenas o Ensino Fundamental 5^a a 8^a séries e Ensino Médio, em formato Modular de Ensino indígena, passei a também lecionar nesse sistema. É um projeto de ensino implantado pelo estado para a oferta do ensino fundamental e ensino médio. A justificativa se dá pelo fato de não haver professores suficientes disponíveis para atuarem regularmente nas escolas das aldeias, então os professores atuam em formato de rodízio com um calendário letivo de 50 dias em cada módulo, durante o ano letivo. É impossível cumprir o calendário letivo estabelecido e até mesmo o projeto pedagógico que se propõe, pois ocorrem inúmeros fatores que dificultam, principalmente a não entrada de professores nas aldeias no período estabelecido pelo calendário escolar e pela comunidade.

Atualmente, estão ocorrendo somente 40 dias letivos em cada escola. A maioria dos professores que atuam nesse sistema modular não são indígenas, pois no período da implantação no ano de 2009, não existia professores indígenas com formação em licenciaturas em áreas específicas de conhecimento para ministrar as componentes curriculares como; língua Portuguesa matemática, história e outras exigidas no currículo e matrizes pedagógicas do sistema. No período da implantação do sistema modular em 2009, eu estava cursando áreas de

Ciências Humanas na Licenciatura Intercultural, com a anuência das comunidades karipunas, passei a lecionar a disciplina Cultura Indígena, eu e mais onze professores indígenas. Esta disciplina passou a fazer parte da matriz curricular nas escolas indígenas somente em 2010, em razão da lei federal 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade da inclusão no currículo da Rede de Ensino, da temática, história e cultura Afro-Brasileira e Indígena. Foi significativo não apenas como mais um componente, pois passou a dar mais visibilidade aos vários trabalhos e projetos voltados para a cultura ancestral, assim sendo exaltados na escola.

Outra experiência no campo da educação escolar foi fazer parte do Conselho Estadual de Educação do estado do Amapá, representando as comunidades indígenas. O Conselho de Educação é uma instância de controle social, normatização, com representação de vários segmentos da sociedade do estado do Amapá. Porém havia certo desconhecimento, distanciamento, em relação à educação escolar indígena. Os conselheiros e técnicos pedagógicos do conselho e da Secretaria de Educação desconheciam as especificidades da educação escolar indígena, principalmente no que tange a legislação específica da educação escolar indígena. Faziam questionamentos principalmente a respeito do calendário escolar específico das aldeias, tendo em geral, um posicionamento contrário em relação às especificidades da educação indígena. Estereótipos e preconceitos relacionados aos aspectos socioculturais dos povos eram repetidos nas falas em reuniões e eventos. Atualmente, é visível ainda que nas instituições de poder, neste caso ligados a educação, persistem ideias generalizadas e equivocadas, em desconhecer ou ignorar a diversidade dos povos, resultando em políticas hegemônicas, baseadas na visão que somos todos iguais, contudo, não reconhecendo as singularidades culturais, leva a acreditar que os processos de ensino e aprendizagem são os mesmos para todos, assim, não promove política de equidade. Lembro que quando se tratava dos projetos pedagógicos específicos das escolas indígenas, técnicos da secretaria questionavam sobre a carga horária de língua indígena como componente curricular e ressaltavam a importância da língua portuguesa, mesmo que a escolha de estudos da língua seja do povo. Era preciso sempre estar repetindo ou apresentando as leis próprias da educação escolar indígena, julgavam como uma escola de não índio, ou de zona rural, com muitas exigências e imposições de padrões de um sistema de educação do estado que tem problema em reconhecer as especificidades.

Desde janeiro de 2024, fui convidada pelo conselho de caciques de Oiapoque para estar na coordenação do sistema modular de ensino indígena na Secretaria Estadual de Educação. É um árduo desafio pois a política modular implantada nas escolas indígenas desde 2009 apresenta muitos gargalos na sua implementação. Além da oferta para os povos de Oiapoque,

atende também as escolas do povo Wayãpi, e povos indígenas do Parque do Tumucumaque norte do Pará, os Waiana, Apalai, Tyriyó, Kaxuyana, um formato igual para esses povos que são de uma grande diversidade linguística e sociocultural. É necessária uma organização curricular bem específica que considere toda a complexidade, a organização social, o calendário letivo. A maioria dos professores não indígenas não são falantes de nenhuma língua desses povos e encontram dificuldades para lidar com a realidade da aldeia.

O formato modular sempre foi muito criticado pelos povos, mas ao mesmo tempo é reivindicado por não ter ainda professores indígenas em quantidade suficiente para atender todas as escolas. Há muitos anos que os povos do dessa região do Parque do Tumucumaque, estão reivindicando o funcionamento de ensino por módulo como uma possibilidade de atender o aluno indígena nas comunidades que são de difícil acesso, onde a oferta da educação escolar é mínima, o Estado não executa sua responsabilidade, em uma situação que perdura, pois o atendimento da educação escolar nessa região depende de uma logística de transporte aéreo de professores e gestores, e de todo material necessário para as escolas das aldeias. Em virtude da falta dessas condições, professores, gestores, não conseguem chegar as aldeias. A educação escolar de fato pouco funciona, assim, os parentes indígenas fazem tratativas, cobranças, recorrem à justiça, mas o estado continua sem resolver. Das três áreas indígenas do estado do Amapá, o atendimento para os povos do parque do Tumucumaque é mais desafiador, requer mais atenção. Como estou nessa condição na coordenação que visa contribuir na gestão da educação, considero ainda mais difícil principalmente pelo pouco conhecimento em relação a realidade das comunidades, por nunca ter ido em uma aldeia dos referidos povos. Passamos muito tempo planejando, reunindo com setores responsáveis, debatendo repetindo as mesmas demandas, mas as condições não são atendidas e nada se resolve não há uma política específica com todos os recursos e condições necessárias para todas as especificidades dos povos. Também faço parte da Comissão Nacional de Educação -CNEEI/MEC, representando os povos indígenas do estado do Amapá, é um aprendizado pois discutimos e ajudamos a planejar políticas educacionais nacionais.

Portanto diante da minha trajetória e experiência como professora e liderança karipuna, sinto-me motivada a refletir, questionar e buscar me qualificar a partir de aportes teóricos, metodológicos de base antropológicas com o objetivo de compreender e acompanhar as relações assimétricas que são estabelecidas pelo Estado com o povo Karipuna em contexto educacional. A escolha pela antropologia se deve por estarmos sempre orientados e acompanhados por trabalhos de antropólogos nas políticas públicas, em empreendimentos envolvendo nossos territórios nos programas e projetos econômicos e culturais. Porém, em se

tratando da educação, nós Karipunas não temos o acompanhamento, ou assessoria desse profissional, que busca estudar, compreender as diferenças e diversidade cultural dos povos. Principalmente em se tratando de projetos, programas e ações nos nossos territórios que devem considerar as realidades e culturas distintas, em se tratando também da formação de profissionais que irão desenvolver trabalhos com as populações indígenas e percebemos a importância desse profissional. Acredito ser a hora de visibilizar como nós, professores indígenas de diversas etnias, nos posicionamos e atuamos na prática da educação escolar, em relação a novas perspectivas de ensino.

Quando escrevo sobre o processo de organização dos professores indígenas pela educação escolar nos territórios, tenho que ressaltar que esta envolve os quatro povos: Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e Galibi Kali`na, habitantes das Terras Indígenas, Uaçá, Juminã e Galibi no hoje município de Oiapoque/AP, na fronteira com o território que constitui a Guiana Francesa. Demarcadas e homologadas desde 1992. Os nossos territórios são ambientes distintos, divididos como chamamos em cinco regiões: rio Curipi, onde estão localizadas as aldeias mais populosas do povo Karipuna; região do rio Urukauá na qual se localizam as aldeias do povo Palikur/Arukwayene; no rio Uaçá está a mais populosa aldeia do povo Galibi Marworno. Sobre esses rios e o meio em que vivemos, os antigos contam narrativas míticas,

Lõtã dji lõtã², há milhares de anos não existia o rio Uaçá, era tudo mata. Naquele tempo existia uma grande cobra de três cabeças chamada Uaçá era muito gorda e tinha dois filhotes na barriga.

Certo dia essa cobra resolveu entrar na mata, entrou próximo à Ponta do Mosquito (ilha), foi embora para dentro da mata e por onde ela passava, transformava-se em rio; chegando onde é o Encruzo, teve que parar, pois naquele momento iam nascer seus filhotes. Nasceu então um filhote e não demorou muito tempo, foi embora da mãe seguindo o pôr-do-sol. O caminho deste filhote também se transformou em rio, que hoje é conhecido como rio Curipi.

A cobra mãe diminuiu de tamanho e também foi embora seguindo outro rumo. Ao chegar onde é a boca do Urukauá, nasceu outro filhote, que também foi embora seguindo o mesmo rumo que o irmão, o pôr-do-sol. Atualmente é chamado de rio Urukauá. A cobra Uaçá ficou muito magra, mas mesmo assim continuou sua caminhada no meio do caminho, todo tipo de animal que ela encontrava, comia e com isso ela ia engordando de novo. Passando pela montanha Tipoca, já estava um pouco gorda, até chegar à aldeia Kumarumã. Estava bem gorda mesmo e continuou andando sem destino algum. Depois de algum tempo caminhando e comendo, essa cobra ficou doente. Ela não conseguia comer nada, com isso começou a emagrecer de novo. Mas Uaçá era uma cobra que não gostava de ficar parada. Mesmo doente continuou andando por muitos anos, até não conseguir andar, nem se mexer. Daí em diante a cobra não se moveu nem um pouco e morreu é assim o fim da cobra Uaçá e o fim do rio Uaçá. (Livro Plano de vida dos povos indígenas de Oiapoque, 2009).

² “Há muito tempo” em kheuol.

Nosso território é enfatizado nas nossas narrativas ancestrais, que contam como foi constituindo esse ambiente diverso, rico na fauna, flora de muita beleza natural e cultural. Essa mitologia é compartilhada por nos povos indígenas que habitam o território Uaçá, Juminã e Galibi conhecidos também como povos indígenas de Oiapoque.

1.5 Trabalho de campo.

Minhas análises e reflexões são voltadas para o povo Karipuna e sua relação com as políticas educacionais do Estado Brasileiro na tentativa de descobrir como temos nos organizado efetivamente para lidar com a omissão, negação de direitos e divergências com o Estado no que se refere a essas políticas. A ênfase é analisar os regimes de conhecimentos junto às práticas escolares nas aldeias, a partir de perspectivas diferenciadas, interculturais da “escola que temos à uma escola que queremos”. Também abordo os principais desafios na prática e ações dos professores em contextualizar os saberes da nossa cultura nos moldes dos conhecimentos escolarizados.

A pesquisa é uma interface entre antropologia e educação na medida em que aborda as e ações pedagógicas no cotidiano escolar com base nas concepções diferenciadas pautadas em aspectos culturais, na perspectiva de entender como se configuram diálogos interculturais entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar, científico e de outras sociedades, com a valorização desses múltiplos saberes.

Temos nos organizado para implementar projetos e currículos a partir das nossas percepções de educação, que consideramos importante no ensino/aprendizagem, a partir das nossas necessidades, com autonomia pedagógica.

Atualmente, estou morando na cidade de Macapá. Por conta do trabalho na coordenação modular indígena no Núcleo de Educação Indígena, vou para as aldeias quando vamos desenvolver atividades de assessoramento nas escolas ou nos eventos sobre a educação escolar a convite das organizações indígenas nas assembleias e reuniões.

Portanto, a pesquisa foi realizada em escolas indígenas no território karipuna. Fui nas aldeias do povo Karipuna para realizar entrevistas com professores que participam desde os primeiros movimentos por mudanças na educação escolar. As primeiras entrevistas, com professores foram realizadas em novembro de 2021 com professores que moram na aldeia Santa Izabel e atuam na escola desta aldeia. Outras entrevistas foram realizadas em outubro de 2021, com professores que atuam na escola da aldeia Manga. Essas primeiras entrevistas me orientaram sobre o processo histórico da educação escolar, as mudanças e importância de novos

projetos escolares, e participação do professor indígena. Em janeiro de 2024, realizei entrevistas, com professores indígenas sobre práticas pedagógicas, sobre como desenvolviam suas aulas nas áreas por disciplinas e a interação dos conhecimentos indígenas com conhecimentos escolarizados. Em setembro e novembro de 2024, realizei a pesquisa de campo na escola João Teodoro Forte da aldeia Espírito Santo.

Os primeiros depoimentos foram de professores envolvidos há anos na educação escolar e no movimento de professores, que participaram das iniciativas para pensar a escola com base na cultura e nos processos de valorização da língua indígena kheuol. Esses professores que começaram a atuação na educação ainda na década de 1980, eram chamados de professores bilíngues e posteriormente participaram da elaboração da primeira versão da proposta curricular cuja discussão iniciou ainda em 2002. O propósito dessas primeiras entrevistas foi dialogar sobre a contextualização histórica das participações dos indígenas nas ações da educação escolar e colher relatos sobre suas experiências e pontos de vista atuais relacionados ao tema. Foi realizada pesquisa etnográfica na escola indígena estadual João Teodoro Forte da aldeia Espírito Santo-povo Karipuna, que oferta ensino fundamental e o ensino médio com professores indígenas. Segundo Amurabi Oliveira (2023, p. 41).

O desenvolvimento de pesquisas etnográficas contribui não apenas para acumularmos mais conhecimentos acerca da realidade educacional, tanto escolar como não escolar, mas para pensarmos a possibilidade da construção de novas posturas cognitivas por parte dos profissionais da educação, pois a etnografia é, por excelência, uma forma de investigar a realidade que nos leva a questionar nossas próprias práticas, relativizando-as, assim como relativizado as práticas do outro, compreendendo as práticas culturais nas quais elas se inserem (Oliveira, 2023).

Busquei investigar e dialogar sobre a implementação de políticas e ações educacionais, as práticas pedagógicas que potencializam os saberes indígenas e conhecimentos escolarizados.

Na condição de pesquisadora indígena, faço uma reflexão a partir das abordagens de Amurabi Oliveira (2023, p. 46), quando diz que o ponto de partida é a suspensão das certezas que temos sobre o ambiente escolar, começamos a formular perguntas para as quais não temos resposta em princípio. Passamos a analisar sob outro olhar e outra perspectiva, com estranhamento a respeito de nossas práticas e situações vivenciadas com as quais já estamos acostumados, mas que passam a ser questionados, podendo nos levar a outras respostas e descobertas. Em relação à educação escolar na comunidade, há situações em que a escola é vista como instituição externa aos nossos modos de vida, da organização social e política da comunidade, como se não fizesse parte da cultura ou de pertencimento da comunidade. Assim, o poder público é sempre visto como único responsável por mudança e decisão, neste caso

dessas atribuições entende-se que pode ser por muitas imposições de padronizações burocráticas que ocorrem na escola e que as comunidades não são consultadas e a gestão da escola não ser da própria comunidade.

Há outras situações do cotidiano, que em algumas vezes, penso que já tenho resposta para tal, que vivencio, que sou acostumada, porém, não percebia e não refletia sobre diversas experiências, vivências e ações que reproduzimos e precisam de atenção. Nesse caso, é a partir da condição de pesquisador, como é reforçado por Amurabi Oliveira (2023, p.33), que podemos conhecer de uma nova forma.

O pesquisador Bruce Albert (2014), ao abordar movimento e ativismo antropológico em relação à etnografia, enfatiza que é um desafio separar pesquisador de ativista, pois o engajamento social do etnógrafo, não pode ser mais visto como uma escolha pessoal, política, ética ou estranha a seu projeto científico. A observação do antropólogo não é meramente participante, sua participação social se tornou ao mesmo tempo condição e enquadramento a sua pesquisa de campo. Neste contexto, o envolvimento com a pesquisa, vai além da observação e investigação é também uma reflexão em fazer parte, vivenciar e pensar que já conhece o que passamos a questionar e obter outras respostas.

No meu caso, sou Karipuna, sou liderança, professora desde sempre envolvida no movimento de professores, sempre reivindicando a educação escolar. Minha intenção com a pesquisa é contribuir com a construção de novos conhecimentos, novas descobertas e mudanças para a prática da educação escolar, dando visibilidade aos conhecimentos e saberes que foram e são invisibilizados.

Espero que este trabalho seja uma forma de mostrar além das dificuldades, nossos anseios, nossas demandas e a possibilidade de mudanças a nosso favor, seja nos modelos curriculares das escolas, como nas nossas ações. Durante a conversa com professores, percebo que eles fazem seus relatos com o intuito de dar visibilidade às questões para ser tomada alguma providência por parte dos órgãos responsáveis, da comunidade e demais agentes envolvidos, para solução dos problemas.

Nesta perspectiva, de qual “Educação escolar que queremos”, a busca é por ressignificação da educação escolar, dos conteúdos e práticas ensinados na escola em processo de reelaboração cultural e reafirmação de identidade. Haja visto que as demandas eram e são crescentes, a educação escolar passou a fazer parte das agendas prioritárias do nosso povo, das reuniões e assembleias. Para Luciano (2006, p.46), as demandas pelo ensino escolar estão relacionadas à maior consciência dos povos indígenas de seus direitos de cidadania e

consciência histórica, cultural e política em que se encontra a possibilidade e continuidade da construção dos seus projetos étnicos do bem viver.

Para referência e melhores conhecimentos das relações com a políticas da educação escolar indígena, vou me utilizar da bibliografia escrita sobre o assunto, particularmente por autores indígenas que tenham enfrentado como desafio acadêmico o mundo da educação escolar entre seus povos, pois dessa maneira terei conhecimento e oportunidade de produzir aproximações e diferenças. Entre os autores temos Gersem dos Santos Luciano (2006), (2011), Édson Machado de Brito (2010), Célia Nunes Corrêa (2018), Catarina Walsh (2009) e outros autores que selecionarei a partir de levantamento bibliográfico.

Entretanto, vou privilegiar os professores, estudantes e lideranças Karipuna para saber como eles veem o tema, pois assim tenho chance de saber o pensamento, a percepção do meu povo, o posicionamento, as estratégias de enfrentamento e superação de políticas dominantes. Como já dito, os professores que escolhi estão há muitos anos na luta por melhoria e atuantes na educação, entre eles Walter Vasconcelos, liderança, gestor e professor há muitos anos na escola da aldeia Santa Izabel e que sempre se mostrou comprometido com a educação escolar. Ele e outros, como professora da aldeia Manga, Sônia Aniká, sempre desenvolveram os trabalhos de revitalização linguística, sendo muitos ativos no campo da educação escolar, acompanhando a pauta, fazendo cobranças e apresentando propostas.

Portanto, o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, abordo o histórico da educação escolar dos Karipuna, os impactos das primeiras experiências da escola com os povos, a articulação por mudanças na educação a partir do movimento indígena, com suas organizações políticas, com propósitos de novos rumos da educação a ênfase na valorização cultural e linguística a partir da participação do povo com interesse de superar as práticas assimilacionistas que foram submetidos até a busca por autonomia. No capítulo 2, escrevo sobre a educação escolar entre os povos indígenas de Oiapoque, envolvendo os Karipunas e outros povos do mesmo território, abordando currículos e projetos da escola que temos para a que queremos, visando a educação escolar diferenciada em meio a uma realidade em que ainda persiste uma imposição de políticas, modelos e bases curriculares genéricos, que não reconhecem as especificidades e interesses do povo, das políticas e construções curriculares elaboradas pelos povos. Também faço uma breve abordagem sobre as práticas diferenciadas de professores. No capítulo 3, a partir da pesquisa realizada na escola João Teodoro Forte, analiso a organização curricular da escola e projetos pedagógicos. O foco é compreender sobre a proposta teórica de projeto político produzida pela própria escola, se concretizam ou não, na prática dos professores indígenas no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. Com destaque

tambem para a prática e visibilidade dos saberes tradicionais articulados como parte do currículo. Nas considerações finais, sintetizo o processo de envolvimento dos Karipuna com a educação escolar, das primeiras experiências com a escola de práticas assimilacionistas aos novos anseios e perspectivas da educação com ênfase na participação dos professores indígenas. Ressalto então as práticas pedagógicas dos professores desenvolvidas na escola João Teodoro forte, envolvendo os saberes indígenas com outros conhecimentos escolarizados. Contudo compreendo que mesmo com muitas contradições da garantia legal da educação escolar e a falta de políticas específicas por parte do estado, em implementar e cumprir os professores em suas práticas vão buscando a construção de novas bases curriculares, com reconhecimento da valorização cultural, realidades que vivenciam nas comunidades.

CAPÍTULO 1

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS KARIPUNA: PASSADO, PRESENTE E PROPOSTAS DE FUTURO

Antes de abordar o histórico da educação escolar, neste trabalho, escrevi brevemente sobre organização movimento indígena de Oiapoque. Foram essas articulações de lideranças que iniciaram a luta por mudanças na educação escolar bem como o movimento dos professores que foi se fortalecendo, pautando e priorizando ações na educação escolar.

2.1 Organização política e movimento indígena no Oiapoque

A ideia que tenho de movimento indígena se constitui a partir das diversas manifestações, reuniões, assembleias união de forças, diálogos, entre povos mobilizados em contexto regional e nacional, que demandam direitos e evidenciam a luta e resistência de enfrentamento a todo processo de violações de direito e opressão vivenciados pelos povos ao longo de todo o histórico de contato.

Para Luciano (2006, p.59), o movimento indígena existe de fato desde a década de 1970, “O que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, é um esforço conjunto e articulado de lideranças povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos”.

É a partir das organizações de bases das nossas comunidades que seguimos para a articulação mais ampla de nossas pautas. Cada povo, aldeia, possui suas próprias organizações, vistas como tradicionais e muito respeitadas, considerando as funções e regras estabelecidas, como no seguinte exemplo dos povos indígenas de Oiapoque.

No nível da base, em cada uma de nossas aldeias, temos nossos caciques, vice-caciques e conselheiros, que chamamos de lideranças. Essas lideranças têm a responsabilidade de defender os interesses de todos: Jovens, crianças, mulheres, velhos, homens, pajés, parteiras, professores, agentes ambientais, agentes de saúde, representantes das igrejas entre outros. As decisões nunca são tomadas apenas pelas lideranças. Todos participam das discussões de entendimento e de tomada de decisão, pensando no que é melhor para toda a comunidade (Protocolo de Consulta dos povos indígenas de Oiapoque-2019).

Vale destacar que para os Karipuna, mesmo existindo organização ou articulações formais mais voltadas para relações externas, dentro de cada aldeia tem cacique, várias lideranças locais, e se tratando de poder de decisão todos participam seguindo o protocolo.

O Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque (CCPIO), reúne todas as 55 aldeias que temos hoje, lembrando que esse número pode mudar

com o tempo. O Conselho ou as lideranças não decidem nada sozinhos. As decisões são construídas a partir de nossas bases, as comunidades, com a participação de todos: Sábios, pajés, jovens, mulheres, parteiras, agentes ambientais, agentes de saúde, professores, pastores, além do Cacique, Vice Cacique e Conselheiros. Nossas associações existem para apoiar as comunidades no recebimento de informações e na conversa com outros agentes. Em caso de realização de qualquer projeto ou empreendimento que afete direto ou indiretamente nossas terras o nosso modo de vida, precisamos ter a informação e o tempo suficientes para entendermos a proposta muito bem e nos manifestarmos de maneira coletiva. (Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas de Oiapoque, 2019, p.12).

É fato que, com o crescimento das articulações entre povos indígenas em todo o Brasil, ampliam-se relações entre nós povos indígenas, facilita-se a troca de experiência, contribui para buscar alternativas e atendimento para nossas demandas. Pode-se considerar que essas articulações deram origem a outras formalizações de organizações como representatividade política, que atualmente são várias em nível, nacional, regional e local.

Por meio de nossas organizações, estamos em vários espaços de luta, representados por caciques, professores, acadêmicos, profissionais em diversas áreas, destacando que há muitas mulheres que estão em coordenação de organizações fazendo frente às articulações.

Os movimentos pela educação tiveram destaque a partir da década de 1980. Nesse contexto, temos exemplos de estudos de Marcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo (1995), sobre os primeiros encontros de professores, descrevem que, em julho de 1988, realizou-se em Manaus o 1º Encontro de professores do Amazonas e Roraima, com assessoria do CIMI.

Este encontro procurou discutir as formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação formal, decorrente da situação de contato com a sociedade envolvente, e os tipos de escolas que os diversos povos indígenas estavam reivindicando. (SILVA e AZEVEDO, 1995, p.154).

Esses encontros de professores de diferentes etnias passaram a ocorrer em vários estados. Essas articulações garantiram o respaldo e reconhecimento na legislação educacional brasileira que inclui a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 nos seus artigos 78 e 79, a resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação-CNE, que consolidam o reconhecendo o direito da educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, resultando em reflexões, interação, ação e transformação sobre o desempenho de políticas e prática da educação escolar nas aldeias.

Com o propósito de ressignificar as práticas e modelos curriculares, busca-se transformar essa instituição de origem ocidental, colonizadora, em um instrumento a serviço dos próprios povos, para contribuir com nossos projetos de autonomia e não mais a serviço do

Estado, embora fazendo parte de um Sistema de Ensino mantido por esferas estaduais, municipais e federais.

A intenção em superar partes desses instrumentos de dominação abriu caminho para novas possibilidades como os cursos de formação em magistério indígena e posteriormente as formações em licenciaturas específicas para formação de professores indígenas. Com isso, um maior número de professores indígenas passou a assumir salas de aulas e atuarem em diversos espaços voltados para educação escolar, garantindo a maior participação e controle na condução das políticas educacionais.

Em contexto de movimento e surgimento de organização de representação política, precisamente no final da década de 1970, nós, povos indígenas de Oiapoque, buscamos também o processo de organização política em coletivo. Inicialmente, instituições como o CIMI contribuíram nesse processo, incentivando o diálogo interétnico, apoiando reuniões com a presença dos Karipuna, Galibi- Marworno e Palikur/Arukwayene para reforçar a luta e garantia de direito, sobretudo, pelo reconhecimento da terra/ território, pois nesse período nenhuma das três terras indígenas estava homologada.

A união e interação entre povos foi mais expressiva por meio das realizações de encontros e reuniões, que deram origem às assembleias, espaços de discussão com maior número de participantes, dos quatro povos, o povo Galibi Kal'ina, passou também a participar, sendo a primeira assembleia geral realizada, em 1975 na aldeia Kumarumã do povo Galibi-Marworono. As pautas prioritárias eram a garantia e reconhecimentos dos nossos territórios indígenas, também sobre atendimento à saúde, educação escolar, sustentabilidade econômica.

Segundo as lideranças indígenas, passaram a reunir-se em determinado período do ano para discutirem alternativas para as diversas questões, priorizando a demarcação e homologação dos territórios, pois estavam preocupadas com as invasões nos territórios, principalmente por pescadores e caçadores. O CIMI era sempre convidado a participar, assim como representantes da Fundação Nacional Índio/ FUNAI que atuavam nas aldeias.

A professora karipuna Sinésia Forte dos Santos (2018), em seu trabalho de conclusão de curso Licenciatura Intercultural, escreveu sobre as Assembleias dos povos indígenas de Oiapoque, destacando a pauta prioritária da época. “A realização da primeira assembleia surgiu na década de 1970. Nessa época, a nossa principal preocupação era com relação às terras que ainda não estavam demarcadas, e com isso ocorria com frequência invasões dos não indígenas”. Nesses espaços de falas coletivas, ampliaram-se os diálogos, as pautas foram se diversificando, de acordo com as questões que surgiam, assim passou a ocorrer as assembleias dos povos indígenas de Oiapoque anualmente.

Atualmente as assembleias são organizadas pelos quatro povos, são compreendidas como uma força da política indígena, um espaço coletivo, de tomadas de decisão e planejamento em relação às ações, projetos voltados às comunidades. As lideranças fazem a escolha do local, a data da realização e a elaboração da pauta envolvendo os assuntos em comum entre os povos, como atendimento à saúde, educação, valorização cultural e projetos ambientais. Tem duração de três dias. Nesse espaço de debate, cada liderança representante de sua aldeia tem sua vez de falar, de expressar suas ideias e colocar os problemas e reivindicações de sua aldeia. Geralmente são convidados representantes de órgãos governamentais, que também têm espaço de fala. As assembleias de avaliação são realizadas todo ano com um número menor de participantes somente com lideranças indígenas cujas pautas são para avaliar os projetos, ações das atividades ou atendimentos das políticas públicas nas aldeias, já a assembleia Geral, ocorre com número maior de participantes, incluindo órgãos governamentais convidados e não indígenas, ocorre a cada dois anos.

Em relação à organização de representação política, a primeira Associação dos Povos Indígenas de Oiapoque- APIO foi criada em 1992 com participação dos quatro povos da região, Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi Kalinã e Palikur/ Arukwayene. O propósito era representar politicamente e fortalecer o poder de articulação dos povos, como um mecanismo de luta, de decisão conjunta, ser uma referência para dialogar entre povos e com a sociedade não indígena e também gerenciar políticas públicas na aldeia. Foi formalizada como pessoa jurídica, com estatuto registrado em cartório. Sua estrutura organizacional era composta por uma Diretoria e Conselho Fiscal. A diretoria tinha uma estrutura hierarquizada, com um presidente, um vice-presidente, um secretário, e um tesoureiro, A diretoria e o conselho eram eleitos em assembleia geral, que ocorria de 02 (dois) em dois anos. Geralmente essa diretoria era composta por um representante de cada povo.

Além de fazer articulação política, organizar assembleias, representar os povos em relações e diálogos externos, a APIO passou a adquirir várias atribuições e responsabilidades. Gerenciou projetos e ações voltadas para a implementação de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, cultura e meio ambiente. Também realizou projetos de valorização cultural com ONGS por meio de acordos com o governo em relação a empreendimentos em Terra Indígena, como a obra de pavimentação da BR-156 que passa pela TI Uaçá. Portanto, em meio às muitas atribuições, a Associação enfrentou alguns problemas do ponto de vista financeiro e burocrático, na execução de projetos, e impactou o desempenho da organização em continuar com diversas atividades dentro e fora das aldeias. Assim, deixou de existir, mas foi reconhecida como uma organização de força que nos representou de acordo com as possibilidades.

Muitos são os desafios, como destaca Luciano (2006, p. 82). As dificuldades enfrentadas pelas comunidades e organizações indígenas é a de lidar com modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos que, em muitos casos, são obrigados a adotar em suas comunidades para garantir seus direitos de cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos.

No decorrer dos anos, cada etnia resolveu fundar a sua própria associação de acordo com seus interesses, necessidades e especificidades. Os professores optaram por organizar uma representatividade envolvendo as quatro etnias, voltada somente para a educação. Nós mulheres também fundamos a Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM), atuando pelo protagonismo de mulheres indígenas das quatro etnias, com finalidade de contribuir no fortalecimento do movimento indígena de Oiapoque, na valorização cultural, na medicina tradicional, e no campo da educação escolar. Também busca a autonomia econômica e política das mulheres indígenas de Oiapoque. Realiza grandes assembleias com a participação de muitas mulheres.

Nos últimos anos, as mulheres em nossas aldeias estão assumindo cada vez mais os espaços ao lado dos homens. Há mulheres assumindo a função de caciques, fazendo parte dos Conselhos nas aldeias, nas coordenações das organizações, diretoras de escola entre várias funções.

Nos últimos cinco anos, a AMIM tem conduzido várias ações e projetos culturais e econômicos, como o apoio à comercialização de produtos oriundos da agricultura e da medicina tradicional, realizando feiras mensais no município de Oiapoque, permitindo preços mais justos na venda dos produtos. Outro projeto é de corte e costura, este é um dos projetos prioritários desde a da fundação da AMIM, que apoiou a instalação de ateliês de costura e serigrafia nas aldeias para a confecção de máscaras durante a pandemia, também para confecção de outros produtos com estampas de grafismos tradicionais, usando a técnica da serigrafia. Esses projetos têm envolvido muitas mulheres, que comercializam dentro e fora da aldeia, e são vistos como uma fonte de geração de renda para várias famílias nas aldeias contribuindo com autonomia financeira de algumas mulheres. Também tem atuado junto as escolas. Este ano 2024 na escola Leide dos Santos da aldeia Estrela, os professores organizaram um projeto sobre a semana da mulher indígena. Como explicou a professora Marlúcia Santos etnia karipuna.

Foi muito interessante falar sobre nós mulheres, os alunos gostaram ouviram as mulheres da coordenação da AMIM, que fizeram palestras, falando sobre o empoderamento das mulheres indígenas, também sobre o preconceito, fazendo comparação do antes e a atualidade, relembramos a importância das mulheres parteiras tradicionais, muitos alunos não sabiam sobre essas parteiras. Os alunos fizeram cartazes sobre as mulheres das aldeias; mulher

liderança, estudante, professora, merendeira, agente de saúde, as funções do trabalho na roça. E as mulheres da aldeia também participaram desta aula.

Os alunos desenharam em cartazes que estão fixados na parede da escola, o “antes” e “depois” em relação às funções desempenhadas pelas mulheres; o antes somente em trabalhos domésticos, na roça e o depois as mulheres em várias profissões, e como liderança na aldeia e as mulheres artesãs, conhecedoras de plantas medicinais. Durante a roda de conversa, foi lembrada a contribuição das mulheres nas lutas por garantia de direitos embora isso, não seja tão visibilizado. Quando as pessoas lembram das lutas de lideranças importantes é difícil mencionarem as mulheres, mas elas estavam apoiando, em várias funções e atividades. Foi citado como exemplo no período das assembleias reuniões, diversos eventos comunitários as mulheres trabalham muito ajudando em toda a organização da comunidade, e ainda em relação as lideranças (homem) quando estão com compromisso fora da aldeia, são as mulheres esposas e filhas que cuidam de suas roças e de outros afazeres.

É ressaltado também como muitas mulheres, que deixaram muitos anos os estudos escolares, agora estão voltando para a escola. É fato que nos últimos cinco anos a oferta da educação de jovens e adultos/EJA tem aumentado nas aldeias. A maioria das escolas ofertam o EJA, muitos adultos e adultas retomaram a educação escolar, mesmo que esse atendimento tenha muitas falhas, sem políticas adequadas e melhorias em sua oferta. Não há currículo específico para esse atendimento da EJA em nenhuma escola nas aldeias karipunas, porém a oferta e procura é crescente principalmente pelo ensino médio/EJA. Requer, portanto, além de uma organização curricular específica voltada para essa diversidade, recursos financeiros e recursos humanos qualificados para este atendimento.

Outra organização do povo karipuna formalizada como pessoa jurídica é a Associação Indígena Karipuna (AIKA), fundada em 2010, com a finalidade de luta para a garantia dos direitos coletivos do povo karipuna de acordo com nossos projetos de vida. Estas organizações são relevantes na reivindicação e garantia da educação. Nas reuniões, encontros e assembleias destas organizações a educação faz parte das pautas, fazem avaliação em relação ao desenvolvimento da educação escolar nas aldeias, também enviam documentos para os órgãos responsáveis reivindicando melhorias.

2.2 Das práticas escolares assimilacionistas à busca por autonomia

Como já mencionei no início deste trabalho, a primeira escola entre os Karipunas foi fundada na vila do Espírito Santo, hoje aldeia Espírito Santo, na década de 1930, baseada no modelo de imposição, com propósito de desenvolver práticas assimilacionistas de dominação e

apagamento cultural. Eneida Assis (1981) afirma que o sistema de ensino aplicado nas escolas da região do Uaçá serviu de instrumento de dominação para o Estado Brasileiro, provocando impactos nos sistemas próprios de educação dos povos, desrespeitando os valores tradicionais dos grupos, obrigando de forma repressiva a frequentarem a escola. A escola estava a serviço dos interesses do Estado. Nesse período, a escola funcionou somente por três anos, sendo retomada em 1945 em outra aldeia karipuna, Aldeia Santa Izabel, sob a responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio. Seguiu com os mesmos propósitos de “nacionalizar, civilizar”.

Tassinari (2003, p.167) enfatiza que a escola tinha o propósito nacionalizador, de “incorporar o índio à sociedade nacional”, promovia a imposição da língua portuguesa e a proibição da língua indígena. Para o Estado esse modelo de escola, era visto como alternativa para melhorar e progredir. Esse processo escolar ocorreu principalmente entre os Karipuna e Galibi-Marworno, enquanto os Palikur não aceitaram a escola, resistindo mais a essa imposição.

Estudos realizados e narrativas indígenas levam a perceber que a chegada da educação escolar impactou o modo de vida do povo, sobretudo a identidade étnica, a língua indígena falada, levando para a aldeia costumes e práticas que não eram da cultura do povo e ignorando as diferenças culturais do povo. Como exemplo, as datas cívicas foram introduzidas. Como o 07 de setembro, comemorado com desfile cívico, e o “Dia do índio, dia 19 de abril, são comemorações que ocorrem até hoje nas escolas das aldeias. O propósito da escola naquele período de 1934 era fazer desaparecer o “diferente”, homogeneizar as culturas para serem invisibilizadas. A ideia era que os indígenas tinham que ser “civilizados, avançados”, seguindo os ideais colonizadores, e assim não garantir o direito sobre os territórios e as políticas públicas que demandam uma política e ação específicas.

O propósito era a dominação. No entanto, na prática esse propósito não prevaleceu por completo. Houve pontos positivos também mesmo com esse modelo de escolarização. Várias lideranças aprenderam a ler e escrever em português, uma necessidade em contexto de contato estabelecido com a sociedade não indígena. Isso era necessário para melhor compreender as políticas indigenistas e as relações estabelecidas e reconhecimento de direito, bem como para lidar com as transações comerciais que ocorriam em função da comercialização de produtos agrícolas. A escola passou a ser importante tanto que as famílias que moravam em locais mais longe das aldeias maiores decidiram morar na aldeia que havia escola. Antes da escola havia várias aldeias fundadas em sítios ou roças, ao longo do rio Curipi, em ilhas distantes umas das outras pois buscavam lugares propício para o cultivo da roça de mandioca. Com a chegada da escola, para que os seus filhos estudassem, as famílias passaram a morar na aldeia em que estava funcionando a escola. Tiveram que deixar de morar em suas roças, distantes uns dos outros,

passando a viver em aldeias com um número maior de famílias. Assim, aldeias como Manga, Santa Izabel e Espírito Santo cresceram logo e passaram a abrigar um número maior de habitantes, sendo assim até hoje. Em consequência da proibição de falar a língua indígena, a língua portuguesa passou a ser a língua de instrução no ensino escolar, resultando na desvalorização e no esquecimento da língua kheuol.

Lembro de relatos da minha mãe que passou por essa experiência de escolarização. Ela contava que ela e outras meninas indígenas moravam com a professora durante o período que a professora ficava na aldeia. A professora ensinava alguns trabalhos domésticos, a costurar roupas, a fazer horta. Quando queriam falar em kheuol tinha que ser longe da professora, pois quando eram ouvidas falando, eram ameaçadas de serem castigadas. A língua para o colonizador era sinônimo de atraso, de uma cultura inferior. O contato com a escola e o aprendizado da língua portuguesa levariam ao “avanço”, como relatou Antonella Tassinari (2003).

A partir da década de 40 com a experiência escolar a autoimagem das famílias karipuna passou a manifestar a imagem de categoria de índios avançados isso em um contexto interétnico como contraponto aos Palikur como índios atrasados, mas também em relação ao contexto mais amplo englobando relações com não índios, os representantes da “raça brasileira” com os quais os karipuna, buscam estabelecer aliança (Tassinari, 2003, p. 143).

Narrativas indígenas apontam que a escola funcionou nas aldeias karipunas por longos anos, somente com uma professora que atuava na aldeia Santa Izabel, a professora Verônica Leal, que seguia um currículo no qual a base principal era o ensino da língua portuguesa. Após a extinção do SPI em 1967, o Governo do Território Federal do Amapá assumiu as escolas. Mesmo na condição de imposição de modelos curriculares, as lideranças e demais famílias da época consideravam importante a alfabetização na língua portuguesa, e outros conhecimentos levados pela escola, pois contribuía na luta pelo reconhecimento de seus direitos sobretudo pelo território. Assim, foram contratadas mais duas professoras para atuarem nas escolas da aldeia Santa Izabel e na aldeia Espírito Santo, as primeiras aldeias fundadas. Somente a partir da década de 1980 é que a educação escolar foi obtendo mudanças, quando os próprios indígenas passaram a participar dos planejamentos e das novas ações, considerando suas diversidades enquanto povo de cultura diferenciada.

O CIMI, por meio da Irmã Rebeca, também passou a dialogar com lideranças jovens sobre o ensino escolar, em razão da importância da valorização das culturas e identidades indígenas. Irmã Rebeca escreveu sobre esses trabalhos voltados para novos rumos da educação

escolar, foram relatórios publicados no livro sobre a conquista da escrita (1986). Destaco alguns trechos sobre o início desse trabalho.

As comunidades tomam mais consciência de sua capacidade de opinião e intervenção na escola oficial, isto é, não aceitavam tudo passivamente e faziam cobranças, em consequência, a secretaria de educação não se considera mais a dona absoluta e leva em consideração as exigências da comunidade indígena. (Spires, p.69, 1986).

A participação proporcionou os encontros de professores, a troca de ideias com perspectivas para novas propostas curriculares e novos anseios, principalmente a atenção para a própria formação de professores indígenas. A condução dos projetos escolares, passou a ser pautada no movimento indígena nacional, como afirma Gersem dos Santos Luciano.

[p]or meio de suas organizações, os povos indígenas têm reivindicado a escola enquanto espaço de formação qualificada de seus dirigentes e membros para acompanhar a complexa administração da questão indígena no plano governamental, [...], querem ter condições de dialogar, sem mediadores não índios, com instâncias administrativas e ocupar lugar em diversas instâncias, participar em conselhos, grupos de trabalho ministeriais na área de saúde, educação, meio ambiente e agricultura[...] (Luciano, 2011, p. 43).

Foi nesse contexto de ações para a educação escolar, em parceria com o CIMI, que se intensificou o trabalho de valorização da língua na alfabetização na língua kheuol. Alguns jovens indígenas começaram os estudos da escrita da língua kheuol junto da irmã Rebeca e outros linguistas convidados pelo CIMI. Os estudos relacionados ao kheuol ocorriam nas aldeias, reuniam em grupo de estudos, faziam pesquisa com as pessoas falantes, oficinas para transcrição da língua kheuol, e assim foram construídos alguns materiais como livros, cartilhas, materiais didáticos, que passaram a ser utilizados nas escolas e na comunidade em geral. A atuação do estado para políticas educacionais efetivas pouco existia nas aldeias. O CIMI, junto com alguns membros das comunidades, apresentava essas iniciativas para as lideranças, comunidade, Funai e alguns jovens karipunas se disponibilizavam a atuar na alfabetização da língua kheuol. A ênfase era o trabalho da escrita da língua e alfabetização na educação infantil. Com o passar do tempo, foi surgindo a ideia de construção de uma organização de proposta curricular, envolvendo a valorização da cultura do povo, as especificidades de acordo com os interesses do povo, como nos comentários da professora karipuna Sônia Aniká:

Pensar em organização para melhoria da educação escolar, era também pensar em um currículo diferenciado, como nós éramos poucos professores indígena naquela época, começamos a pensar junto com o CIMI também. Quando a gente se reunia era mais para criar material didático, saber o que melhorar na educação, foi assim que começou a surgir uma nova proposta curricular e a organização de professores. Sempre essas ideias de proposta

curricular, caminhava junto com a ideia de organização de professores (Sônia Aniká, entrevistada em 15/11/2021-Aldeia Manga).

Como percebemos nos relatos de alguns professores, o Conselho Indigenista Missionário, foi participativo no incentivo da prática da educação escolar, construída com a participação dos próprios indígenas. É comum ouvir nos relatos de lideranças e dos primeiros professores indígenas a atribuição do CIMI como parceiro na organização dos povos indígenas em coletivos de luta por garantias de reconhecimento de direito ao território indígena e por mudanças para uma educação escolar voltada para o respeito à cultura do povo, pois até o ano 2000, eram poucas as políticas diferenciadas na prática para as escolas nas aldeias mesmo como garantia na legislação.

O fato de os missionários do CIMI serem religiosos e também catequizarem não é muito lembrado pelos karipunas como impacto na vida do povo, o que prevalece na memória e nos discursos indígenas são os incentivos na organização política dos povos. Ao mesmo tempo, é notável que realizavam a missão de evangelizar. A maioria dos karipunas passaram a ser adeptos do catolicismo. Alguns adultos indicados e convidados pelo padre participavam de reuniões, encontros anuais, cursos com padres e missionários para aprenderem a preparar e celebrar cultos e missas nas aldeias aos domingos. Em determinado período, ocorria a realização dos ritos católicos nas aldeias, como batizado, eucaristia, crisma, casamento, tudo celebrado pelo padre, e às vezes pelo bispo.

Pode-se dizer que até o início dos anos 2000, prevalecia a religião católica nas nossas aldeias karipunas, tanto que em todas as aldeias karipuna existia uma igreja com nome de um (a) santo (a) católico (a) para celebrar como padroeiro (a) da aldeia, era homenageado (a) com muita festa, com duração de três dias, em determinada data do ano. Com a chegada da religião evangélica nas aldeias, muitos indígenas se converteram ao cristianismo evangélico, formando a maioria em algumas aldeias, então deixaram de celebrar o dia dos santos padroeiros das aldeias. Há anos, essas festas eram realizadas, fazendo parte da organização social e cultural do povo. Atualmente poucas são as aldeias que fazem as festas e homenagens. Sobre essas relações, também podemos refletir a partir das ideias de Edson Machado Brito (2012, p.121) que diz que, de um lado há uma força hegemônica que quer ser exercida sobre os Karipuna, impondo formas de organização social externa em detrimento das tradições daquele povo, do outro lado, se organiza um movimento em favor das tradições que querem ser mantidas.

Diante de todas essas relações com as religiões, é difícil algum karipuna argumentar que a religião católica causou impacto ou interferiu em aspectos tradicionais do povo, talvez pelo

fato de ter trabalhos de incentivo a valorização da língua e de outros costumes, minimiza-se o entendimento e atenção em relação a outras interferências.

2.3 O início da valorização da língua kheuol em contexto escolar.

No período da década de 1980, professores indígenas não tinham formação em magistério, mas existiam os chamados monitores, alguns indígenas que se disponibilizavam em contribuir com a alfabetização das crianças que passavam por treinamento, cursos e oficinas pedagógicas voltado para ministrar aula para atender a educação infantil e alfabetização na língua kheuol. Segundo o relato de alguns desses professores, recebiam uma remuneração pelo CIMI para trabalharem a alfabetização na língua kheuol. Neste contexto, construíram vários materiais didáticos escritos na língua kheuol. Posteriormente, passaram a ser chamados de professores bilíngues. Para ajudar no desenvolvimento deste trabalho, uma estrutura física com sala de aula foi construída pelas comunidades. Em algumas aldeias, foram denominadas *Lékol*, *Kheuol*. Em português era como se fosse uma escola da língua kheuol. Era um trabalho incentivado pelo Cimi, com a finalidade da escrita da língua. Assim, esses professores trabalharam vários anos com a alfabetização na língua kheuol desde o final dos anos 90 até o ano de 2003. Assinavam contratos temporários pelo estado para atuarem como professores bilíngues.

A maioria dos professores que atuava no Ensino Fundamental (na época, 1ª a 4ª séries) eram não indígenas. Como lembra Robersoni Aniká, professor de pertença Karipuna, em entrevista concedida a mim.

Eu era bem jovem quando fui convidado para trabalhar como monitor, a gente estava fundando junto com o CIMI [Norte II] o Pe. Nello e a Irmã Rebeca, o Lékol Kheuol, foram dois anos de experiência e aprendi muito, participando de oficinas para construir material didático na língua indígena, algumas cartilhas, tudo era sobre nossa cultura (Robersoni Aniká entrevistado em 15/10/2021 - Aldeia Manga).

A instituição escolar já existia nas aldeias, respaldada por legislações nacionais, e as demandas pela educação escolar apresentadas eram crescentes. No entanto, prevalecia a ausência de políticas educacionais adequadas. Por parte do Estado Nacional, não havia nenhuma ação, como apoio financeiro, técnico e pedagógico para formação específica de professores indígenas. Já no final da década de 80, Padre Nello Ruffaldi e Irmã Rebeca, por estarem mais próximos dos povos, a pedido das comunidades, organizaram junto à Secretaria de Educação do estado um curso pedagógico para a formação de professores indígenas, que se iniciou em 1991 e foi concluído em 1995, formando 13 professores indígenas. Sobre a

organização, programa e formato do curso quando perguntei para o professor Walter Vasconcelos indígena karipuna, professor formado neste curso, liderança ativa há muitos anos atuando na educação escolar e atualmente diretor de uma escola indígena, ele fez comentários relembando o formato do curso;

O curso foi organizado em parceria com o CIMI, mas, mesmo sendo o padre Nello, responsável, não era voltado para a religião, não cobravam nada sobre religião. Os conteúdos pedagógicos sempre eram voltados para nossa cultura, os nossos professores não eram do CIMI, tínhamos dois professores que nos acompanharam durante o curso todo, o professor Agenor que trabalhava matemática, áreas de exata e a professora Elenira com parte pedagógica, eram muitos bons, organizados trabalham bem com a gente. (Walter Vasconcelos, 2021).

Sobre a certificação do curso reconhecimento necessário diante das exigências legais para curso de formação quem certificou foi a Secretaria de Estado de Educação através do Instituto de Educação do Território do Amapá-IETA, que era um instituto que ofertava curso de formação em magistério para formação de professor de 1ª a 4ª série.

Quando os indígenas concluíram o curso já em 1995, estes foram logo contratados para atuarem nas escolas das aldeias, onde continuam até hoje. Foi uma conquista e assim gradativamente foram ocupando os devidos espaços na condução da educação escolar, mesmo assim o número de professores formados não era o suficiente para atender todas as aldeias.

O professor Jackson da Paixão Karipuna, que é também cacique da Aldeia Santa Isabel e já atua há mais de 20 anos na docência em escola indígena lembrou, em entrevista, o início desse processo:

Começamos junto com o CIMI a discussão de algumas propostas para que a gente pudesse se organizar melhor e avançar dentro da nossa educação indígena. Assim, nas reuniões por muito tempo junto com os Galibi Marworno e também os Palikur, discutimos propostas, pensamentos para se criar uma organização de professores Indígenas e aí deu certo. Em 2005, conseguimos avançar dentro dessa proposta, conseguimos colocar os nossos próprios professores dentro de uma organização melhor (Jackson da Paixão entrevistado em 16/11/2021, aldeia Santa Isabel).

Vale ressaltar que a discussão sobre a importância do movimento dos professores se estendeu por vários anos. Os encontros e reuniões aconteciam uma vez ao ano, sempre organizados em parceria com o CIMI. A professora Sônia Karipuna, em entrevista concedida no dia novembro de 2021, afirmou em sua fala sobre as reuniões de professores, “nós reunimos sempre no final do ano, junto com o CIMI, aqui mesmo na aldeia, para discutir junto o que tínhamos trabalhado na escola, o que tinha melhorado na educação, nossa organização cresceu mais quando teve mais professores indígenas formados”.

No decorrer dos anos, com a consolidação da legislação nacional da educação escolar, embasando a política de formação de professores, houve novos cursos de formação de professores indígenas. Em 2004, foi realizado pela secretaria estadual de Educação um curso de formação em magistério, envolvendo um número significativo de indígenas, que conseguiram a formação e assim com um maior número de professores indígenas atuantes nas aldeias. Com isso, o movimento de professores foi se fortalecendo.

O CIMI apoiou ações na educação escola, principalmente produção de materiais na língua, até o início dos anos 2000. A partir desse período, com a implantação do curso licenciatura intercultural/UNIFAP, os alunos do curso que na maioria já eram professores atuantes nas escolas das aldeias, começaram a produzir vários trabalhos com orientação dos professores da universidade que ministravam as aulas no curso. Os projetos eram de valorização linguística e cultural, resultando em materiais didáticos para as escolas das aldeias de acordo com as respectivas etnias.

Nessa caminhada, em maio de 2005, fundamos a Organização de Professores Indígenas do Município de Oiapoque (OPIMO) com objetivos de ser um mecanismo de luta de resistência de representação política e social de valorização dos professores. Em seu estatuto, tem por objetivo promover e defender a educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas do município de Oiapoque, no estado do Amapá, conforme os princípios e fundamentos básicos contidos na legislação educacional brasileira.

Pelo fato de termos enfrentado algumas dificuldades na gestão das primeiras organizações formalizadas como pessoas jurídicas, em se tratando de muitas atribuições, a ideia foi não seguir o mesmo modelo da organização anterior, ser voltado somente para o campo da educação escolar. A participação e acompanhamento por parte dos membros da organização passou a ser mais ampla, não há prioridade em gerenciar e nem firmar ou administrar projetos e convênios financeiro com estado ou ONGs. O único recurso financeiro é a mensalidade dos sócios. Outra diferença é que a sua estrutura não fosse hierarquizada, com um presidente à frente, mas é sim que tivesse ampla participação e fosse composta por uma diretoria e uma coordenação com vários coordenadores de áreas para facilitar o diálogo e articulação. São esses coordenadores os responsáveis pelo planejamento das ações e atividades da organização.

A organização, segundo seu estatuto, tem a finalidade e missão de participar, planejar, divulgar, mobilizar e lutar pela garantia de uma educação escolar de qualidade para atender os anseios e especificidades dos povos do Oiapoque. É notável que ações coletivas são importantes e fazem a diferença, embora nesse processo de articulação política, de gestão e poder envolva

uma complexidade de relações: entre nós indígenas com o estado brasileiro, com parceiros e financiadores.

Nós professores, somos sempre cobrados pelas lideranças e comunidades à responsabilidade com a educação escolar. Geralmente, as pautas apresentadas, reivindicadas, recaem sobre nós, a busca de alternativas, pois também somos vistos como lideranças nas aldeias.

Temos ocupado vários espaços, na gestão das políticas para nossas comunidades, como diz o professor Gelson Pastana.

Hoje temos parentes indígenas ocupando cargos públicos em órgãos como Secretaria Indígena do Estado, FUNAI, NEI/SEED. Eu não sou contra indígena ocupar cargo, eu apoio, é melhor para facilitar o diálogo com governo, é importante estar lá para fazer o trabalho, e não ficar só aceitando o que vem de cima. O tempo todo vai ser assim, tem que enfrentar esses problemas, bater de frente (Gelson Pastana, entrevistado em 05 de 10/2021- aldeia Manga).

Temos que ocupar os diversos espaços envolvendo políticas públicas nas diversas instâncias porque sabemos das nossas realidades e sabemos que é importante e necessária a nossa presença nos espaços institucionais dos quais fomos historicamente excluídos.

A nossa organização de professores OPIMO, formalizada enquanto pessoa jurídica, foi fundamental para tomadas de decisão e lutas; uma das primeiras pautas, vista como importante pelas comunidades, foi a garantia do primeiro concurso público específico para indígenas realizado no ano de 2006. A criação da categoria professor indígena, contribuiu para a efetivação da carreira do professor indígena bem como para a valorização da categoria e desenvolvimento da carreira e formação profissional. Para isso, a OPIMO teve que acionar a Justiça Federal, para a garantia dos direitos que são preconizados, na legislação escolar indígena. O Estado se negava a fazer um concurso específico, pois no ano de 2005, realizou um concurso público, cujo edital estava contemplando também a área indígena, era um concurso para todos. Para a área indígena não exigia nenhum critério específico para o cargo de professor atuar nas escolas indígenas.

Já havia muitos professores indígenas formados e dispostos a assumirem as salas de aula nas aldeias, porém, o estado realizava poucos contratos temporários que não supriam as carências de professores em todas as escolas das aldeias, comprometendo, assim, o ano letivo. No concurso realizado em 2005, os indígenas participaram, mas a maioria não conseguiu a aprovação, sendo que a maioria dos aprovados eram não indígenas, e assim estes iriam assumir

as aulas nas escolas das aldeias, as comunidades não aceitavam mais, pois já tinham professores indígenas, e havia problemas em relação à permanência de professores não indígenas nas aldeias, não passavam por nenhuma preparação ou formação relacionados a diversidade da cultura indígena, muitos não se adaptaram com a realidade da aldeia, não respeitavam as regras costumes a cultura do povo. Todos finais de mês saíam para a cidade e passavam muitos dias, meses até retornarem às aldeias.

Com o propósito de solucionar os problemas citados e em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação-CNE/CEB, estabelece estrutura e funcionamento das escolas nas aldeias, destaca a formação e carreira do professor indígena. A OPIMO, junto com as lideranças das aldeias, passou a cobrar do governo a realização de um concurso específico somente para professores indígenas. Vale ressaltar que as provas do concurso ocorrido em 2005, para professor atuar na nas escolas indígenas, não abordavam nada sobre a diversidade indígena e nem sobre a educação escolar indígena. Os professores aprovados nunca tinham trabalhado nas aldeias e não tinham nenhuma experiência com a educação escolar indígena. Não constava nenhuma preparação ou curso de formação continuada para atuarem nas escolas indígenas. Contudo as comunidades indígenas se manifestaram e não aceitaram os professores não indígenas aprovados. Havia problemas com a permanência dos professores nas aldeias em concluir os mínimos de dias ano letivo no período que a comunidade solicitava determinado no calendário escolar. O fato é que já existia indígenas professores formados prontos para atuarem nas suas aldeias.

Por solicitação da OPIMO, a justiça determinou que o Governo do Amapá realizasse um concurso específico para professor indígena pois já havia, respaldo legal, a Lei 0984/2006 que criou o cargo professor efetivo do ensino indígena, assim normatizando a realização de concurso específico para o quadro de professor indígena. Mesmo com toda a legislação que ampara a realização de concurso, o governo não cumpria a realização do concurso para professor indígena. As comunidades indígenas passaram a pressionar, não aceitavam mais imposições de contratos temporários. As aulas foram paralisadas nas escolas das aldeias. Somente depois de muito diálogo e exigência judicial, em julho de 2006, realizou-se o concurso para professor indígena.

A comissão de elaboração das provas fazia parte da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. As lideranças indígenas não chegaram a participar da organização ou elaboração dessas provas. Contudo os professores indígenas foram aprovados e passaram a assumir a sala de aula nas escolas indígenas, já na condição de servidores efetivos, resolvendo em parte

problemas de carência de professores e, sobretudo, a permanência de professores na aldeia. Atualmente em âmbito nacional a efetivação da carreira do professor indígena é uma pauta do movimento indígena. A maioria dos estados e municípios não garante essa efetivação, a maioria está em situação de contratos temporários, visto como um problema, pois tais condições comprometem na prática a efetividade da educação escolar indígena entre muitos povos.

Outra atuação e participação importante da OPIMO, que é lembrada por estarmos mais articulados, foi sobre a discussão e implementação da Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. A discussão da proposta do curso iniciou-se em 2002, com a formação de um grupo de trabalho composto por alguns indígenas e representantes de órgãos públicos como a universidade e a FUNAI. Tal questão caminhava em passos lentos, pouco se discutia e a Universidade demonstrava pouco interesse e nem as condições necessárias em atender a oferta do curso. Com a exigência da formação superior para atuar no ensino fundamental e ensino médio, a questão recebeu mais atenção por parte dos professores indígenas a partir do ano de 2005, teve parceria com a FUNAI nas questões logísticas e assessoria de consultores. Nós professores, junto com os caciques, levamos as discussões para as aldeias, pressionamos e dialogamos com a Universidade. Foi constituído um grupo de trabalho-GT, composto por caciques, professores indígenas, representantes da FUNAI e representantes da Universidade Federal do Amapá, e outros assessores pesquisadores com experiência em curso de formação de professores. E assim elaboramos um cronograma de encontros para tratar especificamente da questão, principalmente o programa curricular do curso. Somente em 2007 ocorreu o primeiro processo seletivo para ingresso da primeira turma de acadêmicos indígenas na Universidade Federal do Amapá. Para ingresso na primeira turma na Licenciatura Intercultural foi consenso entre as lideranças priorizar os professores que estavam atuando em sala de aula. Posteriormente, todos que concluíam o Ensino Médio passaram a participar do processo.

Os professores por meio da OPIMO, seguem, com o propósito para construção e reconstrução de projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas que abordarei no segundo capítulo deste trabalho.

É fato que as comunidades e professores organizados têm a iniciativa e o controle da gestão da educação escolar, porém com a garantia na legislação nacional, a educação escolar indígena passa também ser uma política de estado inserida no Sistema de Ensino, uma modalidade de ensino que requer atenção e diretrizes específicas sendo de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação a execução e o financiamento de políticas da educação escolar indígena. Em relação a essas ações e controle social, Azevedo (1995, p. 161), em seu livro

Pensando a Escola indígena a Partir do Movimento dos professores do Amazonas, Acre e Roraima, já reforçava que;

É preciso assegurar que os povos indígenas tenham o controle efetivo de suas escolas, caso contrário as escolas continuarão a ser um desastre (...), porém não se trata de eximir o poder público do dever de manter as escolas indígena, no caso particular dessas escolas será preciso delinear com muito cuidado os limites desse poder. (Azevedo, 1995).

Nesse sentido, há problemas na estrutura organizacional do Estado em cumprir com suas competências de acordo com que estabelece a legislação. Há falta de recursos financeiros, humanos e prioridade para efetivar a educação escolar. Há muitas falhas em respeitar as decisões e demandas das comunidades. Quando não ocorre a consulta e diálogo com os povos, há sempre questionamentos, pois, as ações educacionais, em sua maioria, não contemplam nossas necessidades. Há pouco diálogo, consulta com as comunidades, prevalecendo ainda padrões educacionais com práticas homogeneizadoras que não corresponde a demanda e as expectativas do povo em relação a escola, mas prevalece como oferta.

Mesmo com essas atribuições dos estados na educação escolar, a luta é para que também sejamos os principais condutores, gestores dos nossos projetos. Porém entende-se que as atribuições do estado devem ser cumpridas e, portanto, são cobradas pelos povos, não na expectativa de assistencialismo ou tutela, mas com base na obrigatoriedade da legislação nacional. Portanto visando a implementação de direitos a uma educação escolar indígena, foram criados os Núcleos de Educação Escolar Indígena nas Secretarias estaduais de educação por meio do Decreto Ministerial –26 /1991, PORTARIA 559/91 MEC, que em seu art.5º versa sobre estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas a planejar, acompanhar as políticas de educação escolar indígena junto às aldeias, em consonância com as diretrizes, legislação específica da educação. Para ocupar espaços institucionais na gestão da educação, as comunidades fazem questão de indicar sempre indígenas para aturem enquanto gestores, pois é uma forma de ser interlocutores, mediando o diálogo com as diversas instâncias pois são os que dialogam com a comunidade.

As comunidades seguem reivindicando os seus direitos, principalmente por bons espaços físicos nas escolas, cobranças consideradas importantes, feitas pelas aldeias. Porém, o fato de não possuir prédios escolares não impede o funcionamento do ensino escolar. Mesmo considerando que o ensino e aprendizagem não ocorrem somente no espaço físico de sala de aula, mas em diferentes lugares das aldeias que são espaços de ensino e aprendizagem que cada

povo tem. Mas a escola enquanto instituição atualmente é reivindicada pelas comunidades a ofertar uma formação de qualidade, com estrutura de funcionamento que proporcione condições de acesso e domínio de diversas áreas de conhecimento.

No Amapá, criaram-se resoluções estaduais para reconhecimento de escola que antes constavam como escolas rurais para escolas indígenas. A primeira foi a Resolução nº. 068/2002, que fixou normas para a criação e funcionamento das escolas indígenas, que foram reconhecidas e denominadas escolas indígenas estaduais. Essas escolas passaram a fazer parte do sistema estadual de educação. Todas possuem decretos de criação e portarias de autorização de funcionamento para a oferta do ensino fundamental e ensino médio. Atualmente o Estado do Amapá é responsável por 22 escolas indígenas na região da área indígena de Oiapoque, 08 do Povo Wayãpi e 24 escolas que estão localizadas na região do Parque do Tumucumaque no Norte do estado do Pará. Há muitas cobranças por todos os povos do Amapá pela garantia da oferta do ensino fundamental e ensino médio que ainda são entraves para muitas aldeias.

O Sistema Modular de Ensino indígena proposto pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Amapá foi autorizado a funcionar por meio do Parecer 013/ 2008 do Conselho Estadual de Educação. Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Amapá, é visto como uma alternativa para que sejam ofertados o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio nas aldeias com um calendário diferenciado. O período letivo ocorre em módulo de 40 a 50 dias letivos. Há muitos problemas em seu funcionamento, tais como a demora da conclusão do ano letivo de acordo com as normativas da educação escolar, levando dois anos ou mais, para o aluno concluir uma etapa/ano; há problemas com a permanência de professores não indígenas no período determinado para o funcionamento das aulas, pois há muitas reclamações por parte dos professores a respeito da infraestrutura de alojamentos e dos prédios escolares e em muitos casos os professores não se adaptam a realidade da aldeia.

Entendemos que as questões citadas são pontos negativos que podem ter implicações no processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que isso é um dos fatores que atualmente tem ocasionado a saída do aluno indígena para a cidade, muitos alunos estão cursando o ensino médio no município de Oiapoque, entretanto temos muitos professores indígenas formados que podem atuar nas aldeias em turmas do ensino médio, mas a falta de políticas de valorização profissional, contratos e a efetivação da carreira do professor não é considerada e nem priorizada pelo estado. Portanto, o sistema pela sua ineficiência ainda provoca o êxodo para as cidades, produzindo descontentamentos para as comunidades e as demandas só aumentam por melhorias e mudanças na implementação da educação escolar com qualidades nas aldeias.

CAPÍTULO 2

3. PERSPECTIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO DIFERENCIADAS: “DA ESCOLA QUE TEMOS À ESCOLA QUEREMOS”.

A frase que dá título a esse capítulo faz parte de reflexão dos professores indígenas karipunas, repetida sempre nas nossas reivindicações em relação à construção e organização das nossas escolas. Atualmente, são 23 aldeias karipunas e em 14 aldeias existe o atendimento da educação escolar. Ao se formarem novas aldeias, junto ocorre a demanda por escolas. Nos últimos dez anos, as escolas são formalizadas com mais frequência pelo município. Para atendimento da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, geralmente um professor indígena é contratado temporariamente pelo município. O cacique junto com a comunidade articula esta contratação e a aldeia organiza um espaço físico. Há situações em que o município aluga alguma casa na aldeia e passa a funcionar como um espaço escolar, ofertando merenda e materiais didáticos. Não nenhuma política específica municipal para educação escolar indígena, tanto em recursos humanos, materiais didáticos e organização curricular. Em algumas aldeias, a escola funciona salas de aula “anexas”, com organização administrativa pertencente a escolas de outra aldeia.

Tabela 01 - Relação Escolas Indígenas - Povo Karipuna.

Nº	ESCOLAS	TERRA INDÍGENA	ALDEIA	ETAPAS DA ED.BÁSICA	Nº DE ALUNOS	ACESSO
01	E.I.E Leide dos santos	UAÇÁ	Estrela	E. Infantil, Ensino Fundamental e Ens.médio	17	BR 156 KM 70
02	E.I.E São Raimundo	UAÇÁ	Piquiá	Ensino fundamental	14	BR 156 KM 40
03	E.I.E Jorge Iaparrá	UAÇÁ	Manga	Ed.infantil,Ensino fund e Ens.médio - regular	393	Terrestre
04	E.I.E São Sebastião do Açaizal	UAÇÁ	Açaizal	Ed. Infantil, Ens. Fundamental e Ens. Médio-EJA-somei	58	Fluvial Rio Curipi
05	E.I.E João Teodoro Forte	UAÇÁ	Espirito Santo	Ed.infantil, Ens. Fund e Ens.médio -EJA	296	Fluvial Rio Curipi
06	E.I.E Manoel Primo dos Santos	UAÇÁ	Santa Isabel	Ed.infantil, Ens. Fundamental e Ens.médio -EJA	159	Fluvial Rio Curipi
07	E.I.E Oliveira Santos	UAÇÁ	Curipi	Ed. infantilAnos iniciais do Ens. fundamental	16	BR 156 KM 50
08	E.I.E José Felipe	UAÇÁ	Paxiubal	Anos iniciais do fundamental	08	Fluvial Rio Curipi
09	E.I.E João Amâncio	UAÇÁ	Japiim	Ed. Infantil,Anos iniciais do Ens.fundamental	13	Fluvial Rio Curipi

10	E.I.E Gabriel dos Anjos	JUMINÃ	Kunanã	Ed. Infantil, Ens. Fundamental e Ens. Médio/EJA-somei	68	Rio Oiapoque
11	E.I.E Felinto Morais	GALIBI	Ariramba	Educação Infantil	07	Rio Oiapoque
12	E.I.M. Neide Forte	UAÇÁ	Jõdef	Ed.infantil e ensino fundamental		Rio Curipí
13	E.I.M. Ahumã	UAÇÁ	Ahumã	Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental	11	BR-156
14	E.I.M.Manoel dos santos	UAÇÁ	Kariá	Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental	28	Br-156

Fonte: Núcleo de educação indígena/SEED, 2024.

No geral, em se tratando de estrutura organizacional, todas as demandas apontam para os anseios da garantia de uma educação de qualidade, fazendo parte do nosso bem viver dos projetos de vida visando uma formação profissional. Nesse sentido, sempre estamos nos perguntando, que tipo de escola queremos, o que precisamos, como fazer, qual o modelo ou projeto, o que transformar? São questionamentos e reflexões, presentes no dia a dia nas nossas comunidades, que não são simples de responder, mas orientam para a ação/reflexão.

Quando nós professores passamos a atuar nas escolas das aldeias, os diálogos sempre foram em torno da necessidade de currículo e projetos pedagógicos diferenciados, construído a partir das nossas percepções, necessidades, anseios, cujas cobranças e lutas se confirmaram na legislação específica da educação escolar, com perspectivas de novos caminhos para a educação escolar, e superação de políticas discriminatórias, opressoras, que marcaram os processos de escolarização nas aldeias. Diante de muita reflexão, diálogos e compromisso com a mudança, inovação da educação escolar, seguindo parâmetros legais, nos unimos e foi construído com a nossa participação uma primeira Proposta Curricular Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kali'na/ PCKGM. Chamamos de proposta pelo fato de estar sempre aberta à atualização e a mudanças. Foi legalmente aprovada em 2002. Desde então, essa proposta já passou por revisão e atualização, com mudanças em algumas questões, no início foi construída para ser implementada no ensino fundamental e ensino médio, porém, partir da atualização que ocorreu no ano de 2014, entendemos que da forma que está organizada é atende melhor ensino fundamental e não mais para o ensino médio, pois os estudos e discussões foram centradas no ensino fundamental. Pautada no princípio do bilinguismo, interculturalidade, comunitária. Em seu objetivo destaca:

Essa proposta procura explicitar de forma organizada, como os povos indígenas de Oiapoque desejam as suas escolas quanto ao conteúdo, organização e metodologia. Pretende, ao mesmo tempo, reunir os elementos necessários para garantir o reconhecimento oficial da educação escolar

indígena no município de Oiapoque (Currículo de ensino fundamental-Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kali'na, 3ª edição. 2014, p. 09).

Essa proposta contribuiu com muitas mudanças positivas nas práticas dos professores indígenas, que passaram a pesquisar sobre o próprio povo, valorizando a identidade étnica e a língua indígena. Nessa proposta, os componentes curriculares deverão estar integrados com a nossa realidade e os conhecimentos ancestrais valorizados. Com isso, muitos conhecimentos e práticas que estavam sendo esquecidos passaram a ser resgatados e valorizados. Os conteúdos abordados têm como orientação partir do “conhecido ao desconhecido” e são trabalhados por temas. Portanto, ao abordar conteúdo ou temáticas do programa curricular, geralmente trata-se de elementos que o aluno desconhece, presentes nos livros e subsídios didáticos, enquanto a orientação construída por nós é abordar a partir de elementos que o aluno conhece, dos significados semelhantes da cultura do aluno até chegar àquilo que o aluno não conhece. A ideia é fazer com que o aluno possa entender diferentes realidades a partir da própria, trabalhando os conteúdos a partir de elementos e práticas da realidade indígena.

Como exemplo, trago a prática do *maiuhi* das roças de mandioca, um mutirão que nós Karipuna realizamos e que é abordado em várias disciplinas. Na aula de geografia, por exemplo, trabalha-se solo, vegetação, atividade econômica. Em matemática, noções de quantidade, medidas. Existem muitas possibilidades de ideias envolvendo a transdisciplinaridade, reforçadas pelos professores.

A maioria das famílias karipunas trabalha na agricultura, fazem roça todo ano. O *maiuhi* é organizado por uma família dona de uma roça com a finalidade de facilitar, agilizar o trabalho. Um trabalho que supostamente levaria vários dias para ser realizado e concluído, com ajuda de muitos, é feito e concluído em apenas um dia, geralmente conta com a contribuição de muitas pessoas. Os mais frequentes e que envolvem um número maior de famílias são os mutirões de limpeza e plantio da roça. A família dona de uma roça organiza, escolhe um dia e convida várias famílias. Esse convite é chamado de *pegar a mão*. Significa que no próximo mutirão da família convidada, essa família que convidou terá que *devolver ou pagar a mão*. Essa ajuda será retribuída num período seguinte, ou seja, ir no mutirão de todas as famílias que foram convidadas e participaram de seu mutirão.

A família dona da roça oferece a comida e a bebida que chamamos de caxixi, bebida tradicional fermentada, feita de mandioca pelas mulheres, que é servida durante o mutirão. Além do caxixi, também os adultos utilizam outras bebidas alcoólicas, enquanto as crianças

tomam, suco, refrigerantes e o xibé, água com farinha servido em cuia, complementada com pimenta e sal.

Há também a tradicional divisão de tarefas, entre homens adultos, mulheres e jovens. Cada um sabe qual é a sua tarefa. Os homens adultos são responsáveis por abrir as covas, é considerado um trabalho mais pesado e cansativo, utilizam ferramentas como enxadas para cavar, com força e agilidade, onde é colocado o caule da mandioca, que chamam de semear maniva. Semear as várias espécies de mandioca é o trabalho das jovens, enquanto as mulheres casadas são responsáveis por fechar as covas, plantar.

Os mutirões são momentos de muita conversa e alegria, os homens entoam cantos em *kheuol* e gritos com palavras de incentivo também em *kheuol*, pois as famílias acreditam que se todos demonstrarem estar bem-dispostos nos trabalhos, o plantio terá êxito. Como costumamos dizer, dará “bastante raiz”, ou seja, as manivas crescerão com facilidade e as mandiocas serão grandes e, assim, terão uma boa colheita. Geralmente, o *maiuhi* é concluído em um dia. Atualmente, essa tradição em algumas aldeias está sendo pouco realizada, há famílias que optam por fazer todo trabalho sozinhas. Há também muitas famílias que não produzem mais roça. Outras mudanças envolvem a bebida, antigamente prevalecia o *caxixi*, atualmente é feito poucas vezes, preferem outras bebidas alcoólicas e infelizmente em grandes quantidades para essas ocasiões.

A coletividade é um aspecto presente na cultura karipuna, em diversas situações e relações do Povo, entre famílias incentivando a reciprocidade que aparece como característica marcante, sobretudo nos trabalhos cotidianos como a construção de casas, nos preparos e plantio das roças de mandioca, por meios de cooperação e ajuda mútua, na realização dos trabalhos, como é o caso dos *maiuhi* (mutirão), que também chamamos de *convidado*. Faço uma reflexão a partir da obra de Marcel Mauss (1974) sobre a dádiva, pois as trocas vão além de objetos trocados, elas têm um significado simbólico de compromisso e relação com as famílias e comunidade envolvidas. Não é troca entre um indivíduo e outro, mas entre famílias, também não são bens materiais, e sim tarefas, serviços, que são valorizados e importantes, marcam um compromisso. Ao trabalhar sobre alguns aspectos culturais na escola, que é pouco praticado na comunidade, mas que tem uma importância, não podemos afirmar que é resgate cultural, mas leva a uma reflexão e conhecimento de mudanças, transformação que ocorrem inevitavelmente na organização social e cultural, incluindo novas formas de se organizar e viver.

3.1 Educação e interculturalidade

Entre nós Karipuna, a educação tradicional que adquirimos ao longo da vida na aldeia nos proporciona um entendimento de ensinar e aprender de formas diversas, baseadas na cultura.

Para Edson Brito (2012, p. 45), a educação indígena remete a um tipo de aprendizado que é ancestral e que não depende da escola para ocorrer pois essa educação é anterior à escola, ela faz parte da identidade do povo e cada povo por sua vez tem a sua forma de educar através da vivência na família, aldeia ou em outros espaços.

O envolvimento nos trabalhos coletivos, as atividades diárias em família, o modo de trabalhar, de se organizar, são exemplos de ensinamentos que ocorrem nas práticas cotidianas da aldeia por meio da observação da oralidade, da repetição da participação, exemplo quando o aluno já chega na escola com diversos conhecimentos, por sabe fazer um artesanato são técnicas que já ele não aprendeu na escola. Entende-se que esses conhecimentos e modos próprios de aprendizagem, que constituem os saberes tradicionais, são bases importantes para compreensão de outros conhecimentos. E precisam ser contextualizados com práticas e metodologias escolarizadas em diálogos interculturais. Bartolomeu Meliá (1979) enfatiza a educação indígena como processo, total, global e a cultura indígena ensinada, aprendida em termos de socialização integral. Nesse sentido, a compreensão sobre a educação indígena envolve suas especificidades culturais e tem buscado a valorização da pluralidade cultural, dos conhecimentos tradicionais como práticas escolarizadas. São desafios que os professores karipunas têm contextualizado nos projetos escolares

A professora Sônia Aniká-Karipuna, em entrevista, comenta sobre a importância dos conhecimentos tradicionais nas escolas: “nós professores indígenas temos que ser pesquisador, ser dinâmico buscar formas para fazer com que o aluno gosta de estudar, pesquisar, sinta interesse em valorizar os conhecimentos tradicionais do povo. Isso não vai fazer com que ele se sinta inferior ao não indígena”. A fala é em relação ao fato de os conteúdos nos livros didáticos não abordarem as diferentes culturas. Em muitos casos, o professor segue somente conteúdos descontextualizados da vida do aluno. Nas escolas percebe-se uma falta de livros e outros subsídios voltados para as diversas realidades.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB nº. 9394/96,

Estabelece em seu artigo 78 e 79, que a educação escolar indígena seja bilíngue e intercultural, diferenciada e assegura aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas; e a afirmação de suas identidades étnicas; valorização de suas línguas e ciências; bem como é garantido o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígena (Brasil, 1996).

Com isso, esclarece a interação entre as culturas, a interculturalidade não submetendo, portanto, uma à outra. Com esse respaldo na legislação nacional, novas propostas e políticas educacionais são planejadas e estabelecidas. Embora na prática há muitos impasses, resultando em muitos debates e reivindicações na interpretação e efetivação nas comunidades.

Para buscar abordar esse modelo de educação, ressalto a indagação que faz a pesquisadora Aracy Lopes da Silva (2001), em relação à legislação e à política pensada para implementação: o modelo corrente da educação intercultural bilíngue será capaz de dar conta da diversidade e especificidade a que se refere a lei, em sua implementação e como as práticas homogeneizadoras que ainda permanecem impeçam uma educação escolar diferenciada?

Nesse sentido, a política da educação escolar na concepção diferenciada tem gerado sempre muitos debates sobre sua implementação, considerando a forma como a educação foi instituída e imposta. As práticas homogeneizadoras, colonizadoras continuam presente nos currículos convencionais que são estabelecidos, com base curricular na lógica disciplinadora, de conhecimentos separados com muitos processos burocráticos na sua implementação. Incluir as especificidades no currículo são desafios e tensões que vai desde o entendimento e a prática do professor, em consequência a submissão ao longo de seu processo de escolarização, assim como nas metodologias e conteúdo dos livros didáticos, até a obrigação do Estado com a devida oferta. É comum os comentários negativos com entendimento que abordar as diferenças e realidade locais é limitar o conhecimento. No sistema modular de ensino, por exemplo, alguns professores não indígenas, demonstram um certo desentendimento, ao afirmarem que a educação diferenciada é apenas abordar a cultura do aluno, como se isso fosse insignificante, nesse sentido, persiste o entendimento que o importante é ensinar mais os conteúdos, que são estabelecidos no modelo curricular imposto, para acessar com mais destaque aos conhecimentos, instituídos nos materiais didáticos enviados para as escolas, esses conteúdos geralmente não contextualizam a realidade do aluno, no entanto acredita-se que o aluno estará, mais preparado para dá continuidade nos estudos, acessar aos cursos de formação superior”. São ideias colonizadoras que permeiam a prática docente.

Vejo que não se trata de excluir outros conhecimentos científicos e sim reconhecer e considerar todos os outros como igualmente válidos. Pois, o princípio da educação escolar indígena diferenciada na legislação considera a interculturalidade, cujo discurso e objetivo é a interação, respeito, reconhecimento da diversidade cultural e o diálogo equilibrado entre culturas e diversos conhecimentos.

Em relação ao entendimento e discussão de interculturalidade, Odair Giraldin (2014), aborda a interculturalidade como conceito funcional.

Pode ser estar perdendo a característica de um processo dialógico e complexo de relações entre várias culturas, para torna-se apenas uma categoria que explica que eles (os indígenas), vivem uma experiência intercultural de relação com a nossa sociedade e precisam, portanto, acessar nossos conhecimentos para aprenderem a se relacionar melhor com nossa sociedade. Nesta nova significação, o conceito perde sua capacidade crítica e atende apenas a um aspecto de funcionalidade. (Giraldin, 2014, p. 14).

Na prática, a educação intercultural é voltada apenas para destacar o contato que o povo indígena mantém com não indígena, não dando ênfase as diversas interações e o cuidado em que a cultura indígena seja inferiorizada, renegada em relação a outra nesses processos de contato.

Para Candau (2008, p.52), a perspectiva intercultural está orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidades.

Os debates que têm ocorrido em torno de currículos pedagógicos e das práticas culturais requerem um entendimento mais profundo e amplo no que diz respeito a novas ideias de políticas educacionais interculturais, não somente reconhecimento da cultura do outro como diferente. Segundo a concepção de Catherine Walsh (2009),

a interculturalidade deve ser entendida como um desenho de uma proposta de sociedade, como um projeto político e social, epistêmico e ético que visa a transformação estrutural e sócio-histórica, assente na construção de uma sociedade diferente entre todos. Uma transformação e construção que não fica no enunciado no discurso ou na pura imaginação; pelo contrário, exigem ação em cada instância social, política, educativa e humana (Walsh 2009, p.79).

Nesse sentido, a necessidade de relações com outras sociedades, as dinâmicas culturais, construção de novas identidades e ao mesmo tempo reconhecer e valorizar a cultura ancestral, são aspectos que consideramos fundamentais, como base para construção de conhecimentos desenvolvidos na escola e são organizados na nossa proposta curricular, que considero está sempre em construção e mudança, pois são necessárias essas transformações já que é importante a atenção ao contexto do aluno, considerando a realidade cultural diversa.

Segundo Candau (2008), a perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista de culturas e identidades culturais. Concebe a cultura em contínuo processo de elaboração e reelaboração de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em um determinado padrão cultural.

Com essa ideia de culturas dinâmicas, é importante questionar o papel político da escola nas aldeias, os objetivos das políticas educacionais diferenciadas.

A proposta curricular também tem em vista propiciar à comunidade a consciência de totalidade de sua cultura dos aspectos encobertos, ocultos para poder especificar o conteúdo do currículo e a metodologia. Os membros de um povo poderão responder com consciência a pergunta: o que queremos que os nossos filhos aprendam na escola e como? Quais as mudanças que estão ocorrendo em nossa vida e quais as consequências? (Proposta Curricular Karipuna Galibi Marworno, 2014, p. 30).

Essa nossa proposta enfatiza uma educação escolar bilíngue e intercultural, como é estabelecido em lei, partindo dos aspectos da educação indígena em diferentes realidades das aldeias, até os assuntos externos.

O propósito e cobranças por parte das comunidades é que a educação escolar de qualidade seja aquela que busque dialogar com os saberes indígenas e conhecimentos universais em contexto da interculturalidade crítica, não exaltando ou ensinando apenas o conhecimento valores do não indígena. Mas que considere os aspectos socioculturais do aluno em vista aos estudos posteriores, sobretudo, o acesso ao ensino superior, para formação em diversas áreas de conhecimentos e profissional planejar a ocupar diversos espaços no campo profissional dentro e fora das aldeias, e gerir seus projetos de vida.

É importante ressaltar que a referida proposta curricular, construída com a participação indígena, na prática encontrou muitas dificuldades na sua implementação, não por parte dos professores pois estes são sempre muito enfáticos, afirmando a importância de propostas curriculares específicas. Suas práticas e metodologias seguem as orientações que constam na proposta curricular é construído considerando a partir daquilo que se vive. Os entraves são relacionados aos modelos institucionalizados e burocráticos no qual a escola está inserida, na organização de tempo e espaço imposta ao professor e aluno numa sequência a ser seguida de transmissão e aprendizagem de conteúdo, na qual todo o aluno deve dominar em um determinado tempo as mesmas e determinadas habilidades para serem assim avaliadas, na turma/série que são inseridas. Na proposta karipuna, as turmas devem ser organizadas em ciclos de formação em um período maior de acordo com a idade do aluno, não visando apenas a transmissão e aquisição de conteúdo do aluno em cada série ou ano, mas um acompanhamento em um ritmo diferenciado, “com atenção para habilidades e outras capacidades adquiridas pelo aluno” vários objetivos propostos para orientar as atividades do professor, que são pontos para o seu trabalho para o determinado período do ciclo. São três ciclos de formação, cada ciclo com duas etapas; no 1º (primeiro) ciclo o objetivo é a alfabetização na língua materna e

aprendizagem da segunda língua, familiarização com o ambiente escolar, tem uma duração de 04 (quatro) anos. No 2º (segundo) ciclo, aprofundamento da leitura, escrita interpretação e noções básicas dos vários componentes curriculares, envolve aluno de 09 a 12 anos e duração de 04 anos. O 3º (terceiro) ciclo com duração de dois anos, visa preparar o aluno para o ensino médio, segundo a proposta é orientar para o projeto pessoal, comunitário e para escolhas profissionais. No entanto, pela falta de entendimento e organização pedagógica burocratizada, a ideia de ciclo foi pouco implementada, muitas escolas continuaram a organização dos alunos em formato seriado. A partir de 2010, com outros modelos de currículos impostos, seguiu-se o modelo de ensino fundamental de nove anos, seguindo o sistema nacional de educação.

Há outras exigências que não foram superadas como os modelos de padronização para os diversos aspectos pedagógicos. A proposta karipuna apresentava modelos próprios de organização curricular, as turmas eram organizadas em ciclo e não em série, os conteúdos abordados eram a partir de temáticas, ainda são muito implementados, envolvendo sistemáticas próprias de avaliação, calendário letivo, matrizes curriculares específicas incluindo componentes e temáticas de acordo com o interesse das comunidades. Os padrões burocráticos das secretarias de educação insistem em não reconhecer as diferenças e especificidades como é garantido nas diretrizes da educação escolar indígena, que asseguram a autonomia na construção e organização dos projetos pedagógicos. Com essas exigências de modelos padronizados impostos, as demandas não são resolvidas, o que provoca insatisfação por parte dos professores e da comunidade. Como mencionado pela professora Sônia Aniká em entrevista. “as leis municipais e estaduais não respeitam os direitos dos povos, como a educação diferenciada, fazem leis para todo mundo igual a nível de educação sem pensar na diferença querem todo mundo igual”.

O calendário escolar letivo sempre é alvo de discussão e divergência entre comunidade indígena e sistema estadual de educação. Há uma imposição de período letivo a ser seguido, diferente do tempo e realidade da aldeia, as escolas das aldeias não conseguem seguir, tem seus próprios feriados, alguns feriados nacionais não têm sentido de serem seguidos nas aldeias, como carnaval, dia da proclamação da república, e outros e dias letivos são decididos junto da comunidade por diversos fatores: plantio de roças, período de festas e outros eventos planejados ou não que ocorrem nas aldeias.

A fala do professor Walter Karipuna e de outros professores que participavam de uma reunião sobre a construção de projetos pedagógicos em setembro de 2019 ressalta um pouco a atenção no atendimento às nossas propostas e demandas encaminhadas.

“Temos o Núcleo indígena, mas não tem autonomia, tudo que encaminhamos parece que fica engavetado, será se não encaminham nossos documentos para os setores responsáveis? Fica difícil, o núcleo é um meio mais próximo da secretaria (de educação), foi criado para facilitar essas relações, mas parece que não funciona”.

Nessa fala, o professor estava se referindo aos projetos políticos pedagógicos das escolas. Segundo as normativas do sistema de educação, nossos projetos políticos pedagógicos e processo de reconhecimento de escola têm que ser submetidos à avaliação técnica pedagógica da secretaria estadual de educação e conselho estadual de educação. Há contradição, a legislação estabelece autonomia, mas na prática os projetos escolares construídos, são submetidos à avaliação para ver se estão em acordo com padrões estabelecidos, como se as comunidades não pudessem e nem tivessem conhecimento para organizar os projetos pedagógicos. Essas normas e exigências institucionais nos levam a questionar se temos de fato o direito de construção de escolas autônomas, que reflitam nossas diversidades, liberdade de escolha e anseios. Além disso, as nossas reivindicações por estruturas físicas das escolas não são respeitadas e as estruturas físicas são completamente precárias. O racismo institucional é presente quando ocorre esses impasses e as interferências, omissão ou negação em relação às decisões e construção das políticas educacionais pelas próprias comunidades.

Portanto, ainda temos que superar os modelos e forças hegemônicas, impostas ainda na instituição escolar nas aldeias e fora da aldeia. Porém, por outro lado, os professores resistem e desenvolvem suas aulas considerando a nossa realidade e cultura, produzem material didático, constroem seus projetos políticos pedagógicos. Construimos e modificamos nossos calendários mesmo com não aprovação da secretaria de educação. Durante as assembleias, encontros de professores e festas tradicionais, não ocorrem aulas dentro da escola, mas são considerados organizamos como dia letivos. Mesmo o sistema de educação aceitando ou não, não se submetem em aceitar tudo que é imposto. Mesmo com muitas interferências, permanece a ideia que a educação não pode ser vista somente como instituição não devendo ser separada dos nossos projetos de vida, e sim fazendo parte, buscando um desenvolvimento e ensino/aprendizagem a partir dos modos e conhecimentos indígenas da ciência do território e necessidades.

3.2 Práticas pedagógicas diferenciadas: o saber e o fazer nos processos próprios de aprendizagem.

São gerais as falas e questionamentos por parte dos professores indígenas a respeito do desenvolvimento de práticas diferenciadas e da relação com os padrões de ensino escolarizados.

A legislação garante a escola como comunitária, mas, como venho argumentando, na prática há muitas contradições e limitações na gestão da escola. É visível que a os modelos hegemônicos e eurocêntricos são reproduzidos em todas as instâncias de ensino. Assim, me questiono sobre como lidar e evitar que as práticas metodológicas de bases curriculares institucionais homogeneizadoras impeçam o desenvolvimento da educação escolar em perspectiva diferenciada. Segundo Candau (2008, p.50), no caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização: todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente nas suas dinâmicas e conteúdo.

Na maioria de nossas comunidades, os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º) são ministrados por professores indígenas, a maioria formados pela licenciatura intercultural indígena. A partir do 6º ano, a oferta é por meio do sistema modular de ensino, que não segue um projeto político e nem referencial específicos para escolas indígenas, atendidos por professores não indígenas e em formato modular. Há muitos relatos e entendimentos de professores não indígenas em afirmar que os alunos chegam no 6º ano sem estarem alfabetizados na língua portuguesa e referem-se a isso como um problema. Já ocorreu muitas falas em reuniões pedagógicas de que devem passar os conteúdos de suas disciplinas e não alfabetizar. Nesse caso, a ênfase é na alfabetização em língua portuguesa. Há um grande desentendimento em relação ao aluno como sujeito da aprendizagem.

Relato um caso que ocorreu na escola da aldeia Estrela com uma aluna Palikur. O professor de geografia, ensinando e seguindo somente conteúdos de livros didáticos (estes que são enviados para a escola com textos grande escrito em português) demonstrava insatisfação e aborrecimento pois alegava que a aluna não tinha condição de acompanhar os demais alunos na mesma turma, pois ela não conseguia fazer a leitura dos conteúdos em português. Nesse caso, o tempo e formas de aprendizados da aluna não foram respeitados. Suas especificidades culturais, linguísticas, seu tempo, seu jeito próprio de aprender e de se comunicar não foram considerados. O objetivo é também oferecer conhecimentos em língua portuguesa, mas não como única fonte de saber. Diante dessa situação, o professor não indígena demonstrou ser pouco preparado para lidar com uma singularidade de uma aluna indígena, desconhecia a realidade sociocultural da aluna, os processos próprios de aprender da aluna, não considerava que a aluna era alfabetizada somente na língua Parikwaki/Palikur. E nenhum momento, demonstrou a preocupação em avaliar e mudar sua própria metodologia, considerando o contexto da aluna. Nem buscou entender se o que ensinava fazia sentido para a aluna a partir de suas necessidades individuais e sociais. Esse não é um problema somente desse professor, e sim de todo o processo e sistema que a escola se limita e impõe. Simplesmente no caso dessa

aluna é taxada erroneamente como não alfabetizada. Segundo Paulo Freire (p.25), em *Pedagogia do Oprimido*, *alfabetizar não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra criadora de cultura*. Nesse sentido a alfabetização vai além de técnicas e métodos de decodificar símbolos. Alfabetizar é despertar a atenção para o meio no qual o aluno está inserido, é abordar as palavras e dar a sentido a elas a partir da realidade do aluno, dar utilidade as palavras e saber da importância levando a uma reflexão sobretudo política, da situação vivida.

Em relação ao processo de escolarização para esta aluna, foi sempre um descompasso aos modos próprios de aprendizagem, começou a estudar nos anos iniciais em sua própria aldeia com professores da própria etnia e partir do 6º ano passou a estudar em uma escola em aldeia Karipuna, com professores não indígenas que não falavam e não entendiam a língua parikwaki/palikir. Na aldeia dela, a primeira língua é o parikwaki. O uso do português ocorre mais no ambiente escolar. A forma que a escola está organizada não tem a atenção para desenvolvimento individual de perceber o aluno como sujeito de aprendizagem, não há um diagnóstico, ou a exploração da realidade do aluno para identificar, o que se faz sentido ensinar e aprender. Pelo contrário, prioriza-se a transmissão e acúmulo de conteúdos numa sequência, considerados necessários, que o aluno tem que aprender em determinado tempo juntamente com os outros que também são diferente caso contrário, é reprovado e não atinge os objetivos impostos, não há um diálogo entre os diferentes regimes e de conhecimento. Nesse caso específico, a aluna estava inserida em um ambiente com pessoas com as quais não era acostumada, onde a aula era toda em português, não se sabia como tinham sido os primeiros contatos dela com a escola, não foi feita nenhuma reflexão e investigação da realidade da aluna. Lembro que nessa mesma escola tive vários alunos Palikir que moravam há 10 quilômetros de distância da escola. O transporte que levava até a escola era de péssima qualidade, porém esses alunos dificilmente faltavam as aulas. Demonstravam interesse em estudar, na sala de aula se expressavam verbalmente muito pouco, pela falta do domínio do português pareciam ser tímidos, interagiam pouquíssimo com outros colegas que eram na maioria karipunas. Eu me sentia angustiada, por não conseguir entendê-los, e saber lidar de fato com as especificidades. Mas realizavam atividades que eram solicitadas, muitos desses alunos Palikir destacavam suas habilidades nas pinturas, desenhos, confecção de artesanatos. E assim é a realidade: o aluno indígena estuda os anos iniciais com professor indígena e depois passa a estudar com professores não indígenas. Como na prática há um grande desafio de currículos específicos, o que se tem é um silenciamento, apagamento de conhecimento. Nesta realidade, em não

considerar as diferenças, segundo Tadeu T. Silva (2003, p.35), o currículo é baseado na cultura dominante.

Há diferentes realidades e práticas de professores. O professor indígena fala de outras práticas e metodologias pedagógicas diferenciadas, embasando os conhecimentos universais com o saber do povo, em processo transdisciplinar. O professor indígena José Garcia karipuna relata exemplos de sua abordagem dos conteúdos de matemática.

Considero importante valorizar os saberes indígenas dentro da escola, relacionando com outro conteúdo didático, ampliamos o conhecimento que o aluno já traz consigo. Quando ensino formas geométricas, trabalho o conteúdo do livro didático e depois falo como exemplo das marcas e grafismos da nossa cultura. Já trabalhei sobre medidas de comprimentos, pedi para que os alunos levassem algumas medidas utilizadas no dia a dia deles; levaram flexa, pequenas varas, mandei eles perguntarem de seus pais como era medido o tamanho da roça. Aí apresentaram que era medida por braçada, então, solicitei para fazerem a relação com as medidas das unidades padrão e assim foi feito. Então a partir daí, fica mais fácil a compreensão dos conteúdos, explicando a partir do que já conhecem os conhecimentos matemáticos já existe no dia a dia do povo. E assim trabalhamos nas escolas. (Professor indígena Karipuna José Garcia, 2024)

Muitos conhecimentos matemáticos indígenas são ancestrais e não constam nos livros didáticos, mas o professor desenvolveu uma forma de ensinar capaz de reconhecer, e de facilitar o entendimento em relação ao conteúdo, incentivando ainda os alunos para pesquisarem outros saberes.

Atualmente as escolas desenvolvem muitos projetos pedagógicos voltados para a valorização da cultura tradicional. Percebe-se que a valorização cultural foi mais exaltada na escola quando os professores indígenas passaram a assumir as escolas e as formações específicas e por incentivo também da lei 11.645/2008. A maioria das escolas realizam as semanas culturais, momentos em que as comunidades participam bastante, principalmente os artesãos. Como ocorre na aldeia Espírito Santo povo Karipuna. São organizadas oficinas de produção de artesanatos, de grafismo e muitos aspectos culturais são exaltados. Os detentores de diversos conhecimentos tradicionais e de habilidades, são convidados a participar, repassando os conhecimentos por exemplo; confecção de cestaria e bancos e mastros, esculturas em madeira relacionados à cosmologia e religiosidade para os alunos. As mulheres também participam ensinando a produção de colares, pulseiras de miçangas e sementes. Isso não pode ser como um aprendizado qualquer é a partir daí que também vai surgindo novos artesãos e é um incentivo na produção de artesanatos isso é visível que com essas atividades escolares muitas alunas passam a aprender e fazer artesanatos que também são vendidos gerando renda, aumentou muito essa prática a 20 anos por exemplo eram poucas as mulheres que faziam

artesanatos para a venda, agora tem aumentado essa prática outros se interessam nas pinturas corporais e revelam a habilidade na arte.

Os próprios alunos organizam a apresentação do turé, que acaba envolvendo toda a comunidade. Em relação ao turé também a partir da escola e por iniciativa de professores já existe grupos da dança do turé composto por alunos e professores fazem apresentação em vários lugares.

Figura 2 - Exposição semana cultural E.I.E João Teodoro Forte aldeia Espírito Santo.



Fonte: E.I.E João Teodoro Forte, 2023.

Essas semanas culturais são sempre voltadas para a produção de diversos artesanatos pelos alunos, geralmente o tempo necessário para toda essa construção é de 05 dias, quando tudo pronto a escola organiza uma exposição dos trabalhos, podem ser vendidos também.

Figura 3 - Apresentação alunos E.I.E João Teodoro Forte, dança do Turé.



Fonte: E.I.E João Teodoro Forte, 2023.

Na escola João Teodoro Forte, localizada na aldeia Espírito Santo povo Karipuna, há vários anos, no mês de abril e no mês de outubro, a escola realiza o turé, envolvendo os alunos principalmente as crianças. Durante 15 dias, a escola organiza junto com os pais todo o espaço e o ritual, fazendo todo o planejamento, arrumando o espaço chamado *Laku*. Nesses vários anos, esse turé das crianças, como é chamado, é feito no final da tarde antes do turé dos adultos, lembrando que não é servido a bebida caxixi para as crianças somente para os adultos. Um dos poucos pajés que exista conduzia, cantava realizava esse turé das crianças. Após a sua morte, em 2018, quem passou a organizar foram as pessoas que já o acompanhavam e aprenderam muito sobre o ritual. Essas pessoas conhecedoras continuam desenvolvendo essas práticas quando são solicitadas. São momentos em que mais se percebe o envolvimento da comunidade com a escola. Vale ressaltar que é importante o interesse e envolvimento da comunidade, novos currículos vão sendo planejados e construídos na prática e a comunidade se reconhece fazendo parte do processo de ensino escolar. Como consta na meta 01 do projeto político pedagógico da referida escola.

Levar a comunidade interna a participar ativamente, com responsabilidade de todas as atividades desenvolvidas na instituição, sejam elas: pedagógicas, culturais ou sociais, tendo como prioridade à consciência da manutenção de um bom relacionamento interpessoal entre todos os segmentos. Projeto político pedagógico/ E.I.E João Teodoro Forte (2018, p.08).

Há um entendimento de que as práticas e projetos escolares são flexíveis, dinâmicos, não devendo ser centrados somente em projetos de valorização cultural, mas, estarem aberto a mudanças de acordo com que se necessita atenção e reconhecimento de questões vivenciadas em relações interculturais desde que essas relações não sejam relações de submissão, ou etnocêntricas resultando em caráter e tendência de ser monocultural.

CAPÍTULO 3

4. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PRÁTICA: A PESQUISA NA ESCOLA INDÍGENA JOÃO TEODORO FORTE.

Realizei a pesquisa na escola indígena Estadual João Teodoro Forte, aldeia Espírito Santo, aldeia do povo karipuna localizada na T.I. Uaçá nas margens do rio Curipi, no final de mês de setembro e 01 a 05 de novembro de 2024. Em 2024, a escola possuía 296 alunos matriculados. A aldeia, atualmente com 152 famílias e 613 habitantes, foi uma das primeiras fundadas pelos Karipuna no rio Curipi em uma ilha que durante o período chuvoso é campo alagado e durante o verão o campo permanece seco, é um ambiente diverso com muitas espécies de peixes, aves. Com um número maior de habitantes, assim foi a primeira aldeia a receber a educação escolar, na década de 1930.

Atualmente a maioria dos moradores são agricultores, cultivam roças de mandioca para a produção de farinha. Essas roças estão sendo feitas cada vez mais longe da aldeia, muitas famílias ficam o dia todo em suas roças. É comum os filhos que estudam ficarem em casa, deixando de acompanhar o trabalho da família para ter que frequentar a escola.

A primeira língua falada por todos da aldeia é o kheuol, o português sendo a segunda língua. Todos os professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental de 1º ao 5º são indígenas karipunas da própria aldeia e formados pela Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e três professores têm formação em pedagogia não específica para educação indígena. O atendimento do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio ocorre por meio do sistema modular de ensino, sendo a maioria com professores não indígenas.

Já atuei na referida escola algumas vezes por meio do sistema modular de ensino, porém, vou poucas vezes nessa aldeia. Não posso afirmar que é um ambiente familiar ou que o conheço completamente as suas particularidades. Há aspectos distintos do povo que tenho que considerar e buscar o entendimento, ampliar meus conhecimentos neste caso sobre a realidade educacional e também cultural.

Minha visita na escola foi com a intenção de realizar diálogo e entrevistas com professores e observação de algumas práticas desenvolvidas por eles. No primeiro momento da pesquisa, estive na aldeia no final do mês de setembro de 2024 quando estavam ocorrendo vários eventos dos quais os professores estavam participando, como a Assembleia dos Karipuna. Por isso, as aulas foram suspensas para algumas turmas, pois os professores são convocados a participar também dos eventos que envolvem a comunidade.

Outra atividade era a preparação da semana cultural, com a apresentação de *turé* que estava prevista para o dia 12 de outubro. A escola estava organizando junto com a comunidade, mas quem estava à frente dessa organização eram os professores, que estavam confeccionando os instrumentos e adornos usados no ritual. Também era o período das campanhas eleitorais, eleições para vereador e prefeito, a comunidade parecia estar envolvida com a situação. Em todos os momentos em vários espaços de diálogo só se falava nas eleições, o assunto principal nas conversas, era sobre “política”.

Pelos posicionamentos e manifestações, percebi que estavam apoiando candidatos indígenas e também não indígenas, tinha sempre visitas de candidatos na aldeia, realizando campanha, divulgando o nome, fotos de candidatos e solicitando votos. Vários jovens da aldeia alunos estavam envolvidos. Em conversa com uma senhora, uma professora da aldeia e uma aluna do ensino médio perguntei se algum desses candidatos tinha apresentado alguma proposta na área da educação escolar, a professora respondeu; “não, só aparecem agora, prometendo as coisas, mas depois que ganham não fazem nada para cá”. E a aluna comentou que ainda não sabia em que candidato votar. A senhora continuou falando que ainda que na eleição de 2020 para prefeito e vereador, uma candidata indígena que foi eleita teve muitos votos na comunidade, esperavam algum benefício para a comunidade, mas que pouco fez pela aldeia. Com esses e outros comentários de outras pessoas da comunidade, é visível a falta de confiança principalmente no trabalho do vereador, mas, mesmo com esses desafios, compreendem que é importante votar e também ter candidatos indígenas e que sejam eleitos, isso ouvimos nas conversas e comentários no cotidiano das aldeias. Mas, segundo os moradores a prefeitura e vereadores tem pouca atuação em questões de suas responsabilidades na aldeia.

4.1 Organização curricular da escola: quais as propostas e o que se prática.

Voltando para a intenção e objetivos da pesquisa, realizei observação e entrevista com alguns professores atuando na escola; Alex Felipe Forte, professor karipuna, com formação na área de linguagens e códigos pela licenciatura intercultural; Clenivaldo Batista e Elielton Forte ainda estão cursando a licenciatura intercultural, atuam, respectivamente nas áreas de Ciências exatas e ciências Humanas; José Garcia Santana é formado pela licenciatura intercultural mas áreas de ciências exatas e da natureza e Idonéia Aniká formada em Pedagogia, é pedagoga da escola. Todos são karipunas. Também considerei importante analisar os documentos curriculares da escola, no caso o projeto político pedagógico (PPP), que foi construído desde 2018 pelos professores indígenas que atuam na referida escola. Neste, constam planejamento, ações, objetivos e propostas para serem desenvolvidos pela escola com base na proposta

curricular Karipuna e Galibi-Maworno, o que é visível nas abordagens de conteúdos por temas conhecidos voltados para aspectos da cultura ou do ambiente em que vivem e contextualizam com outros conhecimentos científicos.

Tadeu Silva (2003, p.55), ao abordar as teorias de currículo com base nas ideias de Giroux, que vê a pedagogia e o currículo através de política cultural, afirma que “o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O Currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais”.

Porém nesse projeto pedagógico percebe-se que muitas questões que estão previstas não ocorrem na prática. Vale ressaltar que consta no próprio projeto a autonomia no processo educativo, de escolher e organizar o trabalho pedagógico. Trata-se de uma proposta da escola que foi pensada e planejada em coletivo envolvendo professores, diretores e comunidade. Mas, segundo a pedagoga da escola, Idonéia Aniká karipuna, o projeto precisa ser melhor discutido, revisado e atualizado. Ela comentou que os professores e a escola em geral não conseguem seguir várias metas e orientações que estão previstas no referido projeto. Ao mesmo tempo, em algumas ações, e modelos de organização escritos no documento dá a entender que são para atender uma exigência burocrática do sistema estadual de educação. Algumas metas e ações previstas, ainda segundo a pedagoga da escola, eram alterados, de acordo com as observações da secretaria de educação do estado pois, do ponto de vista da organização pedagógica da Secretaria de Educação, esses projetos devem seguir modelos padronizados para serem aprovados por órgãos fiscalizadores que normatizam a educação escolar e assim serem desenvolvidos pelas escolas.

O referido projeto político é baseado em uma organização curricular convencional vigente. Há alguns pontos específicos. Em sua estrutura consta; justificativa, descrevendo brevemente aspectos histórico, e culturais dos Karipuna. Consta objetivos baseados na legislação escolar indígena pautada no bilinguismo, interculturalidade e diferenciada. Também descreve as estruturas físicas da escola. Destaca os processos de avaliação, seguindo a sistemática de avaliação padrão do sistema educacional do estado, avaliando o aluno por meio de notas. Não constam abordagens ou projetos curriculares, ou práticas diferenciadas específicas que a escola desenvolve ou pretende desenvolver. O projeto escrito é bem resumido.

A escola segue as disciplinas da base comum curricular. A diferença é que possui a disciplina cultura indígena e a disciplina língua indígena com total de carga horária igual a das outras disciplinas. O calendário letivo da escola diferencia-se em parte do calendário estabelecido pela secretaria estadual de educação, com mudanças em feriados, e término do

período letivo que é muito variado, de acordo com eventos e acontecimentos na aldeia. Em relação ao calendário letivo, há sempre um impasse na implementação pois no mês de novembro e dezembro na aldeia é tempo de preparação e plantio de roças, o que interfere na educação tradicional, pois o aluno deixa de acompanhar a família por conta de as aulas só encerrarem em meados de dezembro.

A escola João Teodoro Forte construiu uma proposta de ensino fundamentada em uma pedagogia transdisciplinar, organizada através de ciclos de estudos conforme compreensão da comunidade sobre o desenvolvimento da criança. Para cada ciclo foram construídos objetivos que estabelecem as capacidades, critérios de avaliação e conteúdos necessários para passagem de um ciclo a outro. Diversos documentos oficiais também subsidiaram a construção do projeto político pedagógico por exemplo; livros, diretrizes e referencial curricular para as escolas indígenas, que orientam sobre o ensino da cultura e a prática pedagógica através de projetos e temas que tem se buscado efetivar nas comunidades indígenas. (Projeto político pedagógico/E.I.E João Teodoro Forte, 2018, p.02).

É importante dar atenção para o propósito e a finalidade de um projeto político pedagógico. Deve ser um documento norteador que contemple os anseios e projetos a serem desenvolvidos e seguidos, e não somente para atender uma exigência burocrática. Mas, pelo que percebi, segundo relatos de professores e da pedagoga, a Secretaria de Educação, com seus modelos, faz muitas interferências como forma de afirmar que a escola indígena deve ser controlada em suas decisões. Nessa situação, faz sentido a afirmação de Odair Giralдин.

O que temos observado na universalização do acesso à escolarização entre os povos indígenas no Brasil é que a escola diferenciada e específica ocorre apenas com a inclusão da língua materna, arte e cultura nas propostas curriculares. No restante da organização, administração, calendário, conteúdo seguem toda a lógica disciplinadora de formação do *habitus* da escola não indígena (estrutura física e organizacional) (Giralдин, 2014, p. 87).

Principalmente nas estruturas físicas, seguem-se modelos padronizados e em muitos casos acaba gerando outros problemas para a aldeia por não considerar a realidade cultural, geográfica. No caso da escola na aldeia Espírito Santo, o atual prédio escolar foi construído em 2012, seguindo um padrão arquitetônico não de acordo com as condições ambientais e climáticas da aldeia. Dentro das salas de aulas o clima é muito quente e não há ventilação natural e nem ventiladores. Segundo Darielson Forte, diretor da escola há oito anos e indígena karipuna da própria aldeia, formado em pedagogia, logo que construíram essa escola, a estrutura do telhado era composta por forro, porém, muitos morcegos se abrigavam ali. Tiveram que retirar todo o forro, pois estava acumulando muitas fezes de morcego e o odor incomodava e poderia

causar problemas de saúde para os alunos. O prédio não comporta todas as turmas, algumas turmas estão em outros espaços na aldeia, em outras salas construídas pela comunidade, ambientes mais arejados, em madeira, com espaço mais amplo, no antigo prédio escolar que a comunidade também reformou.

A questão de administração e gestão também aparecem como problema. O diretor não se sente preparado para lidar com a burocratização das questões financeiras da escola. Em relação às práticas dos professores, observei algumas aulas que estavam sendo ministradas, e percebe-se que tinham relação com objetivos que está no PPP com abordagens a partir do contexto do aluno

Ao abordarem conteúdo ou temáticas, os professores buscam desenvolver a partir do conhecido, considerando sobretudo os aspectos culturais do aluno, fazendo sempre relação e adequação com a realidade vivida, sem deixar de relacionar os conhecimentos universais e conhecimentos próprios do povo em diversas abordagens das disciplinas.

O Projeto proporcionará ao professor buscar novas ideias e mecanismos para realizar suas atividades pedagógicas dentro e fora da escola, valorizando os conhecimentos tradicionais e os recursos que existem ao seu redor para diversificar e enriquecer sua metodologia de ensino, e assim desenvolver uma educação escolar indígena de qualidade. (PPP. E. João Teodoro Forte p.06).

No diálogo com os professores, falei um pouco sobre o meu trabalho, primeiro foi com o professor Alex, que estava ministrando sua aula numa sala separada do prédio escolar principal, pois o prédio escolar principal conta com seis salas de aulas, o que é insuficiente para atender toda a demanda.

4.2 Atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula

O professor Alex Forte em uma turma do 4º ano do ensino fundamental abordou em sua aula o texto *Ixtua dji jibiel- iela* ou, em português, *História das Aves*, planejado para trabalhar leitura do texto em português e kheuol e também na aula de geografia de acordo com a Figura 4.

Figura 4 - Ixtua dji jibiel-iela ou história das aves



Fonte: cartilha: No lang no Mias- Alex Felipe Forte (2019).

Antigamente, os pássaros se juntaram para fazer a dança do sinal, reuniram os tipos de pássaro para dançar: arara vermelha, flamingo, garça e outros. Antigamente esses pássaros eram gente, então ao anoitecer todos começaram a dançar; a garça é um belo pássaro, com suas roupas brancas, dançou a noite toda com a sua dama, sua cintura não parava de se movimentar, não parava de dançar, dançava com várias damas, outros pássaros ficaram zangados com ele, pois suas roupas não apareciam bonitas no escuro, como a da garça. Ao amanhecer a arara e os outros pássaros foram tomar caxixi próximo do pote que estava cheio de caxixi, nesse momento, uma moça viu que todos eram muitos bonitos, conseguiu ver direito, porque já estava amanhecendo no mesmo momento a moça queria dançar, com esses pássaros bonitos a arara e o flamingo, então a moça fala: - Eu quero dançar com vocês!

Eles responderam: Não! Vá dançar com a garça!

Nós dançamos a noite toda sozinhos, sem dama.

De manhã, bem cedo, gerou uma briga entre eles. Nesse mesmo momento que estavam brigando entre amigos, estava acontecendo a briga do makolokolo e do jacamim. Makolokolo jogou jacamim em cima da cinza por isso que a costa do jacamim ficou cinza. E o mutum brigou com o pato, eles se agarram e o pato jogou o mutum sentado na bacia de goma. É por isso que o mutum tem o gogó branco.

Depois das brigas, cada um procurou seu caminho, a arara disse eu vou para a montanha, a garça disse eu vou para o campo e o flamingo disse eu para o oceano.

E foi assim que os outros pássaros escolheram seus caminhos e destino. (Tradução da autora).

A partir dessa narrativa, o professor explicou para seus alunos a razão dos pássaros habitarem os diferentes ambientes, usando uma metodologia lúdica e prazerosa. O texto foi escrito pelo próprio professor Alex e outros professores da escola. Alex contou que foi feito

durante uma oficina sobre o reconhecimento da língua kheuol realizado pela Universidade Federal do Amapá –UNIFAP.

No desenvolvimento de suas aulas, no primeiro momento os alunos fizeram a leitura do texto na língua kheuol. Em seguida, o professor comentou sobre do que se tratava a história, explicava em kheuol e em português. Alguns alunos participavam falando em kheuol, outros em português. No planejamento do professor, estava previsto o estudo de geografia sobre meio ambiente, falando sobre rios, lagos, montanhas que fazem parte do território, citou nome de montanhas como a montanha Cajari. Ele falou da importância do cuidado e da preservação do território, da importância da riqueza natural. Explicou também sobre os pássaros que aparecem na história, perguntou para os alunos se conheciam os pássaros, pediu que repetissem os nomes, escrevessem em kheuol e em português. Explicou que muitos animais, principalmente os pássaros, alguns que fazem parte da cultura alimentar de muitos karipunas, estão se tornando escassos naquela região de campo. O professor comentou também que os animais e o ambiente presentes na história são exaltados também em cantos do turé. Ainda com base na história também trabalhou matemática com conteúdo sobre quantidade, seguiu comentando quantidade de pássaros presente na história.

Figura 5 - Sala de aula (turma do 4º ano do ensino fundamental)



Fonte: Autora (setembro de 2024).

O professor comentou que essa cartilha possui várias histórias contadas pelos antigos, sendo um material didático importante, organizado com a participação dos próprios professores indígenas. Ele mesmo participou de oficinas de produção de materiais didáticos, que estão

sendo bastante utilizados pelos demais professores em várias escolas. Comentou também em entrevista que com essa cartilha pode trabalhar vários componentes curriculares.

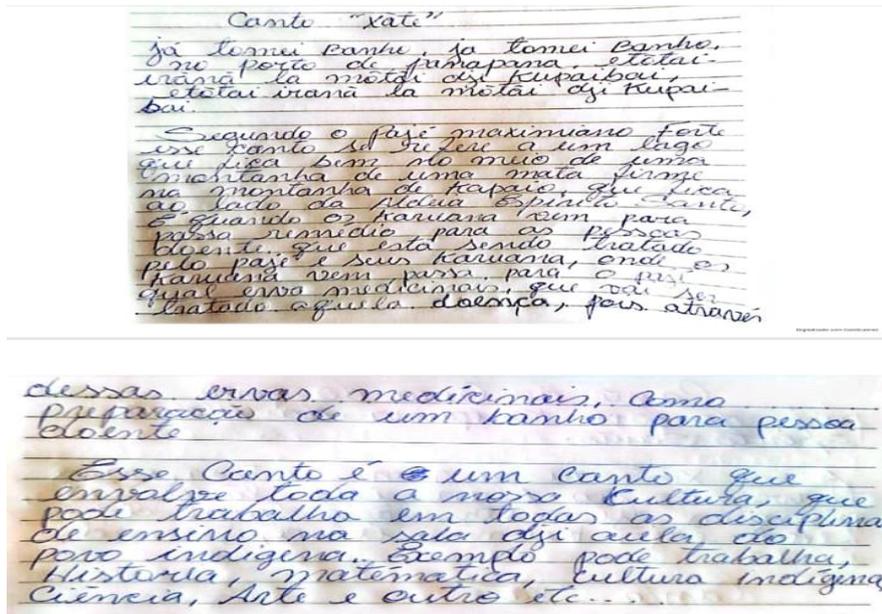
O professor comentou que também utiliza em suas aulas muitos conteúdos escritos em língua portuguesa retirados de livros didáticos que são enviados pelo MEC para as escolas. Segundo ele, ainda são poucos os materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas que circulam no ambiente escolar e que se faz necessário priorizar os projetos e ações de produção desses materiais. Podemos considerar que os materiais que são construídos pelos professores em parcerias com universidades ou em diversos cursos e programas de formação contribuem para desenvolver uma educação considerada mais adequada à necessidade do aluno.

Outra entrevista e observação na escola João Teodoro Forte foi com o professor indígena Elielton Forte, que assim como outros professores da escola, estava se preparando para a semana cultural da escola. O professor demonstrava bastante interesse em abordar conhecimentos relacionados aos rituais e à medicina tradicional. Logo me explicou que estava trabalhando a medicina tradicional, comidas tradicionais e também a preparação para o turé. Em uma de suas aulas, estava trabalhando sobre os cantos do ritual. Um dos cantos foi o “canto do lago”. Ele cantou um pouco em kheuol e em português. Em seguida, escreveu no seu caderno mostrando e explicando para mim e para os alunos e que a finalidade era a cura de doenças, a limpeza espiritual. Segundo o professor Elielton, o canto é sobre um banho que o pajé passa para a cura de doenças; e afirmou que é um tratamento!

Este professor era filho do pajé já falecido da aldeia, disse que aprendeu muito com seu pai sobre a pajelança, sobre esses ensinamentos bastante complexos. Ao falar dessa atividade que estava desenvolvendo, comentou rapidamente sem detalhar, que era sobre um canto da cura do pajé do povo karipuna da aldeia Espírito Santo. Primeiro explicou para mim, falando em kheuol, o que já estava escrito em seu caderno de planejamento de aula: *a un xãte ki no men methes, puve thavai ke no alun-ielã, lãdã tut disciplin dji mõthe lãdã la sal dji lekol edje kumã, ixtua, hemed*. Em seguida, o professor explicou em português, falando que “trata-se de um canto tradicional que nós professores trabalhamos podemos ensinar para o aluno na sala de aula em várias disciplinas, uma história sobre remédios e cura”.

O professor, com muito entusiasmo e animado, apresentou o canto para os alunos, cantaram juntos. Em seguida explicou do que se tratava, de um canto ancestral, ensinado pelo seu pai que era pajé. Escreveu o canto em seu caderno e mostrou para mim, explicando brevemente o significado.

Figura 6 - Canto tradicional



Fonte: Professor Elielton Forte, 2024.

Falando para mim, não mais em sala de aula, sobre algumas práticas que aprendeu com seu pai, fez o seguinte comentário; *Meu pai fez muitos turé, fez muito tratamento, esse canto fazia parte, quando ele fazia tratamento para algum problema de saúde, era sobre um banho. A limpeza de algum problema.*

Porém, em sua aula como os alunos são do 4º ano, em relação ao canto apresentado enfatizou mais a questão das plantas medicinais que são utilizadas, falava também do ambiente, animais, lagos, floresta mencionados no canto, não detalhava em contexto de ritual, disse que era um canto do pajé envolvendo as plantas para cura de doenças.

Em relação a essa transmissão de conhecimento ancestral, foi lembrado que nem tudo pode ser abordado na escola ou em qualquer lugar. É preciso certo cuidado em repassar ou com a forma de como é repassado. Perguntei como ele aprendia com o pai, o professor relatou que seu pai (pajé) não apresentava dificuldade ou resistência em falar para eles que eram filhos, quando perguntavam sobre questões práticas do dia a dia como o uso de ervas medicinais e outros tratamentos, mas somente sobre essas questões que não eram tão específicas de ritual e conhecimento restritos. Como afirma Odair Giralдин, nem todo conhecimento é coletivo.

Existe um argumento utilizado para se pensar a oferta da educação, afirmando para que ela fosse diferenciada, se levaria à escola os conhecimentos tradicionais indígenas com o objetivo de resgate cultural e, muitas vezes no sentido de salvar estes conhecimentos através do seu registro em escrita, está é uma posição completamente equivocada, uma vez que a maioria dos

conhecimentos tradicionais, que formam a base de sustentação de modos de vida de diversos povos, não são para serem transmitidos coletivamente, mas sim individualmente.(Giraldin, 2014 p.16).

É nesse sentido que falamos sobre o cuidado que o professor precisa ter na abordagem de questões muito singulares. Giraldin (2014) considera que não podem ser vistas apenas com a intenção de “resgate cultural” como característica de uma escola diferenciada. São conhecimentos orais, bens de propriedade de um detentor e este escolhe com muito cuidado para quem e quando transmitir ou não. Neste caso foi repassado de pai para filho, porém não disse que tinha que ser repassado na escola. O professor disse que seu pai nunca ia na escola falar sobre, e as outras pessoas que aprenderam muito, são pessoas que acompanhavam ele durante o ritual, pessoas próximas, homens mais velhos escolhidos por ele. Na escola pouco se falava nos rituais somente a dança do turé que era praticada. Em espaços na aldeia, com toda a comunidade envolvida.

4.3 Questões ambientais na escola

Ao retornar na aldeia Espírito Santo já no mês de novembro, outra prática que observei, e também com quem realizei entrevista, foi com o professor indígena karipuna Clenivaldo Batista, atuando em uma turma do 5º ano, em cujas aulas abordou mais de um componente, que descrevo a seguir. Nesse período que eu entrevistei e observei um pouco de suas aulas, ele estava trabalhando uma cartilha intitulada *Prev fogo*, “ *Fogo: Usos e cuidado*” (*Ize djife ke pokosiō*), um material didático construído por meio de parceria com IBAMA, agentes ambientais indígenas-AGAMIN, com a organização de mulheres indígenas de Oiapoque (AMIM) e de vários parceiros. Falou que estava considerando muito interessante este trabalho do prev fogo e que deveria ter mais esse tipo de material na escola. A cartilha está escrita toda em kheuol, de fácil entendimento, para explicar questões importantes que afetam o dia a dia das comunidades, neste caso, os perigos e problemas das queimadas nas florestas e campos sem controle, mas também o uso do fogo nas necessidades do cotidiano.

Nesse período da minha pesquisa, a aldeia Espírito Santo estava sem água própria para o consumo. Pela falta de chuva os poços da aldeia estavam secando, causando preocupação e transtorno, a água do rio estava imprópria até para banho. Algumas famílias estavam limpando e escavando novos poços. Vale ressaltar que a falta de água potável é um problema recorrente na aldeia durante o período de verão, além disso a comunidade estava sofrendo também com queimadas descontroladas no campo próximo da aldeia, causando muita fumaça e risco à saúde dos moradores. São impactos ambientais que precisavam ser debatidos na escola, a aldeia estava

vivendo aquela situação como relatou o professor Clenivaldo em entrevista, quando perguntei sobre a referida situação ambiental que a comunidade estava vivenciando, como a escola lidava ou abordava sobre a questão. O professor fez a seguinte fala:

Nesse período de verão é muito importante falar sobre as queimadas e cuidado com a nossa terra, o meio ambiente, tá muito quente, tem que saber como colocar fogo na roça. Hoje nós estamos com esse problema de pragas nas roças que acaba com a mandioca, poucas pessoas conseguiram ter suas roças. Eu falo sobre isso com meus alunos que está acontecendo muitas mudanças no meio ambiente. Temos que respeitar a lei da nossa comunidade em relação a natureza. Por exemplo. Tem o período que não podemos pegar tracajá, no período da desova são vários meses. Se desobedecer, temos que fazer faxina. (Professor Clenivaldo Batista, 05. 11. 2024).

A faxina é uma punição para quem desobedecer às leis e as normas da comunidade. Geralmente, consiste em fazer algum trabalho individual na comunidade sem nenhuma compensação, é uma limpeza na aldeia, limpeza (capinar ou roçar) o cemitério ou outro serviço que a comunidade escolher. O tempo de duração da faxina depende da gravidade da situação. Essas formas de organização internas das comunidades karipunas chamamos *leis da comunidade*. Não estão escritas, são repassados oralmente e os alunos já conhecem e sabem que devem seguir e respeitar.

Ainda sobre a situação ambiental da aldeia, o professor considera importante levar essas discussões para escola, constar nos projetos escolares com mais frequência e destaque, falou da ausência de materiais didáticos que orientam essas questões atuais em relação aos impactos ambientais das aldeias. Mencionou a importância projetos ambientais como de preservação de espécie de animais. “*Trabalhamos a realidade daqui na escola porque não temos livros didáticos que falam sobre isso. Eu sempre trabalho sobre questões ambientais com meus alunos, como eu fui agente ambiental, eu tenho que chamar atenção para esses assuntos na escola*” (Professor Clenivaldo Batista, 05. 11. 2024).

O professor Clenivaldo estava se referindo aos projetos de preservação de várias espécies de animais, lembrou do projeto de preservação de quelônios, comentou que foi muito bem-sucedido nos territórios karipunas, e a escola participou deste projeto. Em uma de suas aulas, me mostrou em seu caderno de planejamento que trabalhou conteúdo de ciências sobre a classe de vegetais. Contou que já havia levado os alunos para pesquisarem na aldeia.

Segundo o professor, foram até *ghã mahikaj* (um ambiente diverso com árvores de grande porte e áreas alagadas) fazer observações e coleta de dados para sua aula. Segundo ele,

Foi uma aula bastante interessante, porque os alunos já conheciam vários vegetais, viam sempre, como o caso dos cogumelos, mas não eram de parar, observar com atenção. Quando eu explicava e eles acompanhavam também no livro, se interessavam mais. Eles viam na prática, agora estão estudando no livro (Professor Clenivaldo, 05. 11. 2024).

Ele havia me contado que seus alunos do 5º ano estavam com dificuldades na leitura tanto em kheuol quanto em português e alguns estavam repetindo de ano. Segundo ele, pareciam desmotivados, tímidos em se expressar nas aulas, então se dedicou a fazer aulas práticas, sempre saindo da sala do prédio escolar para pesquisa de campo em diversos ambientes da aldeia e em seu entorno. Outra observação é que alunos também apresentam certa dificuldade na leitura em português. As aulas em sua maioria são explicadas em kheuol, mas a escrita ocorre muito em português, pelo fato de seguirem muito os livros didáticos em português.

Em outra escola indígena, na aldeia Estrela, passando por lá observei a prática da professora Marlúcia Santos, da etnia Karipuna. Ela também estava abordando a cartilha Prev fogo. A comunidade estava muito afetada por fumaças e poeiras devido às várias queimadas na região da BR-156, onde a aldeia está localizada. A professora explicava para os alunos os problemas dos impactos que as queimadas estavam causando, como morte dos animais, das florestas e a mudança no clima, as doenças respiratórias. Foi uma aula envolvendo um problema que estavam vivenciando e a escola precisa estar preparada para essas abordagens. A professora fez algumas atividades com base na cartilha os alunos escreveram texto, fizeram desenhos sobre as florestas e as roças, tudo escrito em língua portuguesa.

Essas situações abordadas reforçam a ideia de que os currículos escolares diferenciados devem ser constituídos a partir de experiências vividas da comunidade, de problematizações, dificuldades e anseios em melhorar a vida da comunidade. Sobre questões ambientais, compreende-se e chama a atenção que a educação ambiental precisa fazer parte frequentemente do currículo pedagógico, a escola não deve estar omissa aos problemas que a comunidade vivencia. Embora a questão ambiental não conste na matriz curricular como componente curricular ou especificamente no projeto pedagógico, os professores percebem a importância de a escola ser uma ferramenta e espaço de debate, informação e reflexão em relação aos impactos ambientais nos nossos territórios a vida do povo e cultura está inteiramente relacionada com a natureza em questão. Portanto são currículos pedagógicos que se constroem a partir do território, das experiências e práticas cotidianas das aldeias.

4.4 Matemática e abordagens diferenciadas

Na aula de matemática, o professor Clenivaldo estava trabalhando formas geométricas, utilizando como exemplo a canoa, mostrou foto, e solicitou que os alunos desenhassem. Assim explicava para os alunos as formas, como era medida, trabalhando as medidas de comprimento. Ressaltava a forma diferente daquilo que estava no livro didático, mostrando diferentes jeitos e formas de medir, com base no conhecimento tradicional, acredita que tem um tempo certo de fazer canoa e cada povo faz diferente, em seguida explicou que é um objeto que todos precisam ter, e que nem todos sabem fazer e que está caro. Disse que atualmente uma canoa custa 800 reais. Comentou também, que a madeira para a canoa é de uma árvore encontrada longe da aldeia e contou o nome da árvore e em que ambiente pode ser encontrada, o controle também em derrubar essas árvores, mas que é preciso ter a canoa, pois é um meio de transporte utilizado para pescaria e para chegarem até suas roças principalmente no período chuvoso quando os campos estão alagados.

Clenivaldo também relatou que trabalhou formas geométricas a partir dos bancos e mastros do Turé, pintando os grafismos indígenas que são geralmente relacionados à fauna e à flora que fazem parte do ambiente dos Karipuna. Nesse trabalho, os alunos também desenvolvem outras habilidades, na arte da a pintura, o desenho e ainda passam a reconhecer o significado desses elementos na cultura karipuna.

Percebi que o professor Clenivaldo Forte utilizava conteúdo dos livros didáticos relacionados com exemplos praticados na aldeia, que não constam nos livros didáticos existentes na escola. Ele citou vários exemplos, tais como a relação da contagem com a colheita de mandioca; abordou o conteúdo sobre medidas, fazendo a relação de quantos metros quadrados são necessários para fazer uma roça, para que não falte a mandioca para fazer farinha durante o ano. Essas práticas e conhecimentos cotidianos não estão escritos, mas estão presentes, são modos próprios de aprendizagem e de instrução. Desta forma, contribuem para facilitar o entendimento do aluno em sala de aula em relação ao ensino e aprendizagem da matemática.

Esses conhecimentos presentes nos costumes e cotidiano do povo podem ser entendidos por meio da abordagem da etnomatemática, que considera os diversos saberes da cultura. Como escreve o pesquisador Ubiratan D'Ambrósio (2009),

Saber quantificar, calcular, medir e fazer operações é um instrumento usado pelos membros de uma sociedade. O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura. Obviamente, esse saber/fazer matemático é

contextualizado e responde fatores naturais e sociais (D'AMBROSIO, 2009, P. 22).

A matemática foi abordada a partir de vários conhecimentos tradicionais articulados com outras áreas de conhecimento. Assim, podemos concluir que os conhecimentos abordados em determinados componentes curriculares não são produzidos e transmitidos de forma isolada. Envolve a compreensão de outras áreas em meio a uma interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Não somente nas abordagens matemáticas como também nas outras áreas de conhecimento, os professores utilizam metodologias em processo de transdisciplinaridade, possibilitando a articulação dos saberes indígenas, das experiências vivenciadas com diversos conhecimentos escolarizados.

Assim entendo a organização dos conhecimentos separados por disciplinas, tal como ocorre no currículo convencional imposto, como uma barreira que deve ser rompida e ultrapassada, pois, na realidade do aluno indígena não se produz conhecimento de forma separada. E o professor também não consegue abordar conteúdos separadamente faz se necessário. Então pude perceber que em muitos casos os professores seguem e conteúdo de um currículo convencional, mas recriam, mudam, adaptam e trabalham temáticas de acordo com situações que estão vivendo. Romper com modelos de uniformização.

4.5 A cultura indígena como componente curricular

As escolas em seus projetos pedagógicos têm buscado reforçar as práticas tradicionais, que envolvem saberes ancestrais, sobretudo o turé, considerado como característica e elemento marcante da cultura karipuna. Desenvolvem atividades de valorização e afirmação cultural, nas quais são feitas abordagem e apresentações sobre o turé, com muitas inovações agregando outros elementos culturais novos modos de cantar, dançar, se expressar as vestimentas, pinturas que vão se constituindo como parte da dança da manifestação cultural, envolvendo, jovens alunos, o que acontece por exemplo, na escola Jorge Iaparrá, localizada na aldeia Manga do povo Karipuna. A partir dos projetos de valorização cultural, os alunos e professores formaram um grupo de dança de turé e realizam apresentação dentro e fora da aldeia. O Professor Dalson dos Santos, em entrevista concedida a mim, relatou que, para incentivar os alunos para a valorização cultural, resolveram formar um grupo de dança do turé, o *Kuhã duple*, palavra em kheuol que significa grande força da água e do vento que arrasta tudo por onde passa.

Formamos o Kuhã duple, a nossa ideia é fortalecer aspectos da nossa cultura que percebemos que é importante repassar, nosso turé karipuna, na aldeia Manga. Há muitos anos não é mais realizado o turé tradicional, porque não

tem mais pajé, muitos alunos nunca participaram de um turé tradicional karipuna, então achamos importante diante das mudanças culturais, formar um grupo de dança do turé, para os alunos se envolverem, então se interessaram em participar. Somente alguns alunos do ensino médio devido a sua religião evangélica não aceitaram. Organizamos tudo: nossos instrumentos de canto, as flautas, as pinturas, as nossas vestimentas cocar, colares, banco, mastro. Esse grupo já participou de intercâmbio em escola na cidade mostramos a dança, nossos costumes, divulgamos nossos artesanatos nossos instrumentos que são o turé, o maracá a flauta. Com esse grupo já fizemos muitas oficinas de produção da pintura do jenipapo, de desenho de grafismo, de fazer artesanatos de miçanga é importante muitos alunos estão interessados em participar. (Dalson dos Santos professor karipuna- aldeia Manga. Janeiro de 2024).

A partir de 2009 com a criação da lei 11.645/2008³, embora voltada para as escolas não indígenas, as práticas e manifestações culturais passaram a ter mais espaços nos currículos das escolas indígenas. No estado do Amapá, a organização curricular contemplou essa temática como disciplina. A Cultura Indígena, voltada para os conhecimentos tradicionais, culturais e históricos do povo, passou a ter um professor indígena de cada etnia para trabalhar especificamente com essa temática no ensino fundamental e no ensino médio, haja visto que nesse período anos 2000 o ensino fundamental anos finais e ensino médio era ministrado somente por professores não indígenas.

O pesquisador Domingos Nobre (2016, p.54), em relação à implementação da temática cultura indígena nas escolas sobretudo nas escolas não indígenas, defende a ideia que;

Como se trata de uma temática transversal, de caráter interdisciplinar, ela não deve se transformar em mais uma disciplina na grade curricular não é esta a proposta. A forma mais adequada da nossa experiência na pedagogia brasileira parece ser as formas alternativas de construção curricular tais como: a chamada pedagogia de projetos, que pode interagir com planejamento com temas geradores ou redes temáticas. Isto porque a melhor forma de abordar a temática no currículo seria de maneira interdisciplinar envolvendo diferentes professores em projetos pedagógicos de trabalho” (Nobre, 2016).

Para pensar e construir um currículo que contemple toda a diversidade, é preciso ter como foco principal o respeito e reconhecimento da diversidade cultural, uma vez que um dos propósitos da disciplina e da lei 11.645/2008 é contribuir para a superação do preconceito. Considerando que as culturas não são estáticas, se transformam, para Nobre.

Todas as culturas se transformam e se influenciam permanentemente num processo de interculturalidade. O problema é que há culturas que são hegemônicas e que tendem a abafar e destruir as culturas minoritárias, usando

³ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

a língua a religião o mercado a ideologia para se afirmar como única cultura, a mais importante ou a mais avançada e evoluída (Nobre, 2016, p. 49).

É a realidade de povos diversos que o referido componente busca abordar, as diferenças culturais história dos povos que não consta nos currículos oficiais da educação escolar e os estereótipos presente na mentalidade da maioria da população.

É importante ressaltar que, em se tratando de currículo diferenciado, não se trata de delegar a valorização da cultura e o reconhecimento e abordagem dos conhecimentos de um povo somente a uma disciplina Estes conhecimentos devem estar presentes em toda a organização curricular, se assim for de interesse do povo.

Muitos aspectos e elementos são cada vez mais presente os projetos escolares, como a dança do turé. Não se trata apenas de uma apresentação de dança, mas do estudo compreensivo do ritual a partir de seus elementos constituintes, como crenças, mitos, cantos, animais, plantas e demais saberes ancestrais que podem ser articulados, integrados com os componentes curriculares em processo de interdisciplinaridade. No entanto, muitos elementos, aspectos tradicionais, sobretudo as crenças e outros conhecimentos ligados aos rituais, são vistos como negativos por alunos adeptos da religião evangélica.

Na escola João Teodoro Forte, na semana cultural, também é realizada a dança do turé, envolvendo muitos alunos, crianças, jovens e adultos, com algumas diferenças e mudanças do ritual tradicional como; é realizada durante o dia, no período da tarde, com duração de 02 horas, são selecionados somente alguns cantos, o caxixi só é servido somente para os adultos e não para as crianças. Os alunos são envolvidos em toda a preparação dos espaços e produção dos adornos utilizados no ritual. Atualmente, a dança não é conduzida por pajé, mas por pessoas da comunidade que aprenderam muito com o pajé. O professor Alex comentou que tem alunos evangélicos que pouco se envolvem nas atividades do turé, mas os professores assim com as lideranças da comunidade já chamaram a atenção para a importância de participarem da valorização e afirmação da identidade e que a religião não deve ser entrave ou impedimento pois, antes da chegada da religião todos eram envolvidos nos momentos de realização das festas, rituais nas expressões de muitos aspectos e conhecimento da cultura tradicional. Na aldeia Espírito Santo assim como em outras aldeias karipuna as religiões evangélicas possuem muitos adeptos, em muitos casos provocam muitas mudanças na forma de se organizar, nos costumes e ao respeito em relação as diferenças culturais dentro das comunidades, já foi causa de conflitos, desentendimento provocando mudanças de comportamento de atitudes reprovadas e questionadas dentro das comunidades.

A abordagem da disciplina de cultura indígena consta no projeto político da Escola João Teodoro Forte. Os objetivos da disciplina são a valorização dos conhecimentos tradicionais, reflexão e reconhecimento da história do povo, da organização social específica do povo e da aldeia, ressalta a importância de reconhecer diferenças e semelhanças entre outros povos próximos com os quais compartilhamos os mesmos territórios.

Geralmente, nas escolas karipunas, a abordagem da cultura indígena como componente curricular, a partir do ano de 2010, passou a ter uma carga horária, com um tempo maior de aula, para dedicação aos projetos sobre diversidade, sobre os diversos conhecimentos tradicionais específicos, da história do próprio povo e de outros povos. Já a temática da cultura indígena desenvolvida na escola não indígena é estabelecida com outros objetivos e orientações. É uma questão que requer atenção e discussão. Para Odair Giralдин,

O objetivo não é o estudo das características sociais, econômicas e políticas de cada um dos povos indígenas que vivem no Brasil. De uma forma hierarquizante e englobalizadora, o que importa a estudar e apreender são quais foram as suas contribuições para a História do Brasil. (Giralдин, 2014, p.21).

Em conversa com alguns professores, perguntei o que abordavam na aula da disciplina de cultura indígena. O professor Elielton respondeu que a cultura material do povo era bastante abordada. Embora também trabalhem a cultura imaterial, segundo o referido professor, a cultura imaterial é mais limitada na escola. As pessoas mais velhas são as que mais contribuem dando informação sobre conhecimentos que são poucos praticados ou que são desconhecidos pelos mais jovens da aldeia. Segundo os professores, vários conhecimentos da cultura tradicional como; narrativas, cantos, grafismos, poucos são registrados e produzidos e não constam nos acervos da escola.

Segundo a pedagoga da escola, Idonéia, indígena Karipuna, os conteúdos e temas vistos como necessários de serem trabalhados em sala de aula das disciplinas da organização curricular são sempre selecionados em coletivo com os professores em reuniões em que se dividem em grupos para as discussões. Essas reuniões para a seleção de conteúdos e temas também são feitas por todos os professores indígenas karipunas em encontros ou assembleias que ocorre anualmente organizadas pela Organização dos Professores Indígenas de Oiapoque.

Nos diálogos com os professores foi recorrente a fala sobre a falta de materiais específicos para desenvolverem suas aulas de acordo com objetivos propostos pelo projeto curricular da escola. Percebe-se que os professores da referida escola já elaboraram e construíram muitos materiais didáticos, durante seus estudos nos cursos de formações, em oficinas de semanas culturais da escola, em suas aulas do dia a dia, tem vários registros, porém é necessário a reprodução, impressão publicação, circulação desses materiais que os próprios estão construindo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação buscou investigar o contexto da educação escolar do povo Karipuna, que envolve práticas e currículos diferenciados, visando a valorização dos saberes indígenas, o reconhecimento da cultura do povo e a participação de professores indígenas. Ressaltei o processo histórico de imposição da educação escolar entre os Karipuna, com propósitos colonizadores e assimilacionistas, que impactaram a vida nas aldeias, ocasionando a desvalorização cultural e linguística. No decorrer dos anos, diante de todo o processo de contato com não indígenas e outros grupos, a escola passou a ser reivindicada na expectativa de mudanças, passando a ser considerada também como mecanismo de luta pela garantia de direitos.

Atualmente, a gestão da educação escolar indígena em parte é feita por professores indígenas, porém ainda se observam muitos desafios a serem superados. Ainda persistem modelos de políticas educacionais impostos que não consideram a diversidade cultural dos povos, seus saberes e modos de transmissão de conhecimentos e aprendizagens específicos. Nesse sentido, busquei mostrar como os professores indígenas Karipuna vem desenvolvendo suas práticas pedagógicas, currículos diferenciados e políticas educacionais que possam contribuir com a autonomia dos povos, buscando superar políticas homogeneizadoras de dominação que estão presentes nos projetos de educação, nos subsídios didáticos enviados para as escolas indígenas, na organização curricular, nos quais, em geral, as diferenças culturais são silenciadas e renegadas.

Observei que na prática os professores desenvolvem diversas atividades considerando os aspectos culturais e cotidianos do povo. Também notei que a língua indígena está inserida na escola, seja na oralidade como também nas escritas de atividades pedagógicas. Na escola João Teodoro Forte, as explicações do professor são em kheuol, embora a maioria dos conteúdos retirados dos livros sejam em português. Assim, o professor explica e dialoga em

kheuol e também em português. Os materiais didáticos construídos pelos professores, como cartilhas, livros, narrativas orais e escritas, estão em sua maioria expressam na língua kheuol.

Portanto, apesar de interesse por melhorias, ainda existem dificuldades e contradições na efetivação das garantias previstas em leis da educação escolar, bem como impasses e desafios para implementação principalmente diante das exigências burocráticas do sistema educacional que desconsideram as realidades das escolas indígenas com interferência que vai desde a estrutura física, a localização até organização curricular. Ainda assim, os professores produzem junto com seus alunos diversos conhecimentos, integrando os conhecimentos escolarizados e os conhecimentos karipunas. A integralização de diversos conhecimentos tradicionais, com conhecimentos produzidos no dia a dia da aldeia e na escola, vai fazendo parte de um currículo pedagógico diferenciado que está em constante construção.

Com base nas práticas pedagógicas diferenciadas dos professores, que valorizam os saberes tradicionais os modos de aprender e ensinar, incentiva novas metodologias pedagógicas que envolve as diversas áreas de conhecimento de forma integrada, e não apenas em disciplinas separadas. Nesse contexto, são elaborados materiais didáticos e subsídios que norteiam o trabalho do professor. Há ainda muitas contradições e desafios em implementar uma educação escolar que atenda de fato os anseios e realidades do povo. Mas, aos poucos, pelo fazer pedagógico dos próprios professores, novas políticas educacionais vão sendo construídas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Bruce. 2014. “Situação Etnográfica” e Movimento étnicos. Notas sobre o Trabalho de Campo pós- Malinowiskiano” *In: Campos*. 15(1). P. 124- 144, 2014.

ASSIS, Almeida Correia de. Escola Indígena: Uma Frente ideológica? Dissertação (Mestrado) PPGAS, UNB. Brasília, 1981.

AZEVEDO, Marta M. & Silva, Marcio F. 1995. “Pensando as Escolas Indígenas do Brasil: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima” *In: Silva, Aracy L. da & Grupione, Luís. D. B (orgs). A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

BRITO, Édson Machado. 2012. A educação Karipuna do Amapá no contexto de Educação Diferenciada na aldeia Espírito Santo. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC- SP.

CAMPETELA, Cilene; SANTOS, Gelsema. Mara F. dos; SILVA, Elissandra B; SILVA, Glauber Romling da. Documentação Linguística, pesquisa e ensino: revitalização no contexto indígena do Norte do Amapá. *Revista linguística do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 13. n janeiro de 2017, p.151-167.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. (2006) O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: editora dESP. 2ª
Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas indígenas: Karipuna e Galibi-Marworno. Oiapoque-AP, 3ª edição. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. *Revista Brasileira em educação*. V.13 n.37. jan/abril.2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 68ª edição, editora: Paz & Terra, 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. 2011. *Educação e manejo para domesticação do mundo: entre a Escola Ideal e a Escola Real. Os dilemas da educação indígena no alto Rio Negro*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB.

LUCIANO, Gersem dos Santos. “Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural” *In: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, pp. 86- 127.

Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf

LUCIANO, Gersem dos Santos. 2011. *Educação e manejo para domesticação do mundo: entre a Escola Ideal e a Escola Real. Os dilemas da educação indígena no alto Rio Negro*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB.

NOBRE, Domingos. A Lei nº 11/645: História e cultura indígena no Currículo. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (orgs.) Ciências, tecnologias, artes e Povos indígenas no Brasil. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Garamond,2016.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena e Alfabetização. Edição Loyola. São Paulo,1979.

Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas de Oiapoque- 2019.

SPIRES, Rebeca. Karipuna e Galibi, III Encontro- Relatório “A” 1986. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. A Conquista da Escrita. OPAN- Operação Anchieta. Iluminuras,1989.

SILVA, Rosa Helena Dias da. 1998. *A Autonomia como valor e a Articulação de Possibilidades: Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Instituto de Antropologia Aplicada, Ediciones: Abya-Yala.

SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). Antropologia e Educação. Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. Editora, Global. São Paulo, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo. 2ª edição, Autêntica. Belo Horizonte, 2003.

TASSINARI, Maria Imperatriz. Da Civilização à Tradição: Os projetos de escola entre os índios do Uaçá- In. SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). Antropologia, História e educação: a Questão Indígena e a escola. São Paulo. Global, 2001.

VIDAL, Lux. A Cobra Grande: Uma introdução à cosmologia dos Povos indígenas do Uaçá e Baixo Oiapoque-Amapá. Museu do Índio-FUNA, 2009.

WALSH, Catarina;VIAÑA,Jorge; TAPIA, Luis(orgs) Interculturalidade Crítica e Educação Intercultural. Instituto Internacional para a integração do acordo Andrés Bello. La Paz. 2009

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correia. 2018. O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação de memória por uma educação territorializada. Dissertação de Mestrado- Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília-UNB.

Fontes Orais

Gelson Pastana Maciel-Professor

Maria Sônia Aniká- Professora e Conselheira na aldeia Manga

Jakson da Paixão- Professor e Cacique

Robersoni Aniká- Professor

Walter Wasconcelos- Professor e Diretor de escola

José Garcia Santana

Clenivaldo Forte Batista

Elielton Forte

Alex Felipe Forte

Idonéia Aniká