

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Mary Gonçalves Fonseca

**Currículo e construção da identidade *Karipuna* na Aldeia Manga,
Amapá**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Mary Gonçalves Fonseca

Currículo e construção da identidade *Karipuna* na Aldeia Manga, Amapá

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

São Paulo

2019

Mary Gonçalves Fonseca

Currículo e construção da identidade *Karipuna* na Aldeia Manga, Amapá

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo.

Aprovada em: ____ de _____ de 2019

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Dedico este trabalho ao Padre Nello Ruffaldi (in memoriam) pela dedicação amorosa em favor da vida digna e práxis inspirada na teologia da libertação, na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, na luta pela terra e autonomia das sociedades indígenas do Amapá!

AGRADECIMENTOS

A *Nhanderu* por iluminar os caminhos e à vida, pelas suas possibilidades infinitas.

Ao meu orientador, Dr. Alípio Márcio Dias Casali, por sua orientação tão cheia de humanidade, confiança e sensibilidade.

Aos professores do programa de Educação: Currículo da PUC-SP, pela contribuição em meu crescimento pessoal e profissional: Alípio Casali, Antônio Chizzotti, Branca Ponce, Marina Feldmann, Ana Saul, Fernando Almeida, Elizabeth Almeida e Carmem Junqueira do programa de Ciências Sociais.

Aos companheiros (as) e colegas do curso de doutorado, especialmente à Marise Ciríaco pela acolhida solidária e mão amiga, à Nazaré e à Márcia Uchôa.

Aos amigos (as), Fátima Almeida, pela solidariedade e apoio nas leituras e sugestões valiosas na escrita da tese, Cristóvão Abrantes, Mônica Melo, Nara Aniká e sua família, Sônia Aniká e Josimar Santos.

Aos meus sobrinhos (a) pela ajuda nas transcrições e em momentos de embaraços com o computador: Antônio Sadhana, Jurandira, Lucília e Fernanda.

À minha família querida, meu porto seguro! Minhas irmãs e irmãos, cada um a seu modo contribuíram em minha caminhada de estudos.

Aos *Karipuna* que me ensinaram o significado do *maiuhi*

Aos professores (a) e alunos (a) da Escola da Aldeia Manga pela acolhida generosa, me receberam e com eles aprendi.

À UNIFAP pelo apoio em minha qualificação.

À CAPES pela valiosa contribuição concedendo uma bolsa taxa, sem a qual este estudo seria interrompido.

À PUC-SP pelos ensinamentos valiosos e cuidados com o outro

FONSECA, Mary Gonçalves. **Currículo e construção da identidade *Karipuna* na Aldeia Manga, Amapá**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

Esta tese é sobre o currículo da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, relacionando cultura, identidades e conhecimento ao projeto identitário dos *Karipuna* da Aldeia Manga, localizada na Terra Indígena *Uacá*, Município de Oiapoque, no Estado do Amapá, fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. É um estudo sobre o papel da escola no fortalecimento da identidade de um povo que se define como índios misturados, analisando fatores sociais, políticos e culturais que perpassam o fazer pedagógico, bem como fragilidades e contradições que representam riscos aos sujeitos indígenas na construção de uma educação escolar emancipatória. Os processos históricos desta sociedade revelam comunidades de vítimas que se reorganizam ao redor de um projeto identitário, engendrado por uma diversidade de outros, excluídos e expropriados de direitos de serem iguais e diferentes. No presente, os indígenas reelaboram suas culturas e compartilham vínculos sociais que ancoram a vida em comunidade, em um universo de significações e formas particulares de estar no mundo, de visões de mundo. A escola, enquanto processo social, faz parte de seus planos de bem viver, para onde convergem articulação de redes de reciprocidades, tecidas entre os *Karipuna* e as sociedades da região, com as quais compartilham os territórios, conhecidos como Povos Indígenas do Oiapoque. Estudos realizados sobre a escola, apontam duas concepções distintas: a escola como frente ideológica e a escola ressignificada pelos indígenas em processos de reelaboração cultural. Neste trabalho são enfatizadas questões de currículo e suas conexões com relações de poder, que representam fragilidades ou ameaças aos projetos societários dos *Karipuna*. O currículo de uma escola nunca é neutro, é um *locus* de mediações que cria uma cultura organizacional que exerce influência sobre a comunidade de aprendizagem. O currículo pode ser também um lugar de resistência e luta por justiça social. O método etnográfico foi utilizado para descrição e interpretação da realidade do contexto escolar, para uma descrição densa, conforme Geertz. Fundamento este trabalho especialmente nas formulações teórico-críticas de Enrique Dussel e Paulo Freire, com a expectativa de que possa gerar reflexões que estimulem práticas pedagógicas cujo horizonte seja a justiça curricular.

Palavras-chave: Identidade *Karipuna*; Currículo; Cultura; Educação Libertadora; Justiça Curricular.

FONSECA, Mary Gonçalves. **Currículo e construção da identidade *Karipuna* na Aldeia Manga, Amapá**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This thesis is about Jorge Iaparrá Indigenous State School's curriculum. It relates its cultures, identities and knowledge to the *Karipuna*'s identity project of Manga's Village, located in Uacá's Indigenous Territory, at Oiapoque's County, Amapá State, which borders French Guiana. It's a study about the school's role in strengthening the identity of a people who define themselves as mixed Indians, analyzing factors as social, political and cultural ones which permeate the pedagogical practice, as well as the fragilities and contradictions that represent risks to the indigenous subjects, in order to construct an emancipatory school's education. This society's historical processes reveal victims' communities that remodeled themselves around an identity project, begotten by a manifold of other ones, ruled out and expropriated from their equality, as well as contrasts, rights. These days, the indigenous rework their cultures, as well as share social bonds which anchor community life, in a universe of meanings and particular ways of being in the world, and also facing different worldviews. The school, as a social project, is part of their well-living plans, which links networks of mutuality, woven around the *Karipuna* and societies at the region, known as Indigenous Peoples of Oiapoque. Studies carried out at the school point to distinct conceptions: school as an ideological front, and the one resignified by indigenous people during culture's reprocessing. This work places emphasis on curriculum issues, and their connections with power relations, which represent weakness or threats to *Karipuna*'s corporate projects. A school's curriculum is never neutral: it's a locus of mediations creating an organizational culture which influences the learning community. It can also be a resistance and struggle for social justice's place. The ethnographic method was used to describe and support the school context's reality, for a consistent description according to Geertz. I especially base this work on theoretical-critical formulations from Enrique Dussel and Paulo Freire, expecting that it generates reflections that stimulate pedagogical practices, that have curricular justice on the horizon.

Keywords: Identity *Karipuna*; Curriculum; Culture; liberational Education; Curricular Justice.

FONSECA, Mary Gonçalves. **Currículo e construção da identidade *Karipuna* na Aldeia Manga, Amapá**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

HEZUM

Sa thavai-la a suje kuhikulo dji Lekol Ēdjē dji Ixtad Jorge Iaparrá, li ka hamase mias, idētxite i konetmā ã phoje dji idetxite dji *Karipun-iela* dji kumunite Mang ki ka hete la late ēdjē *Uasa*, município dji Oiapok la estad dji Amapá frōtje dji Bhuezil ke Guian Fãse. A un lekol suje papie dji lekol pu ka bai fos pu idētxite dji un pov ki ka dji ki ie sa un melāj dji djives kalite ēdjē, mo ke analize ie zes, politxik i mias ki ie ka ize la lekol, osi kumā li mēs i pa ka dako, kisa ka hephuezāte dāge pu ēdjē-la fe un edukasiō la lekol lib. Ixtua dji sa lasosiete-la ka mōthe kumunite ki ka heohganize obo un phoje dji idētxite, fet dji djives uot, ka txihe ie dhue, dji sa mem-la o djifehā. Ato la sa mumā-la, ēdjē-iela hufe ie mias ie ka viv āsam ã lasosiete ki ka sutunī ie lavi la kumunite la un tā ki ka signifike ie fom dji viv lasu tā i kumā ie ka ue sa tā-la. Lekol-la kumā ētā so lasosiete ka fe pa dji so zes dji viv biē, pu kote ka ale so ahtxikulasiō dji ide so kōpāiē, ki *Karipun-iela* gāiē ke lasosiete-iela dji ie hejiō, ke sa ki ie ka viv āsam ki mun ka hukonet kumā Pov ēdjē-iela dji Oiapok. Peskiz ki ie fe la lekol, mōthe de zes djifehā dji lekol: lekol kumā hē un zes dji konetmā i lekol ki pov ēdjē-iela ka fe dji ie zes dako ke ie mias. La sa thavai-la mo ke mōthe suje kuhikulo i kisa ka hephuezāte flebes i ka amiasse phoje-iela dji lasosiete dji *Karipun-iela*. Kuhikulo dji un lekol pa jē ka phā pu un bo, li sa un bagaj ki ka leve un mias ohganize ki ka utilize so povua lasu kumunite dji konetmā. Kuhikulo-la puve osi sa un plas dji bai fos i kote no puve osi defie no lasosiete. Māiē etnográfico ki mo ize pu ekhi i kōphan sa healite dji lekol-la, pu un djiskusiō pes, kumā Geertz. Mo ka bai vale pu sa thavai-la ã espesial la fohmulasiō teórico-críticas dji Enrique Dussel i Paulo Freire, mo ka ātan ki sa thavai-la puve fe mun-iela majinē i ki li bai fos pu ie mōthe la lekol un nov zes dji āphan pu kuhikulo-la hete jis pu tut mun.

Pahol-iela: Idētxite *Karipuna*; Kuhikulo; Mias; Edukasiō Libiate; Kuhikulo Jis Pu Tut.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Localização do Município de Oiapoque – Amapá.....	29
Figura 2. Exposição no Museu <i>Kuahi</i>	32
Figura 3. Localização das Terras Indígenas do Amapá.....	38
Figura 4. Assembleias Indígenas.....	40
Figura 5. Assembleia na Aldeia Santa Isabel, Município de Oiapoque, em agosto de 2018.....	43
Figura 6. Leis da comunidade: produção textual de estudante da escola.....	44
Figura 7. <i>Maiuhi</i> : Plantio de macaxeira	45
Figura 8. Primeira Escola Indígena <i>Karipuna</i>	48
Figura 9. Primeira professora da escola dos <i>Karipuna</i> : Verônica.....	49
Figura 10. Carta e documento coletivo de autorização.....	55
Figura 11. Temas de estudos nas escolas, 1984.....	57
Figura 12. Planejamento da Professora Valdirene: Língua materna.....	64
Figura 13. Ilustrações dos alunos de conhecimentos de história e ciência, utilizando técnicas de desenho das aulas de artes e pigmentos retirados do meio ambiente.....	66
Figura 14. Desenho de alunos da escola - cultura material e imaterial dos <i>Karipuna</i>	71
Figura 15. Grafismos no <i>Lakuh</i> , espaço de realização do <i>Turé</i> na escola.....	72
Figura 16. Mural com Ilustrações das crianças do <i>Turé</i> e mito da Cobra Grande	73
Figura 17. Grafismos em esculturas zoomorfas.....	73
Figura 18. O circuito da cultura.....	74
Figura 19. Desfile de 7 de setembro: “Cultura e identidade <i>Karipuna</i> ”.....	76
Figura 20. Alunos praticando educação física no rio.....	82
Figura 21. Porto da Aldeia Manga, no Rio <i>Curipí</i>	82
Figura 22. Escola Indígena Estadual Jorge <i>Iaparrá</i>	84
Figura 23. Alunos do Ensino Médio.....	86
 Quadro1. Escolas <i>Karipuna</i> do Rio <i>Curipí</i> e as localizadas na BR 156.....	 57
Quadro 2. Professores da EIEEF Jorge <i>Iaparrá</i>	59
Quadro 3. Número de Alunos matriculados na Educação Básica em 2018.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMIM	Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão
AP	Amapá
APIO	Assembleia dos Povos Indígenas do Oiapoque
CCPIO	Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CLII	Curso de licenciatura Intercultural Indígena
EIEEF	Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IEPÉ	Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena
IFAP	Instituto Federal do Amapá
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEI	Núcleo de Educação Escolar Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
OPIMO	Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Intercultural Indígena
PSEIQ	Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics
TI	Terra Indígena
TNC	The Nature Conservancy
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Escola indígena tem especificidades?.....	16
A pesquisa nos meandros do contexto político e social.....	18
Percurso Teórico e Metodológico.....	21
O trabalho de Campo.....	25
Desenho da tese.....	26
 CAPÍTULO I	
1 OS KARIPUNA.....	28
1.1 Historicidades e Identidades.....	31
1.2 Indígenas em movimento: as Assembleias dos Povos Indígenas do	39
Oiapoque	
1.3 Maiuhi.....	42
 CAPÍTULO II	
2 A ESCOLA DOS KARIPUNA: ESPAÇO SOCIO-CULTURAL DE	
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....	47
2.1 Formação de Professores Indígenas.....	56
2.2 Escola dos <i>Karipuna</i> da Aldeia Manga.....	57
2.3 Práticas Pedagógicas Interculturais.....	62
2.4 O papel da escola na perspectiva dos <i>Karipuna</i>.....	66
 CAPÍTULO III	
3 CULTURAS E IDENTIDADES: IMPLICAÇÕES CURRICULARES.....	71
3.1 Identidades, culturas e diferenças.....	71
3.2 A implementação do Projeto Político Pedagógico.....	77
3.3 Notas sobre os caminhos e o estudo na Aldeia.....	79
3.4 Escola Indígena Estadual Jorge <i>Iaparrá</i>.....	84
3.5 Questões de currículo.....	92
3.6 Caminhos e (des)caminhos de pesquisas em Terras Indígenas do	
Oiapoque.....	93

3.7 Outros caminhos da pesquisa!.....	97
3.8 Currículo e representações.....	101
3.9 Reordenamento territorial no município do Oiapoque.....	106
 CAPÍTULO IV	
4 CURRÍCULO E CULTURA EM FRONTEIRAS.....	108
4.1 Currículo em contextos indígenas.....	113
4.2 Currículo ético crítico	119
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	128
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

Nesta tese analiso a construção política da identidade *Karipuna* no currículo da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá da Aldeia Manga. A opção por desenvolver a tese sobre identidade e currículo resulta do meu envolvimento com a educação escolar indígena, na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC, trabalhando em curso de formação de professores indígenas, primeiro com os *Arara* e *Gavião*, de 1998 até 2000 e de 2001 a 2005, no Projeto Açaí - Curso de Formação de Professores Indígenas em Magistério, como coordenadora e professora. Neste percurso, conheci pessoas e amigos com longas caminhadas na luta por novos rumos para a educação escolar indígena, nas políticas e práxis de formação de professores indígenas, comprometida com a autonomia e solidariedade na construção da educação escolar libertadora, com base nas ideias de Freire (2017).

Através da coordenação de educação escolar indígena, tive oportunidade de conhecer a maioria das aldeias indígenas de Rondônia e, também, de realizar trabalhos pedagógicos, reuniões nas escolas com as comunidades, encontros pedagógicos, conferências, seminários e em atividades burocráticas, presenciando situações de vulnerabilidades a que esses povos estão expostos. Questões de currículo despertaram inquietações e reflexões que exigiam estudos e aporte teórico para orientar as ações e práticas pedagógicas nas escolas das aldeias e na SEDUC. Enfim, um período de experiências fortes, de aprendizagens, provocações e também de vivências inesquecíveis com os indígenas de Rondônia e, a partir de 2014, no Amapá.

A constatação da existência de uma diversidade de povos no Norte do Brasil, despertou a minha curiosidade sobre seus processos de contato, culturas e modos de vida peculiares. O meu compromisso político com suas lutas, instigou a busca por uma formação teórica consistente, que me permitisse trabalhar com mais segurança na formação de professores e pesquisadores indígenas.

Portanto, destas experiências vem o meu interesse por questões de educação escolar indígena em interface com culturas e identidades. Em Rondônia, ingressei no Mestrado do Programa de Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, desenvolvi a pesquisa sobre a escola do povo *Tuparí*. Em 2011 apresentei os resultados da pesquisa na minha dissertação de

mestrado; Casa de escrever no *papeo*: a escola dos *Tuparí* da Terra Indígena Rio Branco.

Durante o mestrado, foi possível aprofundar os estudos sobre os povos indígenas que habitam o Estado de Rondônia, experiência que me move para a pesquisa e docência no ensino superior, concomitantemente ao trabalho na SEDUC. Em 2011, passei em processo seletivo de professora temporária e ingressei na UNIR, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, assumindo a disciplina de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino. O trabalho proporcionou novas aprendizagens e indagações sobre práticas pedagógicas em contextos escolares distintos. O interesse e reflexões sobre currículo e cultura despertaram inquietações e a percepção de que as limitações teóricas exigiam qualificação e estudos na área.

No período de 2011 a 2013, na SEDUC/RO, colaborei na elaboração e implantação do projeto do ensino médio na escola dos *Karitiana*, na Aldeia Central, município de Porto Velho. Tanto no Projeto Açaí quanto no trabalho com os *Karitiana*, observava que os indígenas situavam-se entre correlações de forças de grupos e instituições, cujas relações de poder desenhavam políticas culturais de currículo, configurando um território de disputas entre culturas, conhecimento e poder. São processos que exigem comprometimento e um olhar atento para refletir sobre educação intercultural como possibilidade para ampliação da democracia e empoderamento (o termo é empregado no sentido atribuído por Paulo Freire, de libertação) de estimular a capacidade criadora das pessoas e potencializar sentimento coletivo de transformação e florescimento de poder às pessoas, na superação de relações de dominação.

Em 2014, início do mês de janeiro, em meio ao conflito na Terra indígena dos *Tenharim* presenciei ações de violência contra os indígenas, em um trecho da Rodovia Transamazônica, no percurso da cidade de Humaitá até a Aldeia Marmelos. Integrava a equipe de pesquisadores enviados pela UNIR, com o objetivo de ouvir a versão dos indígenas e analisar o conflito, que se agravara nos anos de 2013 e 2014. Em Humaitá encontramos prédios e veículos de instituições indigenistas incendiados, retratos da violência que se estendera até as aldeias dos *Jiahui* e *Tenharim*,¹ onde os indígenas, sob ameaças em suas aldeias, sofriam os embargos impostos a eles, caracterizando violação de direitos, conforme a Convenção 169 da Organização Internacional do

¹ Os *Jiahui* e *Tenharim* pertencem a um conjunto de grupos de filiação linguística *Tupí Guarany*.

Trabalho (OIT). O conflito fora fomentado para manipulação pública, e o ódio se alastrou entre a população do sul do Amazonas, com a propagação em redes sociais de narrativas antiindígenas, enunciado e estimulado por grupos econômicos e políticos interessados nos territórios indígenas, nos recursos naturais e ampliação da fronteira agrícola.

Na escola, os professores indígenas, junto com a comunidade, assistiram um documentário da série “A década da destruição”, que trata da abertura da rodovia Transamazônica cortando o território dos *Jiahui* e *Tenharim*, como ponto de partida para problematizar e compreender o conflito. A comunidade percebeu claramente que ali, a vida estava em risco! A instituição escolar foi acionada para contribuir na resistência possível, a partir da leitura de mundo, no sentido atribuído por Paulo Freire (2009), denunciando a violação de direitos humanos.

Uma vez que se compreenda que o poder se manifesta nas relações sociais e que educação e currículo estão imbricados nas teias de relações, faz sentido olhar as linhas que separam grupos indígenas e não indígenas sobre o arbítrio colonialista, que estabelecem hierarquias e dão origem a relações de poder desiguais. A compreensão de tais relações exige leituras críticas de currículo, como campo cultural de produção de significações, e de luta por transformações e justiça social - justiça redistributiva e reconhecedora da humanidade dos sujeitos, agentes históricos e culturais, para *ser mais* – conforme Freire (2017), referendada por uma ética universal de princípio vida, na concepção de Dussel (2012), de vida digna.

Para ingressar no doutorado, realizei leituras de estudos de autores indígenas e referenciais curriculares para escolas indígenas, o que favoreceu minha aprovação no concurso na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, em 2013. Em 2014 tomei posse no campus Binacional de Oiapoque como professora de fundamentos da educação escolar indígena, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – CLIIN. A necessidade de aprofundar a formação teórica para uma prática reflexiva e compreender os desafios do currículo na contemporaneidade, motivou o ingresso no programa de doutorado da PUC-SP. E é deste lugar, como professora envolvida com questões indígenas, que realizo a reflexão sobre o papel da escola na construção da identidade dos indígenas. No Amapá, onde passei a viver e trabalhar, escolhi pesquisar a educação escolar do povo *Karipuna*.

O trabalho com a educação escolar indígena alicerça minhas escolhas na vida profissional e pessoal, pois tenho clareza do quanto trabalhar com os indígenas

orienta meu olhar de educadora, pesquisadora e minha formação, que nesta caminhada dou conta das fragilidades e ao mesmo tempo é de onde vem a pulsão para seguir.

Espero que esse estudo possa ser útil tanto na escola como para os indígenas, oferecendo elementos que enriqueçam reflexões sobre o currículo, e instrumentos que favoreçam práxis de transformação na formação de professores indígenas e, finalmente, oferecendo elementos para reflexões sobre educação escolar em contextos indígenas, valorização dos diferentes saberes, conhecimentos e modos de vida destes povos.

Escola indígena tem especificidades?

As primeiras aproximações exploratórias desta pesquisa na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, tem início no mês de fevereiro de 2016, e fevereiro de 2017, quando o projeto foi autorizado para realização do estudo. Ao procurar a FUNAI local, fui recebida pelo funcionário indígena, Domingos Santa Rosa, em uma sala que compartilhava com um jovem agrônomo não indígena também funcionário da FUNAI. Ele entregou uma lista com os procedimentos e recomendou consultar o cacique Luciano.

Na Aldeia Manga encontrei o cacique em sua varanda. Atencioso, ouviu a proposta da pesquisa sobre o currículo da escola, mas recomendou conversar também com os professores. Na escola, o primeiro contato foi com a diretora Nara Anika, no ano de 2015 e com professores que eram alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Na ocasião, os professores estavam reunidos no plantão pedagógico fazendo planejamento do início do ano letivo. Conversei com a diretora sobre a escola e a proposta da pesquisa, à qual ela foi receptiva e sugeriu que participasse da próxima Assembleia Geral dos Povos Indígenas. A pesquisa foi autorizada pelo corpo docente e técnico administrativo da escola.

Retornei em fevereiro, julho, agosto e dezembro de 2016. Nesse período estava em Oiapoque trabalhando na etapa do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e novamente visitei a escola da aldeia no início do ano letivo, em fevereiro, no início do segundo semestre e em dezembro o encerramento. O objetivo era estabelecer aproximações com professores e pessoas da comunidade indígena. Na ocasião da visita em dezembro, uma equipe multidisciplinar da UNIFAP estava na

escola realizando um projeto de extensão, ao mesmo tempo que professores da universidade também realizavam pesquisas em outras áreas do conhecimento.

Estreitados os laços com a comunidade indígena, tive condições de realizar as entrevistas e fazer a coleta de dados nos anos de 2017, 2018 e 2019.

A tese resulta do estudo sobre a forma como é construída a educação escolar indígena, materializada no currículo da escola da aldeia Manga pelos professores indígenas e a comunidade escolar. Foram investigadas situações de vulnerabilidades que têm lugar nas perspectivas curriculares que se opõem na construção política da identidade *Karipuna*, no contexto da escola.

O ponto de partida para este estudo foram questões relativas ao currículo escolar.

- Qual o papel estratégico da escola para a vida dos *Karipuna*?
- Qual a dimensão do papel da escola como estratégia de fortalecimento do projeto identitário?
- A serviço de que projeto de sociedade a escola se coloca?
- Que tipo de cidadão indígena a sociedade *Karipuna* idealiza?
- Que tipo de conhecimento é selecionado: como os indígenas definem o que ensinar e para que ensinar?
- Qual o papel da escola enquanto lugar estratégico de resistência aos desafios do presente e do futuro?
- Como os indígenas elaboram a cultura escolar em suas relações interculturais?
- Qual a compreensão que os professores *Karipuna* têm de diversidade? Eles se percebem como diversos?
- Quais são as vulnerabilidades curriculares naquele contexto escolar?

A escola é *locus* de produção de discursos identitários, e como *ethos* comunitário, representa um caminho para a realização do plano de vida, do bem viver. Sendo assim delinheio o objetivo geral da pesquisa, qual seja: Analisar a construção política do projeto de identidade dos *Karipuna* presente no currículo da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá da Aldeia Manga.

A pesquisa, cujos resultados apresento, foi realizada por meio de observação participante, de estudo na Aldeia, uma técnica da etnografia como método de estudo, com o esforço de capturar o ponto de vista dos sujeitos, e olhar a realidade social em que a escola se insere, relacionando identidade, cultura e conhecimento como

questões de currículo, para uma descrição densa (GEERTZ). Foram realizadas atividades de pesquisa exploratória, em períodos curtos, conforme as dinâmicas da comunidade, do calendário letivo da escola e da UNIFAP. Os estudos na Aldeia iniciaram em maio de 2018 e concluído em maio de 2019. Levou um tempo, ir da construção do objeto ao amadurecimento dos procedimentos adequados para a dinâmica da pesquisa de campo, em busca de significações que os sujeitos atribuem à escola.

Os instrumentos para coleta de dados foram: observação seguida de registro criterioso; interação com membros da comunidade; conversas e entrevistas para obtenção de dados entre os sujeitos (professores, coordenador pedagógico e diretor, e um segundo grupo de pessoas da comunidade e parceiros); análise de documentos pedagógicos e outros produzidos pelos indígenas (Projeto Político Pedagógico - PPP, planos de ensino, livros didáticos, textos produzidos pelos alunos, memorial de professores, Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque, documentos da CCPIO - Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque).

A pesquisa nos meandros do contexto político e social

O clima de tensão no país causado por mudanças no cenário político e nas políticas públicas trouxe sentimentos de desânimo e incertezas quanto às possibilidades de levar adiante o estudo. Tensões nas relações entre a UNIFAP e representações das organizações indígenas se agravaram em maio de 2018, envolvendo problemas da política de inclusão de indígenas e quilombolas na universidade. Durante o Processo Seletivo Especial de Indígenas e Quilombolas – PSEIQ, um clima de animosidade resultou em impasses e difícil diálogo, pois em ano de eleições no país, interesses políticos partidários, aparecem nas relações de poder em disputa. Durante uma reunião do Conselho do Campus Binacional de Oiapoque, cuja pauta tratava de consulta sobre um edital para realização do processo seletivo diferenciado para ingresso de indígena e quilombola nos cursos de graduação, este foi rejeitado. As justificativas apresentadas pelos membros do Conselho ali representado, o corpo docente e discente da UNIFAP, foram interpretadas pelos indígenas como preconceito, conforme relata uma estudante *Galibi* participante da reunião.

A não aprovação do edital do PSEIQ, resultou na decisão das organizações indígenas em suspenderem a autorização² para realização de pesquisas nas Terras Indígenas do Amapá. A medida se manteve por um período de quatro meses, até a realização da Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Oiapoque, na Aldeia Espírito Santo, quando trataram, entre outros temas, da Consulta Prévia Livre e Esclarecida³, com base na convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT. Segundo esta convenção, todos os projetos e pesquisas desenvolvidos em terras indígenas devem ser precedidos de consulta prévia livre e informada.

A questão envolvia interesses políticos divergentes. De um lado as organizações indígenas e quilombolas procuraram alianças políticas para ampliarem as oportunidades de inclusão na UNIFAP, encontrando receptividade por parte da senadora Janete Capiberibe, que por sua vez, fez a articulação com a reitoria da UNIFAP, assegurando emenda parlamentar direcionada ao fomento de políticas afirmativas. Por outro lado, grupos da UNIFAP, em momento em que o debate político partidário estabelecia fronteiras e impasses, priorizavam a agenda eleitoral, estabelecendo um campo de poder e de tensões entre a UNIFAP e as comunidades indígenas. Soma-se ainda a presença do IEPÉ, o qual também compõe um campo de alianças com professores do CLIIN/UNIFAP, realizando assessoria às organizações indígenas. O PSEIQ foi realizado e os aprovados iniciaram a graduação em 2018.

A leitura do texto social⁴ exigiu paciência e persistência em meio à correlações de forças imbricadas no território do currículo escolar. A incerteza quanto à autorização para a coleta de dados se desfez no dia 01 de setembro de 2018, na Assembleia Geral, em que foi formalizada, embora a pesquisa já tivesse sido permitida pelo cacique Luciano e professores da escola, no dia 01 de fevereiro de 2017, quando apresentei o projeto na escola.

Em decorrência de turbulências e mudanças no campo político no Brasil, que se espalharam até às aldeias, os indígenas se viram entre correlações de forças que abalaram as relações de confiança. Conflitos de interesses e projetos divergentes para o Brasil descortinaram a face enraizada na mentalidade colonialista, etnocêntrica

² Foram indeferidas autorização de pesquisa de dois professores da UNIFAP, membros do Conselho Universitário, já com trabalhos em andamento.

³ O protocolo de Consulta dos Povos Indígena de Oiapoque das Terras Indígenas do *Uacá, Galibi e Juminã*, foi aprovado na Assembleia de Avaliação em 2019.

⁴ Na descrição sobre as Assembleias Indígenas será retomada a discussão sobre relações de poder em disputa, no atual cenário da política indigenista do país.

e racista, de segmentos da população brasileira, evidenciando sintomas de desumanização e de intolerância à diversidade. Diferentes instituições em disputas e organizações indígenas se inserem em movimentos de conflitos e alianças, diante de ameaças representadas pela pressão de interesses e projetos exógenos que adentram as aldeias. Atentos aos retrocessos de redução dos direitos sociais garantidos na Constituição brasileira de 1988, seguem atuando na contramão de forças que se agigantam com a expansão do capitalismo imperialista, de dimensões globais.

A ampliação da intolerância e hostilidades contra minorias indígenas, quilombolas e outras categorias sociais historicamente excluídas, os “esfarrapados do mundo”, tem como propósito justificar exploração dos recursos naturais, redução de direitos sociais e expropriação, favorecendo invasões de Terras Indígenas no Brasil, aflorando estigmas e violência simbólica. A escola indígena, por meio da realização do currículo, se situa em meio às relações de poder em curso no país e no mundo globalizado. O que leva a indagar: a favor de quem o currículo se coloca?

Na escola da Aldeia Manga, conflitos e relações de poder espraiam para além do contexto local, reflexo de questões que circundam o mundo social, e convergem para o currículo, objeto estudado. Da mesma forma, as condições em que pesquisadora e indígenas, cada um a seu modo, são afetados nas relações de confiabilidade, por interferência externa. Durante as atividades do trabalho de campo, contando com a generosidade de professores da escola, uma janela foi se descortinando, permitindo mirar um mundo social dinâmico e complexo de culturas e racionalidades imbricadas na realização do currículo da escola.

Busquei olhar a convivência na escola como *ethos* comunitário e de transformação social, ancorada em princípios éticos que fundamentam a realização da vida em comunidade, mirando os vínculos que entrelaçam redes de relações de uma sociedade que se define como indígena *Karipuna*. A reflexão sobre currículo foi realizada situando a construção de identidades que emergem a partir da elaboração cultural, conforme Antonella Tassinari (2003), da compreensão de “valores, princípios e conhecimentos próprios”⁵ dessa população (p.26). Outro aspecto considerado foram os vínculos engendrados pelos partícipes do “projeto societário de bem viver”, que se afirmam como indígenas *Karipuna*.

⁵ Grifos meus.

Percurso Teórico e Metodológico

Os povos indígenas do Oiapoque foram estudados por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, que se dedicaram a reconstruir um panorama etnográfico da área que corresponde à região e das Guianas, com o intuito de abordar questões fronteiriças. São estudos que inspiram novos campos de estudos e ajudam entender origens das disputas por territórios em litígio, processos históricos vividos pelas sociedades indígenas da região e os lugares que ocuparam em meio às disputas, e assim descobrem desagregação social, genocídios, escravidão, migrações forçadas e dispersão de sujeitos vítimas de ondas de colonização que data da expansão europeia até o presente. Dos mundos destruídos, ressurgem fragmentos de sociedades que evitam a morte social reorganizando a sobrevivência em comunidades de modo a garantir o devir. E a escola assim como seu currículo, podem ser vistos como lugares fronteiriços, territórios em disputas.

As comunidades de vítimas de frentes de colonização: indígenas remanescentes de diversas etnias, negros vítimas de migrações forçadas, aquilombados, “caboclos” cabanos, “brancos” de várias regiões do país e do mundo, encontraram refúgios na região do Oiapoque, onde agregaram-se aos sujeitos que entre rios, reorganizaram seus modos de vida, como meio de continuarem suas existências.

O currículo escolar, no contexto sociocultural em que se insere, seu papel no projeto identitário, é também expressão de poder, de afirmação ou negação. Em tempos de acelerada fluidez das estruturas e instituições sociais, lacunas e silêncios encobrem relações de poder assimétricos e favorecem discursos que engendram estigmas por se definirem como índios misturados.

Para compreender o papel da escola na construção do discurso identitário, procuramos relacionar currículo, identidades e relações de poder neste território fronteiriço (a escola) em disputa. Quando abordamos o currículo a partir da questão de identidade, estamos situando-o como um campo social, com recursos simbólicos que implicam em subjetividades, e para compreendê-lo, buscamos amparo nas teorias críticas de currículo, com esforço para “descobrir” intencionalidades no contexto mesmo em que ele se realiza, no chão da escola.

A Escola indígena é vista como ambiente educativo de escolarização e formação de sujeitos, que envolvem princípios, objetivos, práticas, saberes,

conhecimentos, poder, culturas, ideologias e visão de mundo. Neste sentido, a escola deve ser lugar e processo de constituição permanente de reflexão, ação e transformação, a partir da compreensão de que tipo de cidadão indígena *Karipuna* a escola deve formar. O currículo de uma escola, desempenha um papel importante na formação de nosso referencial explicativo da realidade, das conexões locais aos mais diversos campos da vida, portanto, deve assentar-se em bases e princípios comprometidos com a formação de sujeitos éticos, conscientes e solidários com as gerações do presente e do futuro, mirando no horizonte a justiça social na perspectiva de Torres Santomé (2013).

Como aporte teórico para olhar o mundo social em que se insere a escola e o seu currículo, como definidores de caminhos para crianças e jovens *Karipuna*, encontramos na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, referencial sobre educação libertadora e por assim o ser, crítica a um modelo de educação bancária, que subordina o educando ao conformismo e consciência ingênua, que é uma versão de tutela. A concepção de educação problematizadora, ancora-se na humanização de educadores e educandos, na conscientização como força criadora e política de homens e mulheres mediatizados com o mundo, em suas ações no mundo, na vontade criadora de intervir em favor da liberdade e da vida digna. A formulação de Paulo Freire se traduz em uma pedagogia de movimento e libertação, que brota da problematização, conscientização, reflexão e ação, de intervenção no mundo em favor da humanização e liberdade. Paulo Freire vê na educação problematizadora a possibilidade de ação cultural de libertação dos oprimidos, e na humanização o alicerce das sensibilidades que favorecem encontros dialógicos, onde educadores e educandos aprendem, e a sua construção como prática de liberdade, brota da conscientização e desejo de intervir no mundo. O pensar crítico, no sentido atribuído por Giroux (1999) ancora-se na humanização dos educadores e educandos, mediatizado pelo diálogo e engajamento na luta contra a tutela e opressão como ato político.

De Dussel (2012), em sua ética da libertação extraímos parâmetros para olhar os fundamentos que orientam as práticas pedagógicas na escola⁶. Conforme (CASALI 2016) o currículo pode ser um lugar e tempo articulado ao princípio ético-crítico comprometido com o desenvolvimento da vida em comunidade. Para refletir sobre

⁶ Princípio vida como valor maior, na ética da vida.

currículo escolar indígena, com base nas teorias críticas, em que o pensamento de Freire (2015, 2017), conflui com ideias de Giroux (1999); para quem o currículo é um local onde se produzem e se criam significados sociais; ideias ampliadas por Gimeno Sacristán (2000, 2013), Silva (2017), Apple (2008, 2011, 2015), Candau (2012) e Torres Santomé (2013), que vislumbram horizontes para a justiça curricular, orientada por princípios comprometidos com o ser mais, no sentido de empoderamento e da justiça redistributiva e reconhecedora da humanidade dos sujeitos históricos e culturais.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, em movimento de escrevê-lo e reescrevê-lo, decodificando suas significações e res-significando, de modo a transformá-lo através da prática consciente, da percepção crítica, interpretação que desvela e orienta ações de resistência ou ação contra hegemônica (FREIRE, p. 20, 2009).

E finalmente, na discussão sobre currículo e construção de identidade, trabalhamos com o conceito de identidade fragmentada de Stuart Hall (2006); a partir da crítica de Kathry Woodward sobre identidade essencialista, abordamos a identidade de projeto, que converge para definição de elaboração cultural formulada por Tassinari (2003); e o processo histórico da educação escolar indígena, a partir dos trabalhos de Assis (1981) e de Luciano Baniwa (2006).

A orientação desta pesquisa é etnografia, seguindo o caminho e práticas de investigação, para descrição e interpretação do texto social, na escola da Aldeia Manga. Para compreensão da noção de pesquisa qualitativa, fundamentei-me nas formulações de Santos (2010) e Chizzotti (2014, 2017). Este define a pesquisa como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2014). Produzir conhecimento sobre educação escolar indígena, tem sentido quando oferece elementos para práticas reflexivas e de transformação. Conforme Santos (2010), o conhecimento deve ser produzido a partir de uma ciência que faça um caminho que considere os diferentes saberes e, a partir do senso comum, produzir conhecimentos que retornem a serviço da sociedade de maneira qualificada.

A coleta de dados seguiu a dinâmica dos trabalhos nas Aldeias, de modo a compartilhar de suas experiências, no vivido dos indígenas, com descrição para observar, registrar descrever e analisar o currículo da escola, inserido no contexto mais amplo. Tal procedimento fez-se necessário para compreender as relações de

poder e práticas que revelam o papel da escola. O que exigiu um olhar atento para compreender o outro, num esforço de desvendar o que lhes é significativo. Foi feita uma busca através da observação, registro em diário de campo, gravações de narrativas individuais. As observações e registros em diário de campo, como exercício de memória, possibilitaram revisitar momentos e fatos que foram compondo o texto social como colcha de retalhos, e capturar compreensões sobre a materialização do currículo escolar. Para isso, o acompanhamento aos professores em seus momentos de planejamento, registros e práticas pedagógicas na sala de aula e fora dela, em reuniões da comunidade e das representações indígenas na UNIFAP, foi uma aproximação das tensões e relações de poder em disputas que circundam o currículo da escola.

Em momentos de observação e conversas sobre a escola, durante as entrevistas e narrativas, procurava compreender o que é dito, os silêncios e ações, pois as relações de poder muitas vezes se manifestam onde mais se escondem. A observação em sala de aula, registros e análise de documentos, complementaram as narrativas dos colaboradores da pesquisa. A apreensão do contexto cultural e social exigiu esforço para uma visão do conjunto da construção da educação escolar, avanços, desafios, contradições e vulnerabilidades.

As entrevistas foram realizadas com professores da educação básica, incluindo professores indígenas de cultura, artes e de língua *kreuol*, que trabalham no ensino médio modular também em outras aldeias. Também, foram entrevistadas pessoas, como Padre Nello Ruffaldi, do CIMI, que contribuíram na implantação da educação escolar indígena diferenciada. Conversas com pessoas da comunidade e professores não indígenas, observações de campo e análise de documentos foram compondo os relatórios de campo. Práticas, ações e os princípios que ancoram o projeto pedagógico da escola indígena, relacionados ao projeto de sociedade *Karipuna*, foram observados a partir de atividades realizadas na escola, reuniões da comunidade, mutirões de trabalhos e assembleia dos povos. Entre crianças e jovens estudantes, a observação discreta, conversas e anotações na escola e na aldeia sobre suas perspectivas futuras, e de trabalho como condição de dignidade humana. A compreensão da educação indígena foi obtida em momentos de convivência com a família extensa da mãe das professoras Nara e Sônia Aniká e em atividades de mutirão da comunidade, mulheres e professores com os quais foi possível maior aproximação.

Os instrumentos para coleta de dados foram: entrevistas para obtenção de dados entre os sujeitos (professores, coordenador pedagógico e diretor, e um segundo grupo de pessoas da comunidade e parceiros); análise de documentos e textos legais, Projeto Político Pedagógico, livros didáticos, Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque e documentos produzidos pela CCPIO. Dadas as circunstâncias explicitadas acima, o acesso a documentos da escola foi restrito ao Projeto pedagógico, planos de ensino, aos diários de classe, cadernos de planejamento e de material produzidos pelos professores e alunos, além de um acervo de textos e desenhos dos alunos produzidos pelos alunos, para sistematização e produção de material didático. Assim como o calendário escolar, os documentos de registros e documentação são adequados às exigências burocráticas, e apesar do controle pouco rígido, recorrem a refúgios culturais e expressão autonomia, ainda que o façam com mediações e encontrem amparo na resolução 05 de 2012, do Conselho Nacional de Educação.

As observações feitas na escola, com os professores em momentos de planejamentos individuais e coletivos, em sala de aula, de estudos preparatórios para seleção de mestrado, em trabalhos nas roças, no preparo de farinha, reuniões da comunidade, assembleias, em momentos de lazer e na convivência diária, foram lentamente aproximando um mundo de significações e representações imbricadas na produção das identidades.

Assim, em nosso entendimento, a pesquisa pode e deve ser vista como um recurso para reflexão sobre a prática, que permite a elaboração de novos saberes, aliada à formação de investigadores indígenas e não indígenas na área educacional. A educação escolar indígena tem papel importante na luta contra o sistema atual de dominação das culturas e identidades das minorias no Brasil, e todo esforço em direção a alternativas aos paradigmas integracionistas, em favor da pluralidade, representa resistência.

O trabalho de Campo

Da construção do objeto às buscas de significações que os sujeitos atribuem à escola no conjunto da sociedade *Karipuna*, levou tempo e exigiu paciência. A apreensão diante do clima de tensão no país, com mudanças no cenário político, aflorou sentimentos de desânimo. O explícito conflito de interesses e projetos

divergentes de governo, descortinaram preconceitos e animosidades que rapidamente tornaram-se bandeira política contra as minorias - indígenas, quilombolas e outras categorias sociais que lutam contra a exclusão e desigualdade. Era tempo de seguir até os *Karipuna*!

Desenho da tese

Esta tese está organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, faço apresentação do objeto e do percurso metodológico. Este tem como base o método etnográfico de estudo, na aldeia e na escola, para descrição densa do contexto em que se realiza o currículo escolar. O trabalho se apoia nas teorias críticas do currículo.

No primeiro capítulo - Os *Karipuna*, apresento os *Karipuna* enquanto agrupamento indígena específico, cujos processos histórico e de elaboração cultural, engendrados na construção de uma identidade coletiva, de origem heterogênea, se reorganiza em movimentos de autoafirmação e de transformação

No segundo capítulo - A Escola dos *Karipuna*: espaço sociocultural de construção de identidades – apresento o processo histórico de construção da educação escolar, que revela práticas pedagógicas e intencionalidades na realização do currículo. Uma experiência de educação transformadora, que potencializa o projeto de vida em comunidade, do bem viver, como princípios e fundamentos do currículo escolar.

No terceiro capítulo - Culturas e Identidades: Implicações Curriculares – trago uma descrição da escola, que apresenta um texto social (GEERTZ, 1989) complexo, ainda que fragmentado, dos significados que os seus sujeitos atribuem a um mundo particular de representações, definidores de suas culturas e identidades. E como parte do processo de construção identitária do grupo, apresento o contexto da escola, das condições objetivas de realização da pesquisa.

No quarto capítulo – Currículo e Culturas em Fronteiras – apresento os conceitos de currículo, cultura e identidade, situando a escola como lugar de fronteiras e lugar de construção de discursos identitários, em meio a relações de poder e questões de currículo que espraiam no contexto social investigado. Currículo: origens e intencionalidade enquanto campo de estudos, com base nas teóricas críticas, situando culturas, identidades e poder no conjunto do currículo escolar, enquanto

lugar de formação de sujeitos éticos críticos, em meio a nova onda conservadora que avança sobre os territórios indígenas.

Nas Considerações Finais, faço uma síntese dos resultados da pesquisa, das implicações curriculares e do papel da escola no projeto de afirmação identitária dos *Karipuna* da Aldeia Manga.

CAPÍTULO I

1 OS KARIPUNA

Os *Karipuna* vivem na Amazônia brasileira, no Estado do Amapá, distribuídos nas terras indígenas *Uacá*, *Galibi* e *Juminã*, localizadas no município do Oiapoque, na fronteira⁷ com a Guiana Francesa e Suriname.

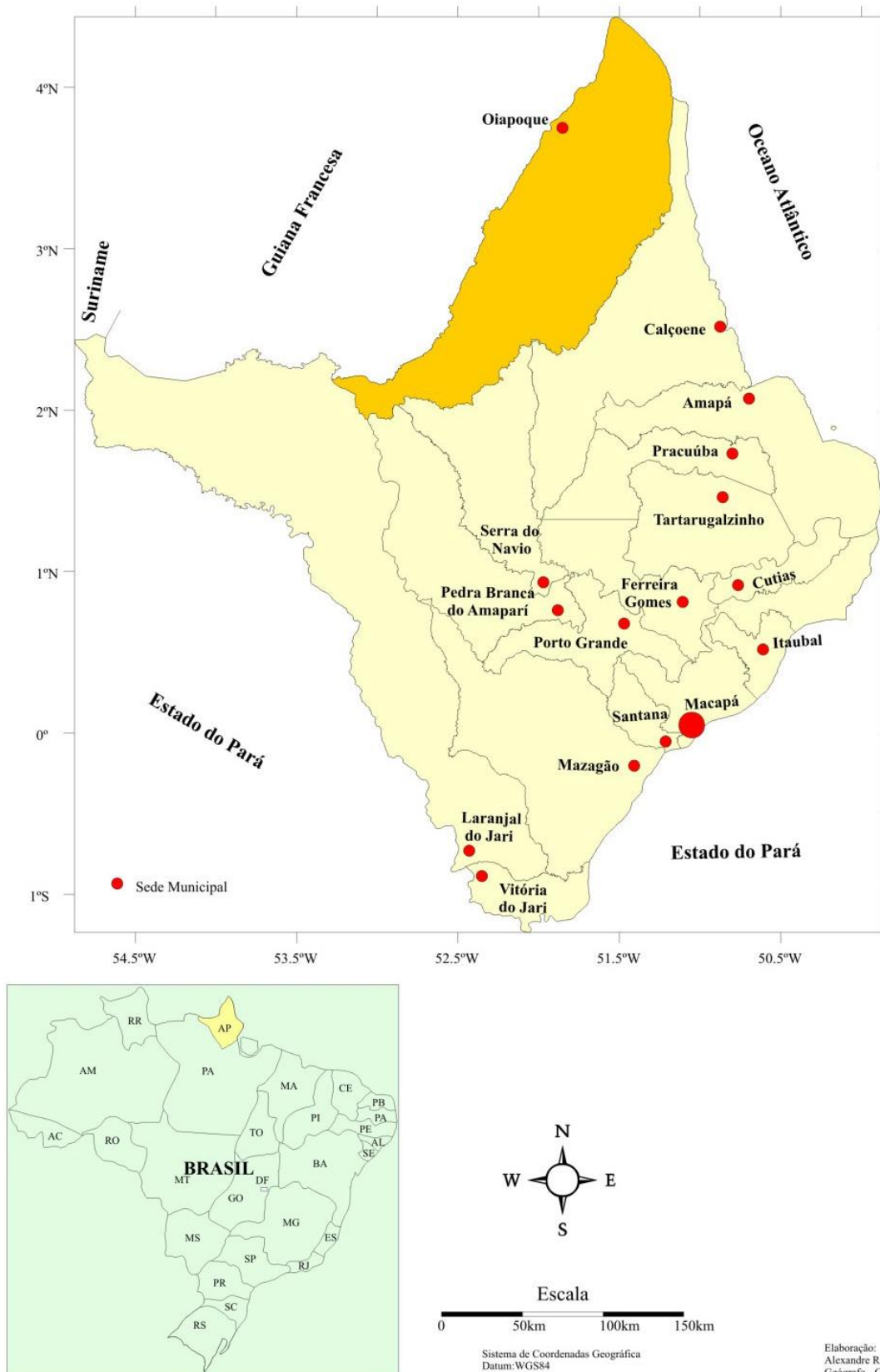
A região do rio Oiapoque integra historicamente um amplo território denominado “Guiana” ou “Guianas”, que se inicia no delta do rio Orenoco, na Venezuela, e se estende até o divisor de águas da margem esquerda do rio Amazonas. Assim, essa região é reconhecida como a “Guiana brasileira”, estando pautada culturalmente em origens distintas, como a créole e caribenha, a cabocla, a indígena e a amazônica (ALMEIDA; RAUBER, 2017)

Os *Karipuna* vivem entre os Rios *Curipí*, *Uaçá* e *Urukauá*, afluentes da margem esquerda do Rio Oiapoque, que se encontram no Encruzo, próximo à foz no Oceano Atlântico. Nesta parte da bacia do Oiapoque, as águas doces se misturam às águas salgadas do oceano, gerando grande variedade de pescados. A abundância de águas provoca grandes variações na paisagem natural, com alternância de rios, igarapés, lagos, “furos”, campos alagados e multiplicidade de espécies vegetais. Segundo Tassinari (2003, p.66), nesta região os fenômenos de erosão, sedimentação e a pororoca dinamizam a hidrografia, “de maneira que antigos rios hoje constituem pequenos igarapés, assim como ‘furos’ e passagens de outrora já não são mais navegáveis”. (TASSINARI, 2003).

Oiapoque é um nome *tupí*, significa oca dos *Wajãmpi*. Em *kreuol Karipuna*, *oiapok* significa cidade grande. Dá, simultaneamente, nome ao rio e à cidade situada na sua margem. O Rio nasce nas montanhas do *Tumukumaque* e deságua no Oceano Atlântico. Fronteira física que separa ou une povos e culturas de ambas as margens. Em uma aula do CLIIN, um estudante *Wajãmpi* definiu leitura de mundo como metáfora, o Rio Oiapoque representa: “rio que enxerga longe”.

⁷A fronteira franco-brasileira é representada por 730 quilômetros de extensão entre o Brasil e Guiana Francesa, no extremo norte do estado do Amapá, na Amazônia brasileira. (MARGARIT, 2017).

Figura 1. Localização do Município de Oiapoque – Amapá



No município de Oiapoque, fronteira com a Guiana Francesa, há uma diversidade de povos, culturas, histórias, experiências, cosmovisão e modos de ser e estar no mundo. A diversidade desenha um lugar de múltiplas fronteiras, fluxos de pessoas e trânsito entre culturas e identidades que permitem fluidez e conexões com contextos sociais diversos, que em situações específicas se fecham ou se expandem. E neste cenário multicultural, as relações sociais se conectam aos processos de escolarização dos indígenas, e convergem para o currículo, onde se criam significações sociais e discursos identitários, como fios que compõem as tramas do tecido social, e é também onde o poder se manifesta em suas diversas versões e representações.

Os *Karipuna*, se definem como “índios misturados”, uma identidade que se configurou em meio aos processos históricos vividos pelos grupos sociais que assim se autodenominam. São remanescentes de diversas matrizes, conforme atestam estudos descritivos e fontes documentais, assim como relatos orais de pessoas que guardam na memória lembranças e vivas tradições. Algumas entrevistas oferecem dados sobre processos históricos que resultarem na fusão de sociedades indígenas da região com grupos de migrantes de diversas etnias. Entre eles, negros fugitivos da escravidão e refugiados da repressão contra os participantes da Cabanagem - revolta popular que foi violentamente combatida pelo Estado e seus representantes no Pará, entre 1835 e 1840 - que se juntaram aos indígenas da região do Rio Oiapoque e das Guianas (ARNAUD, 1969). A presença de sociedades indígenas na região, anteriores aos colonizadores europeus, é confirmada por diversas fontes orais e escritas, e de documentos arqueológicos, que permitem o cruzamento de dados sobre processos históricos, os quais resultaram em genocídio e apagamento de culturas e identidades dos antepassados das sociedades indígenas que vivem na região. No presente, compartilham uma identidade coletiva de Povos Indígenas do Oiapoque, em movimentos de afirmação identitária e defesa de suas Terras, lugares de reprodução de seus modos de vida.

O termo *Karipuna*, é palavra *Tupí* e que na Guiana Francesa foi utilizado para denominar os falantes da “*língua geral do Brasil*”, *nhengatu*. O nome *Karipuna* “como designador de um idioma, pode se referir tanto à língua geral quanto a um idioma Oyampi” (TASSINARI, p.139, 2003). A língua geral era falada na Amazônia, até que foi proibida pelo Marquês de Pombal no século XVIII (Rodrigues, 2003). Os partícipes desta sociedade se autodenominam *Karipuna*, uma identidade de “índigenas

misturados”. Nos relatos orais, irmã Rebeca Spires confirma a presença de falantes de uma língua geral, ainda viva na década de 1980. Ela presenciou os indígenas idosos rezarem a ladainha em língua *Tupí*, o que atesta a presença de remanescentes das missões portuguesas. Entre os antepassados dos *Karipuna*, havia falantes de diversas línguas, entre as quais, uma língua geral da Guiana Francesa, *crioula*, que surgiu da mistura com francês, *nhengatu* e *português* (a língua *kheuól*). Esta língua foi adotada pelos *Karipuna* e *Galibi-Marworno*, com variações e empréstimos, conforme seus recursos simbólicos particulares.

1.1 Historicidades e Identidades

As múltiplas fronteiras físicas e culturais dão o tom da diversidade entre estas sociedades e outros povos da região. Nelas articulam-se relações dinâmicas que fazem com que os territórios sejam ampliados para além das fronteiras étnicas e geográficas. As redes de trocas e elaborações culturais fazem com que possam se identificar como “indígenas do Oiapoque”, afirmando uma identidade regional, pela articulação e circulação das sociedades *Galibi Marworno*, *Galibi Kalinã*⁸, *Palikur* e *Karipuna* (Tassinari, 2003). Articulação que pode ser acionada em contextos políticos mais amplos de diálogo ou enfrentamento com instituições oficiais do Estado brasileiro. São povos enredados em relações e vínculos sociais tanto “internamente”, entre si, como “externamente”, com sujeitos não-indígenas de ambas as fronteiras. Isso compõe um cenário multicultural e de lutas conjuntas pelo reconhecimento da diversidade e de igualdade de direitos à diferença, e pela terra.

Os *Karipuna* são constituídos por grupos indígenas da região da bacia do Rio Oiapoque e por migrantes, em processos históricos distintos, resultando na fusão de grupos que constituem esta sociedade. Estudos históricos e antropológicos atestam movimentos de deslocamentos que compreendem a região da bacia dos rios Madeira e Tapajós, e do Planalto das Guianas, que contribuíram para a composição de sociedades da região do Estado do Amapá. Expedito Arnaud (1969) informa que, considerando a presença de falantes da língua geral da Amazônia, o *Tupí*, esses índios podem ser remanescentes dos *Tupinambá* e de grupos que migraram de regiões de antigas missões do Pará e Amazonas, referidos por Coudreau (1983) como

⁸ Remanescentes de famílias que migraram em 1950, da região de Mana, na Guiana Francesa.

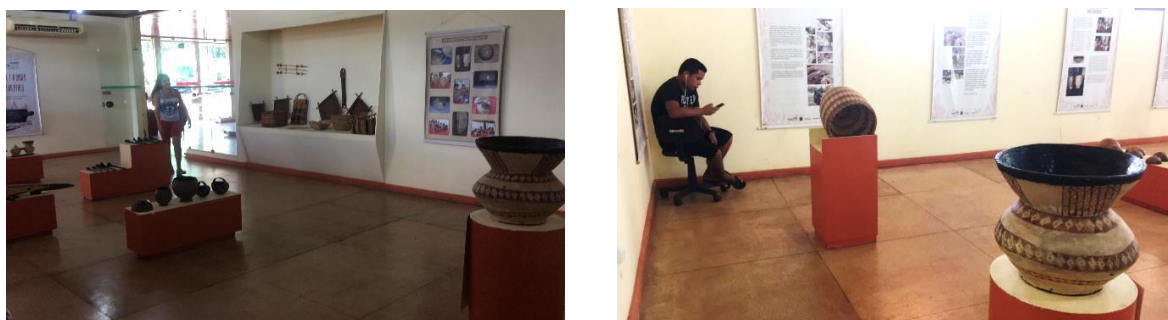
“brasileiros refugiados”. O que leva a crer tratar-se de indígenas e cabanos que se dispersaram em fuga da violenta repressão, em busca de refúgios, movidos pelo sentimento revolucionário que os unia em ideais de liberdade. A resistência ao domínio de uma elite branca, escravagista, construiu a utopia possível para uma nova ordem de libertação das vítimas. Liberdade para o escravo, para o indígena ou o caboclo - os esfarrapados, os oprimidos. Utopia que permanece enraizada nas comunidades indígenas, mobilizando ações de resistência.

Conforme Expedito Arnaud (1969), a presença indígena na região do *Uacá* é anterior a 1596⁹. Em sítios arqueológicos foram encontrados vestígios com datações distintas na região, que atestam fluxos de migrações de populações ameríndias.

A memória das antigas sociedades indígenas está inscrita no patrimônio material e imaterial encontrado em sítios arqueológicos, como urnas funerárias e objetos de cerâmica, expostos em maio de 2018 no Museu *Kwahi*¹⁰, testemunhos de sociedades ameríndias que habitavam a região desde tempos imemoriais.

Entre os ameríndios, uma das primeiras formas de escrita é representada em grafismos de elaboradas expressões estéticas, um legado de tradições e representações de suas cosmologias. As urnas funerárias encontradas na região, adornos e grafismos, traduzem explicações de mundos, crenças, estética e expressões identitárias que ganham novas significações nos museus, de patrimônio material e imaterial de povos e culturas remanescentes de sociedades pré-colombianas.

Figura 2. Exposição no Museu *Kuahi*



Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

⁹ Passagem de Vicente Pinzon na região do rio Oiapoque.

¹⁰ Nome de um peixe, representado em grafismo como expressão identitária dos *Karipuna*.

Estudos arqueológicos atestam complexos eixos de migrações entre os povos ameríndios anteriores à invasão europeia. Entretanto, as migrações forçadas, deslocamentos espontâneos ou a procura por refúgios, em circunstâncias de turbulência social, muitas vezes no limite, seja em consequência das “guerras justas”, da escravidão, de disputas por territórios ou revoltas sociais como a Cabanagem, desvelam interesses econômicos e ou de geopolítica, e situam as sociedades indígenas em cenários de tensões sociais, que oscilam em espaços e tempos, entre calmarias e tempestades.

Migrações na região não são fenômenos recentes. Tanto por terra quando pelo mar, em movimentos direcionados para a região das Guianas, indicam a busca por lugares de refúgios e também rotas de trocas e circulação com povos mais distantes. Se comparar espécies de raízes cultivadas pelos *Karipuna*, como o inhame roxo e a mandioca, é possível identificar vestígios de trocas com os Incas, no Peru e com os *Tupí*, na bacia do Rio Madeira.

Em relatos orais¹¹ aparecem migrações de sujeitos de regiões do Grão-Pará, em pequenos grupos que vieram da Ilha de Marajó e de regiões das Guianas, que juntaram-se aos nativos que habitavam entre os Rios *Curipí*, *Uacá*, *Urukauá* e *Oiapoque*, assumindo uma identidade indígena, com vivas tradições em dinâmicas e relações de sociabilidade e também antagonismos fomentados pelas agências colonialistas.

Os *Karipuna*, conforme eles próprios relatam, foram originados por elementos que falavam a língua geral da Amazônia (*Tupí*), imigrados do estreito de Breves (Pará) em consequência da revolução da Cabanagem ocorrida na década de 1830. Inicialmente, estabeleceram-se no rio *Ouanari* (Guiana Francesa), havendo logo em seguida atravessado para a margem direita do *Oiapoque* indo habitar no alto *Curipí*. Porém, tendo sido vítimas de uma epidemia de sarampo que lhes causou grande mortandade, mudaram-se para o curso médio do último rio onde ainda hoje se encontram. De igual modo como ocorrera na formação do grupo do *Uacá*, vieram se introduzir entre eles indivíduos de várias origens, como sejam, *Palikur*, *Galibi*, crioulos, árabes, chineses, europeus e brasileiros. Ao ocupar-se da citada população Coudreau (1893:337) diz que a mesma era formada principalmente por “brasileiros refugiados”. Porém, trata também seus componentes como *Karipúna*, acrescentando que eles falavam um dialeto da “família *Oyampi*” e habitavam não só no *Curipí* como no baixo *Oiapoque* (ibid). Nimuendaju (1926: 125) os mencionou apenas como “brasileiros do *Curipí*”, esclarecendo que, na Guiana, aplicavam a denominação *Karipuna* não a uma tribo mas a “uma língua geral do Brasil” e que eram provavelmente assim chamados, no Pará, os *Tupinambá* “antes da conquista” (ibid.: 14). (...) hoje se identificam como *Karipuna* e são reconhecidos como tal pelas populações regionais de ambas as margens do *Oiapoque* (ARNOUD, 1969, p. 2-3).

¹¹ Morador Antigo da Aldeia Manga e Pe. Nello Ruffaldi.

Curt Nimuendaju esteve em 1925 entre os indígenas na região do Oiapoque, fez referências aos *Palikur*, aos índios do *Uacá* e aos “brasileiros indianizados”. Embora ele faça distinção entre índios e os “brasileiros”, a referência a “indianizados” sugere uma identidade marcada pela diferença. Isso estabelece uma outra representação na construção da identidade de índios misturados, que é simbólica e social. A afirmação de uma identidade indígena *Karipuna*, produzida entre campos sociais diversos como expressão de alteridade, não escapam de estigmas, vistos como o outro negado. No presente o estigma é percebido, nas falas de moradores de Oiapoque, representado pela palavra *muchê* – *brabo*- de significações negativas, traduzida por indígenas¹² *Karipuna* como a negação da identidade indígena. A identidade neste sentido, é relacional e a diferença é estabelecida por uma linha tênue de marcação simbólica em relação às outras identidades indígenas. A afirmação de índios “avançados”, civilizados, foi um critério social no cenário da estratégia de geopolítica, pois interessava ao Estado a lealdade destas sociedades e o sentimento de pertença ao Brasil, em uma região de litígio entre Brasil e França. Em 1900, o governo suíço arbitrou em favor do Brasil o direito de posse da região do contestado Franco-Brasileiro, entre o rio Oiapoque e o Rio Araguari, incorporado ao Estado do Pará. Em 1943 foi criado o Território Federal do Amapá e, em 1988, o Estado do Amapá.

De maio a agosto vivi ali, no rio *Arucaúá*, com os índios *Palikur*, uma tribo *aruak* pacífica que, apesar de ser em parte miscigenada e creolizada, ainda conservava em essência a sua velha cultura: foi possível organizar uma coleção considerável que também incluía numerosos testemunhos de sua cultura espiritual, e muitos artefatos, os últimos do seu gênero provavelmente, pois a deculturação da tribo caminha a passos rápidos. Também fiz visita mais demorada aos índios do *Uacá* e aos brasileiros indianizados do rio *Curipi* (CURT NIMUENDAJU, 1927, p.194).

Os *Karipuna* surgem da fusão de grupos de diversas sociedades, entre eles, negros de origem africana da Guiana Francesa, falantes da língua crioula, que também passaram por processos históricos de migrações forçadas. Relatos orais atestam a presença de refugiados cabanos¹³, que compõem um percurso étnico de

¹² Relato da professora Nara Aniká sobre o que ouviu durante desfile de estudantes indígenas na cidade de Oiapoque. Uma mulher não índia disse: lá vem os *muchê*! “Eu chorei! Nosso povo é muito discriminado”.

¹³ A identidade de cabanos resultou de sentimentos de pertença a um grupo social que reuniu diversas culturas e sociedades indígenas, negros de origem africana e mestiços pobres, com problemas em comum, vislumbrando outras perspectivas sociais e políticas. Desenvolveram sentimento comum de luta por direitos e pela liberdade, resistência à dominação, forjando uma identidade de “cabanos”. O

encontros de grupos que se juntaram aos indígenas da região e reorganizaram seus modos de vida, compartilhando sentimentos que os une na construção da identidade coletiva de povos indígenas do Oiapoque.

A participação de indígenas e negros como integrantes dos Cabanos pobres do Pará, no mais importante movimento social da região, resultou em expansão dos ideais de liberdade e resistência de povos da floresta Amazônica, que ainda ecoam em lutas societárias na região, como os quilombos e indígenas em movimentos por garantias de direitos e defesa da terra. O massacre aos cabanos revelou, no uso da força truculenta do governo imperial contra grupos sociais marginalizados, a mentalidade de uma elite brasileira, escravocrata, violenta e do atraso, que não admite mudanças políticas que favoreçam avanços sociais em direção à justiça social.

Assim, as migrações de comunidades de vítimas que buscaram refúgios entre os rios *Uacá*, *Curipi*, *Urucawa* e *Oiapoque*, se inserem em processos históricos e construção de identidades coletivas, da fusão de grupos que juntaram-se às sociedades que ali viviam. A composição de sociedades, que agregam pessoas de origens diversas, em processos históricos de construção da identidade comum de “Povos Indígenas do Oiapoque”, ganha sentido por meio da linguagem, dos símbolos e significados pelos quais são representados, como marcadores da diferença.

Os territórios de uso comum favorecem arranjos sociais em redes de relações de reciprocidades, fortalecidas em suas instituições. Embora demarcados, são alvo de interesses diversos, o que exige redes alertas em defesa e proteção.

O território situa-se como lugar e meio de sobrevivência de povos com os quais os *Karipuna* o compartilham. É o espaço de segurança para satisfazer suas necessidades e garantia da realização dos seus planos de vida em comunidade, para onde converge a essência positiva, a força que impulsiona comunidades de vítimas, de acordo com a conceituação de Dussel (2007), que se encontram e mobilizam-se em redes de reciprocidades com a finalidade de assegurar suas existências. Esta abordagem tem sinergia com a teoria antropológica, que considera a conduta territorial como parte integral de todos os grupos humanos. Neste sentido, Little (2002) define territorialidade como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território” ou *homeland*. Assim, ao analisar os processos

nome cabano era o apelido de pessoas pobres e humildes que moravam em habitações cobertas de palha na Amazônia.

de territorialidades de grupos sociais, é necessário considerar o contexto específico em que o mesmo surgiu, foi defendido ou reafirmado. Há que considerar suas identificações culturais, as condutas, relações e vínculos afetivos com os lugares.

Entre os *Karipuna*, a terra indígena é a casa, o lugar de sustentabilidade e reprodução da vida e os indígenas são raízes. Na dimensão econômica, os indígenas dependem dos usos dos territórios, dos recursos para a subsistência, e tanto no pescado quanto na agricultura, seguem a lógica de práticas de baixo impacto ambiental. A pesca para fins comerciais não é permitida, conforme normas consensuais das comunidades. O cultivo da terra implica práticas tais como: pequenas roças em sistema de pousio, mutirão de família extensa e o *maiuhi* - reunião das famílias e convidados para a realização das atividades agrícolas.

O sentido de comunidade é definido pela professora Nara Aniká¹⁴ como o espírito comunitário, maneira de pensar e atribuir sentido gregário:

Em primeiro lugar, eu acho que no mundo que nós estamos hoje, o sentido de comunidade, o sentido de respeito de um ao outro, de ajudar o próximo, é o espírito comunitário. Quero ensinar sempre os meus alunos, quero que eles mantenham isso para sempre, que isso vai resultar coisas boas para a gente, não vai tornar a gente individualista, nós vamos colaborar sempre um com o outro, vamos respeitar e com respeito, dignidade, então o que eu priorizo muito é a vida em comunidade, é a vida em mutirão, um ajudando o outro.

Conforme dados da Coordenação Técnica Local de Oiapoque, da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, em 2017 os povos indígenas do baixo Rio Oiapoque estavam distribuídos em 45 aldeias nas terras indígenas *Uacá*, *Galibi* e *Juminã*, cuja população somava 5.748 (cinco mil, setecentos e quarenta e oito) pessoas indígenas aldeadas. Comparando com os dados populacionais do ano de 1982, de um total de 4.186 (quatro mil cento e oitenta e seis) pessoas, registra-se aumento de população jovem, um indicador que deve ser considerado na construção de políticas públicas.¹⁵ Das 22 aldeias dos *Karipuna*, 20 estão localizadas na terra indígena *Uacá*, ao longo do Rio *Curipi* e da BR 156. A aldeia *Kunanã* está localizada ao longo do Rio Oiapoque, na Terra Indígena *Juminã* e a aldeia *Ariramba* na Terra Indígena *Galibi*, também ao longo do Rio Oiapoque.

¹⁴ Entrevista realizada na Aldeia Manga.

¹⁵ Os dados populacionais da FUNAI, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e Distrito Sanitário Especial de Saúde Indígena – DISEI, apresentam diferenças, pelo uso de métodos na atualização dos dados.

Em 2017, a população da aldeia Manga somava 960 pessoas, de um total de 2.010 indígenas *Karipuna*¹⁶ (não foram incluídos indígenas que vivem na cidade), espalhados pelas aldeias *Kunanã*, *Ariramba*, *Galibi* (nesta aldeia vivem indígenas *Galibi Kalinã*, *Karipuna*, *Galibi Marworno* e *Palikur*), *Açaizal*, *Jondef*, *Espírito Santo*, *Taminã*, *Santa Izabel*, *Paxiubal*, *Japiim*, *Estrela*, *Ahumã*, *Kariá*, *Kuripi*, *Piquiá*, *Benoá*, *Txipidõn*, *Pakapwá*, *Zacarias*, *Bastiõn*, *Kumaru* e *Palha*.

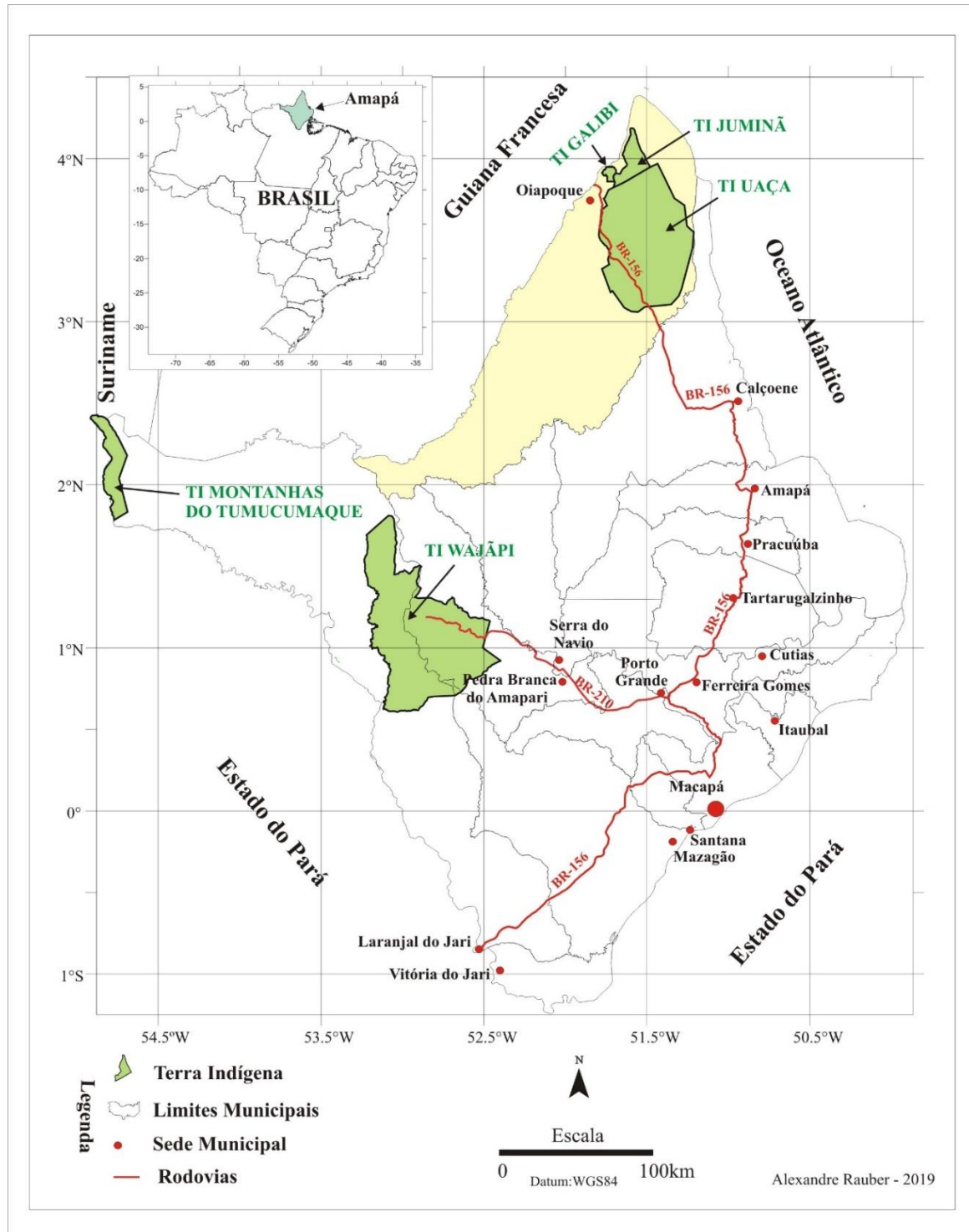
O surgimento de novas aldeias aumentou significativamente em 2017, em decorrência das atuais dinâmicas territoriais no município e no Estado. Registra-se aumento populacional no interstício de cinquenta anos, comparando com o levantamento feito por ARNAUD (1969), isto é, em 1965, somavam 439 pessoas. Em 2017 passava de 2.010 pessoas *Karipuna* (FUNAI, 2017). Os dados não são precisos em razão de deslocamentos de indígenas que vivem nas cidades do Estado do Amapá, em outras regiões do país e na Guiana Francesa.

Em maio de 2019, a população indígena atendida pelo Distrito Sanitário Especial Indígena no Amapá e Norte do Pará era de 12.746 indígenas, conforme informações orais de profissionais de saúde no Polo Base Manga.

O município encontra-se rodeado por terras indígenas, reservas biológicas e a vila militar de Clevelândia do Norte. A área territorial de 22.625.286 km², (IBGE, 2017), deste total, 96,65% é de Terras Indígenas e Unidades de Conservação (Parque Nacional do Cabo Orange e do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque). Segundo MARGARITE (2017), nos limites do município estão também os Projetos de Assentamento: Igarapé Grande e Vila Velha do Cassiporé, restando poucas terras que não foram regularizadas, mas já ocupadas em meio a intensa especulação fundiária.

¹⁶ Dados disponibilizados pela FUNAI, em 2017.

Figura 3. Localização das Terras Indígenas do Amapá



Fonte: Alexandre Rauber, 2019.

1.2 Indígenas em movimento: as Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque

Quando a igualdade destrói a diversidade, deve-se defender a *diferença* cultural. Quando o uso da diferença cultural é uma maneira de dominar os outros, deve-se defender a igualdade da *dignidade* humana (DUSSEL, 2007, p. 145).

A organização dos povos indígenas brota da tendência originária de se agregarem para viver. A vontade de viver é, segundo Dussel (2007), a essência positiva do poder político, a força da comunidade. Poder satisfazer os meios para a sobrevivência é Poder. Neste sentido, a mobilização de comunidades indígenas, que se reconhecem como vítimas da dominação colonialista, e que se unem na luta por direitos, é a expressão positiva da política.

Na década de 1970 tem início a mobilização dos povos indígenas da região do Baixo Rio Oiapoque, com o empenho do Padre Nello Ruffaldi pela conscientização e empoderamento dos indígenas. A criação das cooperativas foi ampliando a organização indígena, e em 1976 teve início as Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque - APIO, na esteira do movimento indígena nacional, em luta por direitos e demarcação das terras. A Terra Indígena *Galibi* foi homologada em 1982, a Terra Indígena *Uaçá* em 1991 e a Terra Indígena *Juminã* em 1991. A contribuição do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, instituição da Igreja Católica, possibilitou a articulação indígena em rede nacional, na defesa de direitos amparados na Constituição de 1988.

O fortalecimento das organizações indígenas foi ganhando potência no movimento que foi pedagógico, tanto local como nacional, resultando na formação política e construção de pautas de interesses convergentes. As Assembleias Indígenas possibilitaram o protagonismo indígena, e contou com lideranças tradicionais determinadas e comprometidas com as comunidades, em suas lutas e enfrentamentos. As Assembleias são práticas pedagógicas de consolidação de autonomia (ÂNGELO, 2009).

Figura 4. Assembleias Indígenas

1967-1985: Da ditadura à democratização.

Embate entre os Grandes Projetos e o Renascimento dos Povos Indígenas: A década de '70 viu uma grande mudança no relacionamento Estado e povos indígenas, tanto pela mudança de atitude dos próprios índios que conseguiram se unir e organizar, quanto porque encontraram fortes aliados a começar pelo CIMI- Conselho Indigenista Missionário, e outros segmentos da sociedade nacional



Assembleia Indígena na Aldeia Kumarumã, Oiapoque, nos anos 80: os índios retomam a iniciativa de defender seus direitos.

1972-1988: Assembleias e Organizações indígenas NOVA CONSTITUIÇÃO

Em 1972 nasce o CIMI que traz na Igreja e na sociedade uma nova maneira de se relacionar com os Povos Indígenas. A partir de um novo conceito de fazer missão e de Evangelização, influenciado pelo Concílio Vaticano II e a Conferência de Medellín, mas principalmente pela reflexão e prática de um grupo de missionários/as. O Cimi passou a ser um aglutinador importante nas lutas em favor dos próprios índios. Indígenas, missionários pagaram e estão pagando um tributo de sangue, pelas denúncias e pelo seu compromisso, sobretudo em defesa das terras indígenas.

Mas quem foi o verdadeiro protagonista desta luta e do resultado vitorioso na Constituição de 1988 foram os próprios Povos Indígenas e as suas Organizações respaldadas de múltiplos aliados que nasceram acompanhando a caminhada dos povos indígenas durante estes anos.

O CIMI (Conselho Indigenista Missionário), em sua primeira assembleia, fixou como linhas de ação missionária:

- * a defesa e reconhecimento do território indígena;
- * o respeito e valorização da cultura
- * o reconhecimento da auto-determinação indígena e do seu próprio projeto de vida.

12 MENSAGEIRO

Edição especial: Política do Estado e Povos Indígenas - outubro 2015

Fonte: 12 Mensageiro, 2015.

Conforme o depoimento do Padre Nello Ruffaldi, concedido em 2018, o movimento organizado que resultou na luta pela Terra, tem início com as cooperativas, voltadas para a sustentabilidade econômica e proteção contra a exploração. Com o propósito de organizar a venda de produtos como a farinha e a aquisição de mercadorias, evitar a exploração por parte dos comerciantes locais e proteger as mulheres indígenas contra abusos de aventureiros que adentravam as Aldeias. As cooperativas favoreceram a autonomia nas relações de trocas e circulação extra aldeias, em condições mais favoráveis, e início das grandes assembleias.

A mobilização política segue na esteira do movimento indígena nacional, pela demarcação das terras. A criação das cooperativas estimulou as lutas políticas, possibilitou o empoderamento e fortalecimento das Assembleias Indígenas.

As cooperativas nasceram em 1979, logo depois da demarcação. Nós pensamos sobre o que acontecia, tinha o pessoal comerciante mas não tinha comércio lá na aldeia. Eles enchiam os barquinhos deles e iam visitar as aldeias e faziam trocas, os índios não usavam dinheiro! Eles vendiam produtos deles e os índios pagavam com farinha, então qual era o inconveniente? Tinha dois! primeiro, o inconveniente da exploração: o preço era o comerciante que fazia, tanto da mercadoria quanto da farinha, e em geral era um preço bem mais alto que no Oiapoque. Eles tinham muito lucro, pegavam a farinha a bom preço e vendiam a mercadoria cara, então os índios tinham de trabalhar muito para ganhar pouco. A cooperativa deveria trazer produtos administrados pelos índios a um preço mais baixo para não serem explorados! A ideia da cooperativa era plantar os produtos que cada área podia, o milho, o feijão... mas não deu certo! Ninguém levou em conta os ratos, pássaros, que destruíam as roças. O outro inconveniente era que o pessoal [comerciantes] indo para lá [aldeias], se aproveitavam das mulheres, não só das senhoras, mas se aproveitavam das moças, faziam filhos com elas, prometiam presentes para a família, às vezes até consentido pela família. E além disso, vendiam cachaça. Para evitar, quando a gente colocou as cooperativas, todo esse comércio acabou. Acabou logo, porque os índios não mais compravam deles [comerciantes]. Havia produtos que os índios mesmo administravam, e a preços mais em conta na cooperativa. Ganhamos um caminhão para o transporte. Comprava-se os produtos em Macapá e repassava para os índios. Havia o centro de referência que era de onde saíam as mercadorias rumo às aldeias. [...] os comerciantes amigos não gostavam, porque fazíamos concorrência com os preços de Oiapoque. Então as cooperativas tiveram uma função boa, mas depois não foi preciso continuar. O pessoal agora já tem o seu comércio, aprendeu a usar dinheiro. Os índios não conheciam muito o valor, as notas, quanto custavam [os produtos], [não] pesquisavam onde era mais barato... tiveram [antes da cooperativa] o primeiro contato com dinheiro, porque não o usavam, só usavam a farinha. Não conheciam seus direitos, abaixavam a cabeça! (Entrevista com Pe. Nello Ruffaldi, 2018).

As trocas de circulação de bens e pessoas são regidas pela lógica capitalista. No entanto, entre os indígenas prevalece a lógica das redes de sociabilidade. As redes de sociabilidades articulam os indígenas tanto internamente, em seus territórios, quanto em cidades e no movimento indígena nacional. Elas se estendem aos que

migram para cidades da Guiana Francesa, em busca de trabalho ou em razão de matrimônios, articulando as relações em territórios ampliados.

No interior das redes de sociabilidade ocorrem trocas e circulação de bens simbólicos ou não. Essas trocas são mediadas pela reciprocidade presente nas relações sociais. De acordo com Marcel Mauss (2003) não são trocas obrigatórias nem desinteressadas. São trocas de dádivas, implica alianças. Isto é, “receber é ser recebido”, retribuir o presente dado é reconhecer o espírito da coisa dada.

A percepção do sentido de troca como “dádiva” ocorreu quando uma professora que trabalhou em uma das aldeias, considerada pelos indígenas como amiga conforme seus critérios de sociabilidade, foi recebida e “a ela era oferecido o melhor peixe”, mas quando esperavam o seu apoio em uma questão na UNIFAP, sua atitude foi traduzida pelos indígenas como rompimento de alianças.

1.3 Maiuhi

Entre os indígenas do Oiapoque, as trocas e a circulação de bens e pessoas vem sendo substituídas pela lógica capitalista, mas também, a lógica das redes de sociabilidade ainda permanecem tanto nas relações cotidianas quanto em refúgios culturais, tais como o *maiuhi*.

A violência contra a mulher foi uma das justificativas do Padre Nello Ruffaldi para criar as cooperativas, com a intenção de evitar abusos por parte de comerciantes. A prática de abusos foi confirmada por Clementina Aniká. Ela descreveu o caso de uma menina que foi entregue por seu pai a um comerciante em troca de mercadorias. “O velho” levou bebida e aproveitando que o pai da jovem indígena havia embriagado, o convenceu a entregar a filha, com a promessa de ajuda. A violência contra mulheres também foi relatada pelo enfermeiro não indígena, que presenciou sua tia chamando atenção de um pai de aluna por ter permitido que um desconhecido levasse a indígena, a qual interrompeu os estudos. Nesse sentido, as organizações também representam lugar e voz das mulheres indígenas.

As Assembleias indígenas representam a potência, a força das comunidades, a política indígena. As Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque – APIO reúnem representantes dos *Karipuna*, *Galibi Marworno*, *Palikur* e *Galibi*. Contam com a participação de pessoas de cada aldeia e é aberta a representantes de instituições e pessoas convidadas.

Figura 5. Assembleia na Aldeia Santa Isabel, Município de Oiapoque, em julho de 2018



Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

As Assembleias Geral e de Avaliação têm, entre suas atribuições, “objetivos de trazer boas conquistas para os povos indígenas e buscar resolver em conjunto os problemas de cada comunidade, ou seja, reivindicar, decidir, planejar [...] defender os direitos dos povos indígenas com relação a saúde, educação” (SANTOS, 2018, p. 3).

As Assembleias de Avaliação, conforme os temas tratados, são restritas aos indígenas, vetada a presença de não indígenas, mesmo que habitem na Terra

Indígena (TI). Tratam de assuntos internos das comunidades e definem as demandas de cada povo e, conforme Santos, “são avaliados os assuntos que serão discutidos na Assembleia Geral” (2018, p.7). Nas aldeias, reúnem-se para tratar de assuntos da comunidade, planejamentos, critérios de pesca, manutenção da estrada, fiscalização dos limites da TI, saúde, educação, projetos econômicos, política partidária, resolução de conflitos, entre outras questões. Nessa dinâmica o cacique e vice cacique contam com a colaboração dos conselheiros (a) da aldeia, que somam vinte e quatro homens e mulheres, na Aldeia Manga, em 2019.

Cada povo define suas regras sociais como a lei e a ordem. Embora as decisões coletivas sejam assumidas em assembleias, e o poder delegado venha da comunidade, não estão livres do poder fetichizado, de tensões e contradições.

Na Aldeia Manga, um conjunto de normas foi ampliado em 2018, quando o cacique Luciano deixou o cacicado, depois de trinta anos. A chefia, não remunerada, é função de grandes responsabilidades, exige disponibilidade, comprometimento pelo bem comum da comunidade e capacidade de mediar conflitos. O cacique e seu vice contam com os conselheiros homens e mulheres, em suas decisões tomadas como poder delegado.

Na escola, as crianças descrevem as regras e critérios que consideram transgressões, passíveis de punição “pegar uma faxina”, como decisões coletivas delegadas às lideranças e compartilhadas com os conselheiros.

Figura 6. Leis da comunidade: produção textual de estudante da escola



Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

Embora não esteja legível, a ilustração acima refere-se a uma prática pedagógica que expressa regras sociais dos *Karipuna*, representado a faxina, realizada por pessoas que transgridam regras, reparando o erro cometido com trabalho para a comunidade, essa é uma forma de direito restaurativo. A pessoa que comete um erro, recebe uma punição – a faxina- deve realizar trabalhos para reparar a comunidade.

As regras sociais expressam visões de mundo, conforme suas cosmologias, como o ritual do *Turé*, o *maiuhi* e ou o mundo invisível habitado pelos *karuanos*¹⁷. Conforme atesta Irmã Rebecca:

Quando eu morei na Aldeia, ai que pude ver a coisa mais claro, porque é uma maneira de pensar, uma maneira de ver o mundo, uma maneira de tratar uns com os outros. E depois, as lições na própria língua: não tem palavras para certas coisas, porque não existiam na nossa cultura.¹⁸

A organização social dos *Karipuna* da Aldeia Manga se efetiva por meio de relações de parentesco, pela residência de diversas gerações em uma mesma moradia, configurando uma família extensa e, também, com famílias nucleares. As relações de parentesco são articuladas por indivíduos de um mesmo tronco familiar quando das atividades produtivas quando desenvolve o cultivo e o beneficiamento da mandioca coletivamente. Há, também, o *maiuhi* quando não parentes contribuem para atividades produtivas de um chefe de família que prepara as atividades de derrubada e plantio e recebe a solidariedade daqueles a quem estão estabelecidas trocas simbólicas.

Figura 7. *Maiuhi*:¹⁹ Plantio de macaxeira



Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

¹⁷ Estes termos estão definidos mais à frente.

¹⁸ Irmã Rebecca Spires, missionária do CIMI entrevistada em 2018.

¹⁹ Professor Garcia é o anfitrião

A sociabilidade é reafirmada em redes de alianças de casamento, intercâmbio, nas reuniões e assembleias que ocorrem no Casarão, em festas de santo, eventos religiosos, na Escola, no Pólo Base de Saúde, no jogo de futebol, em mutirões de demarcação²⁰, no *maiuhi* ou em atividades do movimento indígena.

[...] a gente sempre tem o plantão pedagógico, como a escola deve se organizar, e tem a presença dos pais dos alunos. Hoje a escola também leva os alunos para participar dos mutirões da comunidade, por isso que tem sábado letivo que a escola, ela entra junto com os alunos: quem vai roçar vai, quem vai fazer limpeza, vai. Alguns trabalhos, a comunidade é envolvida, limpando ou arrumando. E quando tem reunião, os alunos estão lá, nos mutirões de sábado, se tem aula, eles vão pra lá, os professores a escola, tem esse elo muito forte ainda de mutirão (Entrevista com Prof. José Garcia Santana, 2018).

Processos dinâmicos de elaboração cultural e afirmação identitária dos Karipuna, têm características particulares, que permitem fluidez e o atravessamento de fronteiras (HALL, 2006). Não acionam ou reivindicam reconhecimento identitário por via essencialista, de pertença a uma ancestralidade de lugar, de povo ou de origem comum (WOODWARD, 2014), eles se afirmam como indígenas Karipuna.

A atuação do Padre Nello Ruffaldi junto aos indígenas, na organização e mobilização política de luta pelas terras, ao lado da educação escolar libertadora, não passou despercebida aos mais diversos interesses em manter a tutela por parte do Estado Brasileiro. Conforme relatos do Cacique Luciano, a prisão do padre durante a ditadura militar foi evitada pelos indígenas que o defenderam com firmeza, expressando empoderamento para contestar representantes do governo autoritário. A autonomia indígena, fortalecida no período de redemocratização nacional, começou a ser fragilizada na segunda década do novo milênio, à medida que forças políticas conservadoras, em alianças com grupos de interesses diversos, ampliaram espaços de poder, se empenhando pela redução dos direitos indígenas, por meio de proposição de projetos de lei, chegando até a criminalizar o CIMI como estratégia de enfraquecimento do movimento indígena.

As organizações indígenas atuaram em diversas frentes, conquistando espaços e lugares de voz. No presente, organizações como as mulheres indígenas - AMIM e dos professores indígenas do Oiapoque – OPIO, realizam encontros e oficinas de interesses de suas categorias, contando com parceiros como IEPÉ e FUNAI.

²⁰ Fiscalização limpeza dos limites da Terra Indígena.

CAPÍTULO II

2 A ESCOLA *KARIPUNA*: ESPAÇO SOCIOCULTURAL DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A construção política da identidade *Karipuna* é analisada no currículo da escola da Aldeia Manga nesta tese. A pesquisa é um esforço para descrever, identificar e interpretar conexões múltiplas que tecem as tramas sociais, os vínculos que agregam a vida comunitária, para compreender como se inserem na realização do currículo escolar. A escola indígena caracteriza-se por ser específica, comunitária e intercultural, lugar de convergência das conexões sociais e de princípios éticos que fundamentam a vida em comunidade. É essa convergência que aparece na construção do discurso identitário, em meio às relações de poder identificadas na investigação do processo cultural, no vivido dos sujeitos, no cotidiano da escola, na Aldeia Manga, na Terra Indígena *Uacá*, localizada no Município de Oiapoque²¹, no Amapá, fronteira do Brasil com a Guiana Francesa.

A educação escolar entre os *Karipuna* teve início na década de 1930 pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, na esteira do nacionalismo coercitivo do Estado, de controle sobre os indígenas, com propósitos de assegurar a lealdade dos guardiões da fronteira entre Brasil e França. Conforme Eneida Assis, a Escola tinha o papel de transformar os índios em homens civilizados para melhor se adequarem à sociedade nacional. Simultaneamente à escola, havia a Colônia Militar de Clevelândia, com o propósito de fixação de grupos tribais na região para garantir a fronteira (ASSIS, 1981, s/p).

As escolas do SPI, FUNAI e Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá seguiram o modelo de escola rural de ensino primário, com propósitos de controle sobre a população indígena. A política de abasileiramento adotada pelo SPI se traduzia numa educação que consistia em ensinar ler e escrever em língua portuguesa, desenvolver o sentimento patriótico e formar trabalhadores nacionais. Segundo relatos de um morador antigo da Aldeia Manga, a primeira professora da escola dos *Karipuna* ensinava ler, escrever, costurar, fazer artesanato e cantar o Hino

²¹ Nome *tupí*, do rio que nomeia a cidade e o município do norte do Amapá.

Nacional Brasileiro em comemorações de datas cívicas tais como o dia Sete de Setembro²².

Figura 8. A Primeira Escola Indígena *Karipuna*



Fonte: Acervo pessoal do Morador Antigo da Aldeia

A primeira escola *Karipuna* foi criada na Aldeia Espírito Santo em 1934. Depois de construída uma escola na Vila de Santa Isabel, a professora Verônica Leal foi transferida, e a escola da Aldeia Espírito Santo ficou sem professor até 1976, quando o Governo do Território Federal do Amapá enviou uma professora. As práticas pedagógicas eram voltadas para objetivos integracionistas, formar trabalhadores nacionais, o que incluía regras e proibições, como o uso da língua patuá (kreuol) em sala de aula. Em 1976 começou a funcionar a escola da aldeia Manga, oficialmente criada em 1994 (Assis, 1981). Nesse período, os propósitos do Estado Brasileiro eram de integrar, nacionalizar ou abrasileirar as populações de fronteira em litígio entre

²² Informações obtidas por meio de entrevista realizada em junho de 2018, com um morador não indígena da Aldeia Manga, que quis se manter anônimo. Ao longo do trabalho eu o denomino Antigo Morador da Aldeia.

Brasil e Guiana Francesa (Tassinari, 2003). A informação é confirmada pelo Antigo Morador da Aldeia, que fora aluno e “ajudante” nas atividades docentes.

Uma vez, preparando para o dia de 7 de setembro, Tia Verônica pisou numa *caba*²³, aí deu alergia nela, eu que tive que fazer as coisas por ela, até o discurso eu tive que improvisar e fazer. [...] Ela dava aula num turno pela manhã, até meio dia. A tarde era reservado para aula de costura, ela sabia fazer roupa de homem e de mulher. Ensinava costurar, fazer artesanato, flores de pena e convidava quem sabia fazer *tipiti*²⁴ e *paneiro*²⁵ para ensinar também.

Entre as atribuições pedagógicas na escola, a professora Verônica ensinava costurar, fazer artesanato e lições de catecismo. Também aconselhava os pais para não permitirem que homens desconhecidos (não indígenas) levassem suas jovens filhas embora, para evitar exploração e abusos por parte de comerciantes, pescadores e aventureiros.

Figura 9. Primeira professora da escola dos *Karipuna*: Verônica



Fonte: Acervo pessoal do Morador Antigo da Aldeia

²³ Inseto conhecido popularmente como marimbondo.

²⁴ É um objeto de uso na fabricação de farinha, é o espremedor de massa para extrair o *tucupi* - leite da goma. *Tipiti* é confeccionado com talas de *guarumã* e *miriti*.

²⁵ Cesto confeccionado com fibras de *miriti*, usado por homens e mulheres como uma bolsa de usos diversos.

O português era a língua de instrução na escola. Em consequência, a língua *kreuol* foi perdendo prestígio enquanto o português tornou-se primeira língua. A política linguística foi se ampliando com a representação negativa da língua *kreuol* – *patuá* –, que para o Estado era considerada língua estrangeira e deveria ser banida, o que a fez ser internalizada por pessoas da comunidade e algumas lideranças, como sinônimo de “atraso”.

Embora a escola tenha sido um lugar de imposição da política integracionista do SPI, houve muita resistência. Conforme depoimento da irmã Rebecca Spires, os indígenas da Aldeia Espírito Santo não aceitaram o banimento da língua *kreuol* e passaram a ensiná-la na escola, como mais um espaço de refúgio cultural. O uso da língua *kreuol* na escola atribuiu a ela uma conotação positiva e passou a ser valorizada por toda a comunidade indígena como um bem cultural.

[...] isso foi muito bonito, porque essa aldeia era considerada pelos outros, *Karipuna* principalmente, como atrasada, porque eles só falavam a língua [*kreuol*] e os outros, o Santa Isabel, o cacique tinha empurrado muito o português, eles já falavam muito o português. Manga falava muito o português, mas a Espírito Santo permaneceu na língua [*kreuol*], então depois disso, de repente, eles que estavam os tais, pois tinham sua própria cartilha, eles avançaram, e as outras aldeias olharam e começaram a pedir: nós podemos fazer isso também? Aí espalhou para todo o *Curipi* e passou para o *Uaçá* (Entrevista com Irmã Rebeca, 2018).

A partir da década de 1970, o Conselho Indigenista Missionário iniciou uma experiência de educação escolar comunitária, inspirada na pedagogia de Paulo Freire²⁶, de alfabetização para cidadania e formação de professores indígenas, com ênfase na autonomia. O currículo materializado nas escolas possibilitou a fluência em língua portuguesa e ensino da língua *kreuol* ou *patuá* e ampliou os conhecimentos e relações extra aldeia. Concomitantemente ao desenvolvimento da consciência crítica, fortaleceu-se o movimento indígena.

Com a chegada do padre italiano, Nello Ruffaldi, a Oiapoque no ano de 1972, a atuação da igreja Católica inicia nova experiência em âmbito religioso e comunitário, alinhada a orientações pastorais e à atuação do Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Conforme o padre, na educação o objetivo era incentivar a valorização das culturas e línguas indígenas. O CIMI iniciou uma experiência de escolarização

²⁶ Entrevistas realizadas com o Padre Nello Ruffaldi e Irmã Rebeca do CIMI, em 2018, posteriormente confirmada pela professora Sônia Aniká.

diferenciada e de formação de professores indígenas para assumirem a educação escolar em suas aldeias, enfatizando a autonomia e a valorização das culturas.

A Irmã Rebeca foi para a Aldeia Espírito Santo, com a incumbência de iniciar a escolarização, atendendo à solicitação do Cacique Tangará. Conforme relatos do Padre Nello Ruffaldi, enquanto ela aprendia com os indígenas a falar sua língua, criava com eles o alfabeto *patuá/kreul*, culminando com o registro escrito.

A irmã Rebeca veio trabalhar com os índios e a irmã Dorothy ficou em Marabá trabalhando com os imigrantes. [...] Os índios ensinando ela a falar em língua patuá e ela junto com os índios ensinando a escrever. Aquela língua era só oral, ainda não tinha alfabeto patuá. E então eles fizeram o alfabeto [...] não tinha uma tradição de escrita. A gente então colocou uma norma para ajudar na aprendizagem, na escrita [...] a cada fonema, um grafema, a cada som, uma letra. Não podia ter um som e duas letras, não é como no português “ch, sii” pode ser “s” pode ser “x” pode ser “ch”. Um som pode ter somente um grafema, então se presta atenção naquilo que fala, você sabe como escrever, porque a cada som só tem uma maneira de escrever. Então eles discutiram, os índios, na medida que ela ensinou como funciona a língua, alfabeto, eles discutiam por exemplo as semivogais, se seria as semivogais ou como iriam fazer “w”, “y”. Então discutiam, colocavam uma e depois trocavam. E já que logo após a língua local tinham que aprender o patuá, o critério foi de colocar com letras que combinassem também com o português. Só que aí colocaram o “k”, que não tem em português. Casa lá é com “k” e não com “c” (Entrevista com Pe. Nello Ruffaldi, 2018).

A Irmã Rebeca, junto com jovens indígenas, foi criando o alfabeto e a partir do método de Paulo Freire, alfabetizavam por meio de palavras e temas geradores. Conforme relata o professor Estácio *Karipuna*, as palavras contextuais eram problematizadas e trabalhadas por meio de histórias orais, desenhos, pequenos textos. Ele citou o exemplo de canoa: quem faz a canoa? onde encontra a madeira? para que serve a canoa? histórias ou mitos sobre canoa. Em pouco tempo, os alunos aprendiam ler e escrever em *patuá/kreul* e posteriormente em português.

A aplicação do método freiriano de alfabetização em língua *patuá/kreul* despertou um sentimento coletivo de valorização da cultura entre os *Karipuna* e que se estendeu para os *Galibi Marworno*, também falantes do *patuá/kreul*. A experiencial inicial na Aldeia Espírito Santo passou a ser reivindicada pelas demais aldeias, levando à superação do estigma e do preconceito em relação ao uso do *patuá/kreul* na escolarização.

Lá tinha muita influência de fora: SPI, FUNAI, sociedade (não indígena), que não levavam em conta a cultura indígena, não só a cultura indígena. A escola era um meio de assimilação, teve professor que até proibia os índios de falar a própria língua nas suas próprias casas com as crianças, com a motivação que eles tinham de aprender o português. [...] A alfabetização na língua *patuá*, no começo, o pessoal desprezava a sua língua [...]. tinha pessoas que diziam

“não, nós somos civilizados, não podemos voltar atrás, não queremos a nossa língua, queremos o português”. Isso foi no comecinho, mas na medida que viram a dificuldade que tinham... as crianças falando *patuá* iam para a escola, o “branco” vinha de fora e falava só o português, as crianças não entendiam o português [...]. Pegamos professores índios e habilitamos para serem alfabetizadores, eram (ofertados pelo CIMI) de dois a três cursos por ano (Entrevista com Pe. Nello Ruffaldi, 2018).

A superação do preconceito levou a um outro processo de escolarização, o valor sociocultural passou a ter outra referência: os que falavam suas línguas e praticavam suas tradições adquiriram status de guardiões da cultura. Ao mesmo tempo, progressivamente, a regulação da escola indígena passou a adotar critérios da escola pública nacional - turnos de quatro horas e dois semestres letivos – embora resguardasse especificidades da realidade local.

[...] Isso mudou as leis da escola, porque tendo os professores do CIMI, que davam aula desse jeito, professores do governo que chegavam em junho e davam só 2 horas eram desclassificados pelos índios. Então o pessoal do governo teve de mandar professores no começo do ano e que ensinassem 4 horas por dia e a FUNAI também (Entrevista com Pe. Nello Ruffaldi, 2018).

O currículo da escola dos *Karipuna* foi redesenhado: de objetivos integracionistas para uma política de valorização dos modos de vida indígenas, mas também de ampliação dos conhecimentos universais, dentro dos marcos institucionais do sistema escolar nacional. Inicialmente o ensino de primeiro grau era realizado em ciclos, complementado com o ensino supletivo, ao final do qual, aos dezesseis anos, o aluno fazia exames oficiais da Secretaria Estadual de Educação para conclusão desse grau de ensino.

Os índios não tinham aulas de quinta a oitava série então encontramos uma saída: o supletivo. [...] o Conselho de Educação, a Secretaria de Educação fizeram uma reunião e deram a resposta, não pode fazer exame de supletivo antes dos 16 anos, e nós dissemos, muito bem... (risos) Ninguém vai fazer exame antes dos 16, começa com 12 anos, com 4 anos de estudos só com uma professora, fazendo todas as matérias, os conteúdos, e quando completarem os 16 anos, aí tenta o supletivo, e funcionou. Então chegamos até a oitava série (Idem).

Concomitantemente a esse processo, foram realizados pelo CIMI, cursos de formação de professores indígenas, como um projeto piloto, criando condições para implantação do ensino regular de primeiro grau nas aldeias, tendo à frente uma nova categoria profissional: o professor indígena.

Na sequência ocorre a consolidação da institucionalização da escola indígena. A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 210, garantiu aos indígenas acesso à educação básica regular, ministrada em língua portuguesa e suas línguas maternas,

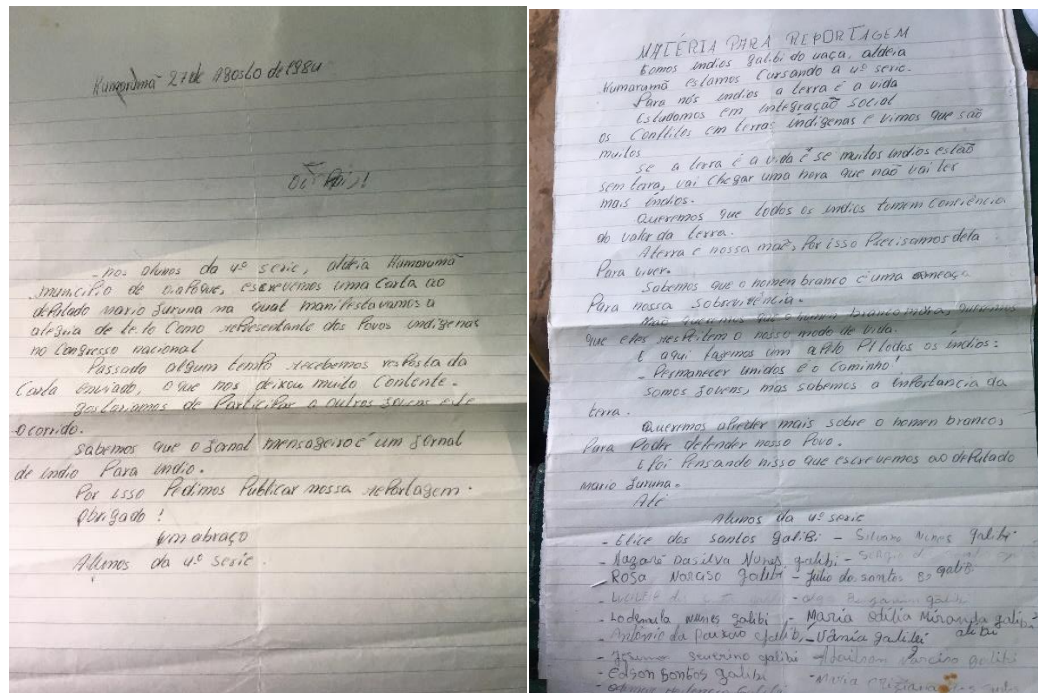
respeitando os processos próprios de aprendizagem. Com o fortalecimento propositivo do movimento indígena, a coordenação das ações de educação escolar indígena foi transferida, em 1991, da FUNAI para o Ministério da Educação, Estados e Municípios. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante a realização de programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com objetivos de possibilitar a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e culturais, a valorização de suas línguas e ciências, assegurando também o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (LDB/1996, artigo 78). E em 1999 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução 003, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

As experiências exitosas nem sempre eram acolhidas no sistema educacional oficial, mas os indígenas encontravam caminhos próprios para conquistar a escolarização formal, por meio de arranjos que estabeleciam diálogos entre as culturas divergentes.

A problematização de questões de interesse dos indígenas, de aprendizagens significativas, contribuiu para um movimento que nascia da mobilização e formação política, por meio da escola, de organização das cooperativas. A partir da mobilização para a criação das cooperativas, consolida-se uma forma de ação política democrática, de discussões e deliberações coletivas em assembleias. Essa *práxis* resultou na constituição da forma organizativa da Assembleia dos Povos Indígenas do Oiapoque, inserida no movimento indígena nacional de luta pela demarcação de terras e pela conquista de direitos civis na Constituição Brasileira de 1988.

Segundo Paulo Freire, a educação como um ato de conhecimento é uma abordagem crítica da realidade que implica conscientização (2016). Este conceito, amplamente utilizado pelas equipes do CIMI e das organizações indígenas, foi traduzido em *práxis* por conquista de direitos coletivos.

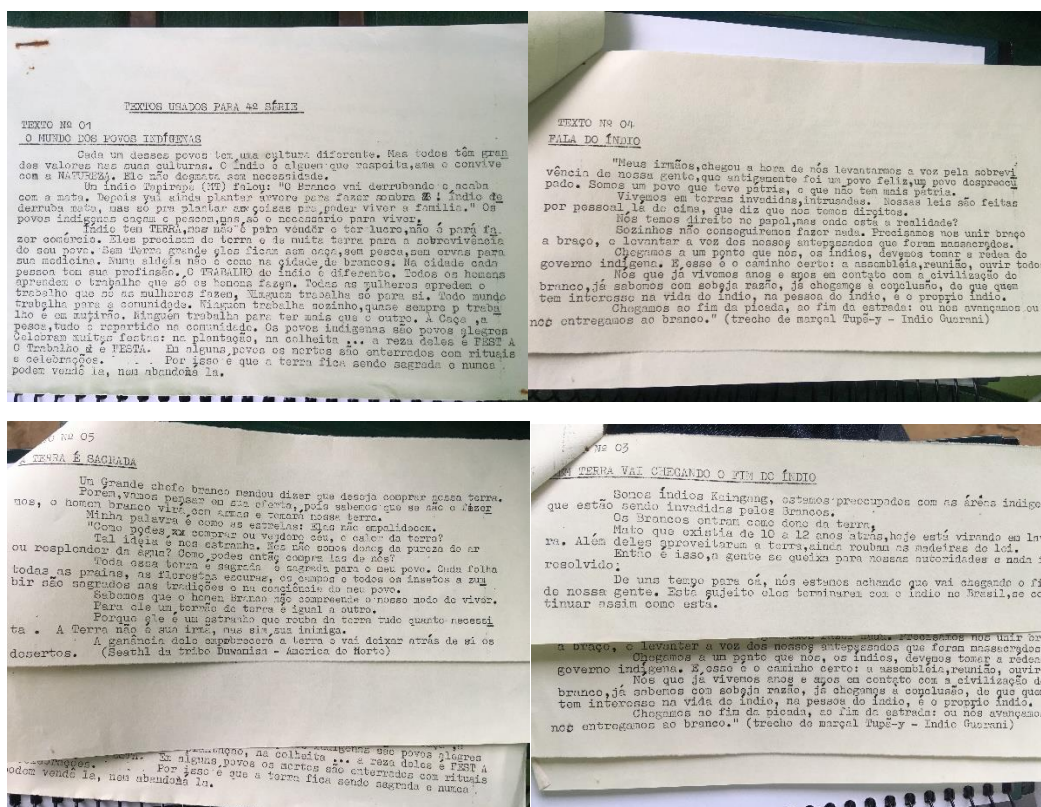
Figura 10. Carta e documento coletivo de autorização



Fonte: Acervo pessoal da professora Sandra do CIMI.

Temas de interesse dos indígenas eram trabalhados em sala de aula, problematizados como temas geradores inseridos no currículo das escolas. A terra, ainda não demarcada, era motivo de preocupação dos indígenas, que compreenderam os riscos de serem expropriados. Os textos também estimulavam a leitura crítica sobre o que representava a terra em diferentes contextos. O método de ensino proporcionou leitura de mundo, conscientização de suas condições para se unirem em ações de interesse coletivo: a luta pela demarcação das Terras Indígenas no Brasil.

Figura 11. Temas de estudos nas escolas, 1984²⁷



Fonte: Acervo pessoal da professora Sandra do CIMI, 2018.

A pedagogia freiriana enriqueceu sobremaneira a aquisição política da cultura dos *Karipuna*, expressa em múltiplas circunstâncias e ações. Outro exemplo é a produção de materiais didáticos em língua *patuá/kreul*. Neste caso, foi estimulada a criatividade e representação de uma cultura oral traduzida em escrita, ampliando o repertório da literatura indígena, em textos e ilustrações que retratam maneiras de pensar e estar no mundo, consideradas pela Irmã Rebeca como ponto de cultura.

[...] depois de aprender, aí começou a criar livros: de histórias, adivinhações, de coisas que eles tinham, as histórias tradicionais, criaram livros das marcas de pintura, explicando e tudo. Muita criatividade que tinha nesses materiais didáticos na língua deles [...] a gente estava traduzindo uma história, e era uma coisa assim: "no início do dia o pai distribuía as tarefas", aí o pessoal começou a pensar, não tem a palavra "distribuir", ninguém distribui, todo mundo sabe o que fazer! Eu pensei, é um ponto de cultura. Ninguém está mandando, todo mundo sabe o que fazer. Naquela língua você entende como são essas coisas [...] como é que traduz "reino", venha a nós o vosso reino? Ai eles traduziram "tua nova sociedade", tinha que ter o conceito para traduzir, porque é outra maneira de pensar (Entrevista com Irmã Rebeca, 2018).

²⁷ Materiais didáticos usados nas *Karipuna* e *Galibi Marworno*, pelos professores do CIMI.

2.1 Formação de professores indígenas

A emergência do movimento indígena local e nacional, unifica pautas de lutas. Na sequência dos avanços dos marcos legais, garantidos na Constituição Brasileira de 1988, ampliados entre os entes federados, a educação escolar indígena ganhou feições indígenas, com características particulares, favorecendo a valorização da diversidade de povos e culturas. Na década de 1990, a formação de professores indígenas surge como a mais importante política do Ministério da Educação – MEC, abrindo caminhos nas universidades brasileiras para oferta de cursos de formação de professores indígenas, em licenciatura intercultural e ampliação da educação básica nas escolas das aldeias.

As políticas de formação de professores e de oferta da educação básica nas escolas das aldeias causaram impactos que ainda merecem estudos, tanto nos campos sociais quanto culturais. Pontua-se a inserção dos intelectuais indígenas no circuito da produção científica, ampliando o debate qualificado sobre o significado de justiça curricular. Este conceito remete para como “se pretende educar as novas gerações e prepara-las para a vida” (TORRES SANTOMÉ, 2013). Para este autor,

A educação não pode ser um instrumento que gere ódio e, portanto, que sirva para romper os laços tanto com a própria família como com a comunidade de origem. Devemos estar conscientes de que em muitos momentos a educação gerou – e isso ainda acontece – confusão e estranhamento, além de uma assimilação não consentida, ou mais claramente de uma desculturalização. Educar é totalmente o contrário de formar seres desvinculados socialmente, pessoas sem raízes ou tradições culturais (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 10).

Com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND, com objetivo de apoiar projetos e cursos de formação de professores indígenas para atuarem na educação básica nas escolas das aldeias, abriu-se caminhos para articulação entre ensino pesquisa e extensão, e promoção de estudos em temas relacionados às culturas, línguas maternas, gestão e sustentabilidade dos territórios indígenas, na perspectiva da justiça curricular. O PROLIND viabilizou a criação e implementação de uma política de inclusão de indígenas na educação básica e nas universidades, na graduação e pós-graduação.

No presente, o PROLIND é alvo de cortes e contingenciamento de recursos pela atual gestão do Ministério da Educação, em explícito propósito de extinção da

política de formação de professores indígenas, na esteira do projeto neo-liberal de Estado Mínimo, em curso no Brasil.

2.2 A Escola dos *Karipuna* da Aldeia Manga

As escolas dos *Karipuna* apresentam particularidades e especificidades conforme o contexto de cada aldeia. Em 2018 havia seis escolas à margem do Rio *Kuripi* e cinco ao longo da BR 156. Nas Aldeias Espírito Santo e Açaizal, a alfabetização em 1ª língua materna e 2ª língua portuguesa, é expressão de prestígio.

Quadro 1. Aldeias e Escolas *Karipuna*

Aldeias <i>Karipuna</i> do Rio <i>Curipi</i>	Escolas
Açaizal	São Sebastião do Açaizal
Espírito Santo	João Teodoro Forte
Santa Izabel	Manoel Primo dos Santos
Paxiubal	José Felipe
Manga	Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá
<i>Japiim</i>	João Amâncio
Aldeias localizadas na BR 156 e Rios	Escolas
<i>Piquiá</i> Km 40	São Raimundo
<i>Curipi</i> Km 50	Oliveira Santos
<i>Kariá</i> Km 60	Manoel dos Santos
<i>Ahumã</i> km 68	<i>Ahumã</i>
Estrela Km 70	Leide dos Santos
Ariramba Rio Oiapoque/TI <i>Galibi</i>	Felinto Moraes
Ariramba Rio Oiapoque/TI <i>Galibi</i>	Maria Catarina Nunes
<i>Kunanã</i> Igarapé <i>Juminã</i>/TI <i>Juminã</i>	Gabriel dos Anjos
Flecha Rio Urukauá	José Narciso
<i>Amommi</i> Rio Urukauá	<i>Amommi</i>

Fonte: Mary G. Fonseca, 2019²⁸

²⁸ Dados enviados via WhatsApp pelos Professores Josimar dos Santos e Maxwara dos Santos.

Embora cada aldeia apresente suas especificidades, com o propósito de compreender a construção do currículo escolar dos *Karipuna*, optamos por investigar uma das escolas: a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá²⁹, da Aldeia Manga, com maior proximidade da cidade de Oiapoque, e mais vulnerável às pressões do entorno. Nesta escola, é oferecido o ensino fundamental regular e o ensino médio em formato modular, o qual é caracterizado pela divisão do calendário letivo em etapas. O primeiro tem à frente professores indígenas e o segundo, em sua maioria, professores não indígenas. A coordenação e gestão do ensino fundamental é realizada pelos indígenas enquanto que o ensino médio é coordenado³⁰ e gerido pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena – NEI/SEED/AP.

Na Aldeia Manga, a Escola desenha uma política cultural particular, com questões para além do contexto local, que possibilita visualizar um panorama de conflitos híbridos³¹. O conceito supõe a compreensão dos conflitos pelo caráter de fragmentação das ações planejadas de intervenções nos aspectos ambientais, sociais, culturais e políticas, que no conjunto, podem gerar desagregação social.

O campo da educação escolar *Karipuna* se refere a uma diversidade de contextos e instituições atuando direta ou indiretamente, no conjunto das escolas existentes, configurando uma variedade de campos sociais, com suas peculiaridades e relações de poder operando em movimentos de alianças e recursos simbólicos variados, que resultam em identidades e culturas, hegemônicas e contra hegemônicas. A noção de campo que orienta este estudo é definida por Bourdieu como:

[...] as relações entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (BOURDIEU, 2007, p. 28-29).

A escola indígena, apropriada e inserida no contexto social, se apresenta como um *lócus* para a compreensão das relações de poder que envolvem conhecimentos, culturas e políticas, evidenciando tensões ou ações de valorização de culturas e identidades em suas particularidades. O currículo analisado favorece a

²⁹ Nome em homenagem a um indígena *Palikur* que faleceu de acidente de trabalho na abertura do ramal Manga.

³⁰ Compartilhada com a equipe da escola: diretor, coordenador e secretário.

³¹ O conceito de conflito híbrido deriva da noção cultura híbrida de Stuart Hall.

diversidade em movimento de diálogo, tolerância e respeito, mas também promove exclusão e desigualdades.

Na construção da educação básica na aldeia estão envolvidos alunos, professores, representantes das organizações indígenas, instituições governamentais e organizações não governamentais³². É possível verificar relações de poder e controle na realização do currículo da escola, como um emaranhado jogo de correlação de forças que se espriam desde o campo social, revelados quando se olham conexões múltiplas com o contexto escolar e como os sujeitos envolvidos - alunos, professores, comunidade, organizações indígenas e instituições exógenas - se situam em posições de poder. Aqui se delineia claramente o campo escolar, conforme a formulação de Bourdieu (1982).

Atualmente, a escola da Aldeia Manga oferece ensino fundamental regular, organizado em turmas de educação infantil e anos iniciais – do primeiro ao quinto ano (1º ao 5º) e do sexto ao nono ano (6º ao 9º). A escola conta com corpo docente de 23 indígenas, com formação em magistério indígena, egressos ou fazendo a graduação no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena- CLII, na UNIFAP, no Campus Binacional do Oiapoque e três cursando mestrado em linguística.

Quadro 2. Professores da EIEEF Jorge Iaparrá

Ensino Fundamental- Ano de 2018			
Professores	Formação/Área	Disciplina /Turma	Regime Jurídico
Jacira S. Silva	Lic. Intercultural	Ed. infantil/1º p. 4 anos	Efetivo
Delfina O. Santos	Lic. Intercultural	Ed. Infantil/2º ano	Efetivo
Ducilene dos Santos	Cursan	Ed. infantil/1º período 5 anos	Efetivo
Francinete Santos	Lic. Intercultural	Ed. infantil/1º ano 6 anos	Efetivo
Sinésia Forte Santos	Lic. Intercultural	Ed. infantil/2º ano	Efetivo
Naia Forte Santos	Lic. Intercultural	Ed. Infantil/3º ano	Contrato
Juliana A. Santos	Lic. História	Ed. Infantil/4º ano	Efetivo
Lealdo Q. Aniká	Lic. Geografia	Ed. Infantil/5º ano	Efetivo

³² Organizações indígenas: APIO, CCPIO, AMIM :Organizações não indígenas. IEPE, CIMI, Instituições governamentais: FUNAI, UNIFAP, IFAP, SEED, SEMED e igrejas neopentecostais.

Professores	Formação	Disciplina/Turma	Vínculo
Lucilene dos Santos	Lic. Intercultural	Ed. Infantil/5º ano B	Efetivo
Rodilton Felipe da Paixão	Lic. Intercultural:	Matemática e L. Materna 6º ano	Efetivo
José Garcia Santana	Lic. Intercultural	Matemática 9º ano e 8º ano A	Efetivo
Leandro Felipe Aniká	Lic. Intercultural	Matemática 7º ano e 8º ano B	Efetivo
Lauro dos Santos	Lic. Intercultural	Língua materna 9º ano e 8º ano A	Efetivo
Valdirene dos Santos	Lic. Intercultural	Língua materna 7º ano e 8º ano B	Efetivo
Jonas Ferreira Aguiar	Lic. Pedagogia	Língua portuguesa e Ciências 6º ano	Efetivo
Maria Sônia Aniká	Lic. Intercultural	Língua portuguesa 7º ano e 8º A	Efetivo
Keila dos Santos	Lic. Intercultural	Língua portuguesa 9º ano e 8º B	Efetivo
Oberdan Souza dos Santos	Lic. Intercultural	Ciências 7º A e B, 8º e 9º ano	Contrato/Estado
Gracileia dos Santos	Lic. Intercultural	História Todas as turmas	Efetivo
Nara Aniká dos Santos	Lic. Intercultural	Geografia Todas as turmas	Efetivo
Lucélia dos Santos	Lic. Intercultural	Artes Todas as turmas	Efetivo
Rosinaldo dos Santos Silva	Lic. Intercultural	Cultura Indígena Todas as turmas	Efetivo
Dalson dos Santos ³³	Lic. Intercultural	Educação Física Todas as turmas	Efetivo
Anatana dos Santos	Lic. Intercultural	Francês	Contrato Estado
Josimar dos Santos	Lic. Intercultural	Diretor	Efetivo
Gelson Pastana	Lic. Intercultural	Secretário	Efetivo
Maxwara dos Santos Cardoso	Lic. Pedagogia	Coordenador pedagógico	Contrato/hora aula
Rosa A. Felipe Aniká	4ª série	Servente	Contrato
Maria Dalva Aniká	4ª série	Merendeira	Contrato
Eulina dos Santos	4ª série	Servente	Contrato

Fonte: Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, 2018

³³ Dalson assumiu a função de vice cacique em 2018 e em 2019 vice diretor da E.I.E. Jorge Iaparrá.

Todos os profissionais da escola têm ações educativas, incluindo as três funcionárias de apoio que dividem as funções de merendeira e limpeza da escola. A tarefa de educar compete a todos na unidade escolar e fora dela, a comunidade.

Nesta escola é ofertado também o Ensino Médio através do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), coordenado pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), ofertado em aldeias dos Povos Indígenas do Amapá. Embora faça parte dos projetos dos professores indígenas, assumirem todas as áreas, o Projeto aprovado pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2019, não incluiu o Ensino Médio Regular.

Quadro 3. Número de Alunos matriculados na Educação Básica em 2018

Ano/período	Número/turno	Turma
1º 04 anos	27 Manhã	Única
2º 05 anos	18 Manhã	Única
1º	24 Manhã	Única
2º	24 Manhã	Única
3º	21 Manhã	Única
4º	32 Manhã	Única
5º	22 Manhã	A
5º	21 Manhã	B
6º	31 Tarde	Única
7º	23 Manhã	Única
8º	18 Tarde	A
8º	21 Tarde	B
9º	24 Noite	Única
Ensino Médio		Modular SOMEI
1º	39 Tarde	
2º	35 Tarde	A/2018
2º	45 Tarde	2017
3º	22 Tarde	2017

Fonte: E.I.E.Jorge Iaparrá, 2018.

A distribuição dos alunos matriculados na escola, por ano e não mais em ciclo é a atual forma de organização das turmas. A distribuição das turmas entre os professores segue critérios estabelecidos de maneira consensual, na escola, embora apresente influências da forma de organização do sistema de ensino oficial.

2.3 Práticas pedagógicas interculturais

No meu entendimento, currículo é uma forma prática de uma escola, [que] gera um modelo, um tipo de educação de uma escola (Professora Valdirene, 2018).

A narrativa abaixo sobre o ensino da língua materna, coloca em evidência um entranhamento da professora Valdirene, simultaneamente, com a prática pedagógica e com a vivência cultural da comunidade. Ela relata sua experiência de ensino, destacando aspectos da prática pedagógica.

O trabalho de campo:

[...] quando começamos por aqui com o currículo, com o uso dessa prática, eles diziam assim, m'bora trabalhar na prática para mudar o nosso método de trabalhar sem ser somente na sala de aula? M'bora sair com os alunos para mostrar a realidade deles [...]. Quando começamos a sair da sala de aula, os pais, como não era bem explicado o método de trabalho do professor da escola, aí eles tiveram uma atitude um pouco ruim, né? Porque eles não entendiam o porquê de o professor estar saindo, passeando, e achavam que não estávamos ensinando. Para eles era só aquela educação dentro de sala, é o que eles estavam acostumados. Aí começamos a mudar e hoje já temos um método de trabalho um pouco diferente do que era antes: a gente já sai, já faz atividade de campo, já leva o aluno na prática mesmo! leva na pesquisa com o mais velho, incluindo a "fala", mas aqui são poucas pessoas que nós encontramos que falam mesmo a língua *patuá*. A gente sempre leva o aluno para pesquisar. Sempre no sexto ano, quando eu comecei com o *patuá*, eu marcava com as pessoas mais velhas para contar histórias na língua mesmo, levava os alunos e sentava todo mundo, mas tinha de marcar com o pessoal mais antigo, e saber se eles vão poder ou não, e quando podia, a gente levava os alunos. Sentavam eles e os mais antigos, contavam história na língua mesmo. E os alunos, tinha hora que eles não entendiam e tinha hora que eles entendiam, e aqueles que falam mesmo já se sentiam mais à vontade, porque ele tá lá convivendo, uma coisa da realidade dele mesmo. [...] Como por exemplo, o trabalho em mutirão. A gente percebe quem fala o *patuá* e quem não fala, então é muito interessante quando a gente tá nesse mutirão comunitário aqui. Só que agora é assim: os homens roçam, e tem a equipe dos homens; nós mulheres vamos coletar o lixo das ruas, tem o grupo das mulheres. A gente percebe no grupo, que tem quem fala e quem não fala, e os alunos tão no meio, juntos, e isso é muito importante. E na sala dá para trabalhar texto em cima disso. Eles fazem pequenos textos, eles fazem desenho com legenda explicando o que quer dizer aquele desenho, e isso eu acho bastante interessante também, o que a gente leva de prática... também os materiais que a gente trabalha na roça... Agora não dá para a gente levar os alunos nas roças hoje, porque as roças são bastante distantes, e quando

a gente tira o aluno da sala tem de ter responsabilidade, porque se acontecer alguma coisa, aí ele está na nossa responsabilidade e fica difícil.

Atenção ao “outro”:

Eu falo que às vezes, nós professores, pecamos com o nosso próprio aluno, porque nas nossas turmas tem os alunos que falam o *patuá* e tem os alunos que falam só o português mesmo. Então, nós professores, que somos indígenas, tem que ser professor indígena para entender o seu próprio povo, a sua realidade. A gente não atentava para isso, que lá tinha alguém que não estava aprendendo por causa da língua, que aquela língua que a gente estava passando, o nosso trabalho explicando, era em português, e aquele que falava mais *patuá* sentia dificuldade. E hoje já pensamos mais diferente, já pensamos neles também. [...] Se falar o português e o *kreuol*, aí, lá no momento da fala, tem de explicar tanto no português quanto em *patuá* para todo mundo poder entender. E hoje a gente já está tendo um avanço maior, porque os alunos estão aprendendo mais; era uma coisa que a gente ainda não tinha se atentado ainda para isso. O aluno falando o *kreuol* aprendia mais rápido falando na língua mesmo, e os de português aprendiam mais rápido em português. A gente tipo excluía o aluno né? Porque não dava a devida atenção que ele merece na língua dele, na língua própria. Aí a gente dizia, “ah! o aluno não tá aprendendo por causa disso e daquilo”, mas a gente não tinha visto onde estava errando. Com o tempo de trabalho, com a experiência que a gente vai pegando, vamos percebendo as coisas, mudanças. [...] Tinha uma menina de uns 6 anos e tinha um menino menor, todos os outros brincavam, enturmavam, cantavam musiquinhas, participavam e eles não queriam enturmar. E quando eu falava alguma coisa na língua ou cantava na língua, ela pulava, e teve um dia que ela estava passando com os irmãos dela, e ela estava falando no meio, brincando, falando só na língua. Aí eu perguntei dos pais dela, eles falam mais é no *patuá*, e na escola só falava em português, e ela disse que em casa é só o *patuá*. Assim que eles saem fora da casa eles falam o português, mas o português deles é pouco, né?! Aí eu fiquei pensando e no outro dia eu comecei a falar e explicar em *patuá*, ela começou a fazer e a aprender rapidinho.

Na casa do casal Antônio e Maria Elaria, confirmou-se a compreensão do valor dos idosos. D. Inês é a mais idosa, já não anda mas canta quando as filhas e netas pedem carinhosamente “canta vó!” A maneira de tratar, de cuidar e de ouvir, diz muito sobre o lugar que ocupam na sociedade. Os idosos são considerados os guardiões da memória de uma educação indígena, com eles se aprende a tratar a todos com discrição.

Por que *patuá* e *kreuol*?

Perguntei a minha mãe, ela disse que não sabe direito, mas que ia perguntar a meu irmão. Mas um senhor que já faleceu, ele dizia que *patuá* é nós indígenas que falamos assim, e *kreuol* são os brancos que já deram uma palavra científica para a nossa língua. Aprendemos isso na universidade, é isso que falaram para nós. [...] lá na Aldeia Espírito Santo e em Santa Isabel tinha um senhor, já faleceu, ele falava mesmo em *Tupi Guarani*, tinha palavras que ele falava, e ele falava com os professores de lá que tinha umas palavras que nós falamos em *kreuol*, que é de origem *Tupi Guarani*, a língua geral (Professora Valdirene, 2018).

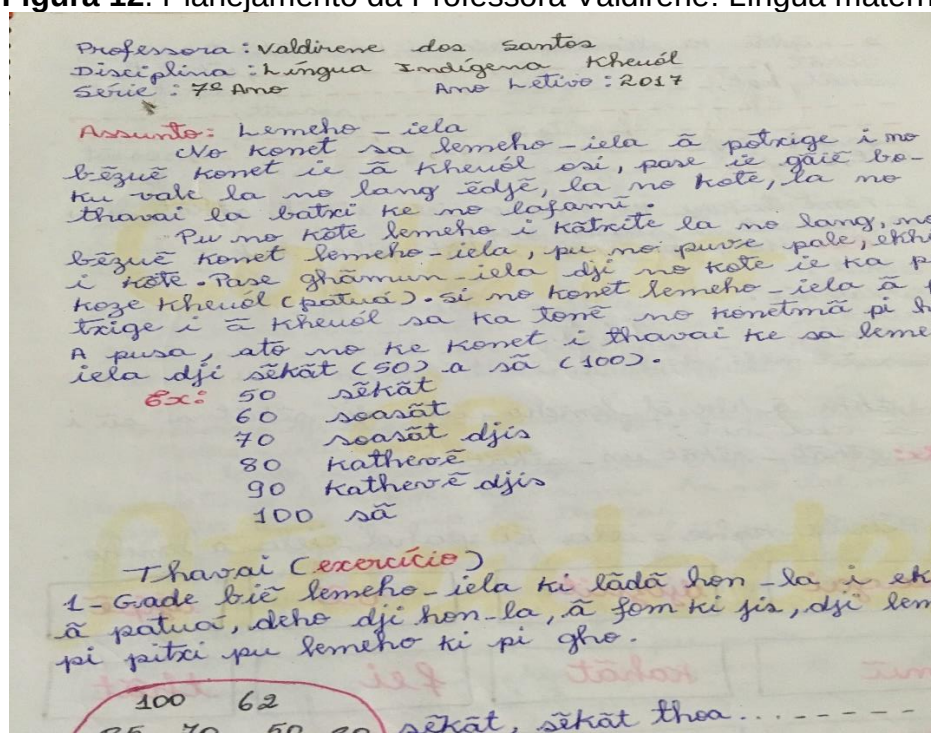
Participação dos pais no processo educativo:

e a gente passa a cobrar mais dos pais também pra falar em casa, porque a gente percebe aqui na aldeia Manga assim: aquele aluno que a gente pede para a família acompanhar mais de perto, percebemos o desenvolvimento dele maior, aprende mais, o aproveitamento dele melhor do que aquele que não tem apoio, não tem incentivo da família. Então, por isso que eu disse, a família junto com a escola é um princípio, uma base para tudo, para estudar, os trabalhos darem certo (Professora Valdirene, 2018).

Recursos didáticos:

Eu tenho uma gramática, ela é antiga já, um pouco defasada, mas sempre tiro algumas dúvidas por ela; e tenho também um dicionário antigo [e] um dicionário atual no pen drive; e tenho dois livros no *kreuol*, que os professores montaram para dar aula na educação infantil. Aí, às vezes eu sigo também olhando, tirando as minhas dúvidas. O resto eu mesmo dou o meu jeito, produzo o meu material. Às vezes eu vejo uma atividade que eu acho importante no português e que dá para trabalhar em *kreuol* ou *patuá*, aí eu faço o meu assunto em cima daquilo e vou montando o meu trabalho, meus assuntos, meu conteúdo, às vezes eu penso em algo sozinha... (Professora Valdirene, 2018).

Figura 12. Planejamento da Professora Valdirene: Língua materna



Fonte: Acervo da Professora Valdirene

Na escola há um movimento de afirmação dos professores e professoras que se apropriam de saberes e fazeres, e expressam autonomia nas escolhas dos conhecimentos que consideram apropriados e importantes para as crianças e jovens. Assim como na pesquisa e produção de materiais didáticos, fazem uso de metodologias criadas e inspiradas

nos processos próprios de ensino da educação indígena, recriados e traduzidos em métodos e práticas que articulam o diálogo entre culturas. Uma vez que a educação escolar se institucionaliza, a educação indígena é inserida no processo formativo das novas gerações, como expressão do diálogo intercultural.

O que significa “processos próprios de ensino e aprendizagem”? Nas escolas das aldeias há um movimento criativo de métodos de ensino, que merece estudos não só pelos resultados no processo de ensino e aprendizagem, mas também pela estética de metodologias inovadoras. Nos relatos sobre suas vivências no planejamento e ensino de cultura e língua *kreuol*, a professora Edilena explicita metodologias e práticas que resultam de suas observações empíricas e pesquisas nas Aldeias.

Aí o que é que eu fiz [para] trabalhar os textos, os mitos. Eu fiz um trabalho muito bonito no Santa Isabel (Aldeia). Eu fiquei prestando atenção nas mulheres contando história! A história, ela não é contada só assim – “era uma vez, tinha um homem e uma mulher...” não é assim. A história, ela é contada por várias pessoas. Quando é contada só por uma pessoa, ela vai fazer todos esses personagens sozinho, mas quando tem 3, 4 que querem participar, aí, pra você entrar na história, eu preciso fazer uma ponte, e essa ponte é um canto. Eles têm todo esse movimento, essa literatura específica indígena. Isso aí acontece nos velórios, nas bebedeiras dos homens, nas festas, nos mutirões. Eu vi três mulheres contando história, elas estavam bebendo e eu sentada ali prestando atenção, elas estavam contando uma história de um mito, do monte Lé Rué. Aí contou a história, cantou, fez gestos, dançou, pulou e saiu da história; aí a outra pegou a história e continuou, aí ela contou a história, cantou, dançou e saiu da história; aí a outra pegou a história... assim foi até o final. Achei muito lindo e interessante, eu digo que preciso trazer isso para poder trabalhar a língua *Kreuol*. Eu vim com essa metodologia para cá, para essa turma aí, gostaram, pegaram. Eles criaram o canto deles. Esses cantos eles já têm os de derrubar, fazer criança dormir, e tem outros cantos do Turé, a melodia... criaram as palavras no meio, para fazer a ponte para outro poder entrar. Essa metodologia de fazer o aluno aprender mais rápido, é a metodologia do CIMI.

Ao observar aulas dos professores de diferentes disciplinas, constatei que há uma postura pedagógica que estimula e potencializa a criatividade, amplia os conhecimentos e promove a conscientização política dos alunos. É uma ação pedagógica que se apropria de valores e práticas da comunidade, de recursos naturais encontrados no ambiente e os associa aos conhecimentos do currículo oficial o que resulta no fortalecimento de identidades dos alunos. Essa prática pedagógica tem a conotação atribuída pelo professor Djeimisom às suas aulas de artes:

Então eu abro um leque muito maior com relação a essa disciplina para o dia a dia dos alunos, não só fazer um desenho mas também o porquê daquele desenho, o que significa aquele desenho, em quê aquele desenho vai refletir na visão das pessoas que vão estar observando esse trabalho. Construir uma obra de arte, mas uma obra de arte mais crítica, de acordo com a minha visão de mundo com as minhas perspectivas de mundo, de vida, para o futuro da minha comunidade, do meu povo, da minha etnia. Então a proposta de artes

que eu trabalho, ela é mais nesse sentido, de formar opiniões, mesmo de discutir, de manifestar o meu sentimento, as minhas angústias, as minhas lutas, as minhas conquistas do meu dia a dia. Essa é a nova proposta que eu trabalho e conciliando o material que nós temos na nossa própria natureza, [a] que nós temos acesso, que os alunos têm acesso, e conciliando com conteúdo que a gente estuda da base nacional que a gente estuda em artes.

Figura 13. Ilustrações dos alunos de conhecimentos de história e ciência, utilizando técnicas de desenho das aulas de artes e pigmentos retirados do meio ambiente.



Fonte: Mary G. Fonseca, 2019.

Como selecionam os conteúdos, os conhecimentos que são trabalhados, para cada turma?

Nós temos que fazer um plano de curso anual, muitas vezes, aproveitamos o do colega que trabalhou no ano anterior, é o que fiz, aproveitei da professora Valdirene, o que ela trabalhou com geografia [...] alguns conteúdos que vieram no livro do FNDE esse ano achei interessante incluir. Mudei as metodologias, a forma de avaliar, mas o conteúdo programático é assim, seguimos geralmente o que o colega já montou, vamos só acrescentando de acordo com o que temos disponível nos livros (Entrevista Nara Aniká, 2018).

2.4 O papel da escola na perspectiva dos *Karipuna*

A escola é um centro de poder e prestígio, lugar de referência pelo seu papel na formação e produção de conhecimentos, necessários para o fortalecimento de suas lutas identitárias e em prol da comunidade. A ela é atribuída a responsabilidade de oferecer boa educação para as crianças e jovens *Karipuna*, para que respeitem e valorizem a cultura indígena e sua comunidade.

A escola hoje, ela tem uma importância muito grande para nós, indígenas, porque ela é um meio, além de ser considerada um patrimônio da comunidade. No passado ela foi imposta, hoje não, ela tem um papel de resgate, de valorização da cultura, então ela é vista como um lugar de ter conhecimento, ter valorização da cultura, sabedoria. Então eu vejo a escola como um lugar de grande importância da valorização da cultura. [...] tem o desafio de buscar soluções para outros problemas que não têm haver com a

cultura mas que foram introduzidos aqui entre nós. (Entrevista da prof. Nara Aniká, 2018).

A Semana Cultural, prevista no calendário escolar, objetiva o fortalecimento da cultura e identidade dos *Karipuna*. É uma prática pedagógica com o formato do *maiuhi*, o trabalho em mutirão. A escola e as aulas ganham mais dinamismo: sob orientação de um professor, os alunos de uma turma trabalham na confecção de *sinai* (flauta de taboca), afinam o som, esculpem marcas no *sinai*, assopram até que todos acertem o tom certo para tocarem no ritual do *Turé*; outro grupo de professores e alunos organiza as salas e exposições de textos, desenhos, quadros confeccionados nas aulas, artesanato e murais; outros grupos preparam apresentações de danças e de representações teatrais (em sua maioria, em língua *kreuol*); outro grupo prepara o *Lakuh*: o mastro ao centro e os bancos em formato de animais zoomorfos são pintados com marcas que representam os *karuanos* (bichos), ao redor dos quais fazem um cercado circular, cuidadosamente decorado com flocos de algodão.

No interior da escola as exposições são visitadas pelos membros da comunidade e os trabalhos são apreciados. Ocorrem apresentações de danças, teatros e podem ser servidas comidas típicas.

O ritual do *Turé* faz parte da programação da Semana Cultural. Sua preparação ganha mais colorido com a chegada dos dançarinos: mulheres usando saias verdes e homens usando saias vermelhas, corpos adornados com pinturas e adereços de sementes e plumas que compõem o figurino. Na falta do pajé, um gravador e caixa de som é a solução ou inovação para garantir que não podem faltar as cantarolas ritualísticas, que representam a interação entre homens e *Karuanos*. O *caxiri* (bebida tradicional) é oferecido em cuias, em momento cerimonial, aos músicos e dançarinos.

O cotidiano da escola tem uma dinâmica e temporalidades que oscilam em intensidades. Nos períodos de ensino regular, os alunos e alunas, professores, pais das crianças menores realizam suas atividades de maneira ritualística, com tranquilidade e autonomia. Também faz parte do cotidiano da escola a presença de pessoas da comunidade, de estudantes fazendo pesquisas na internet, estágio supervisionado, Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCC, atividades de cursos de graduação. É na escola que os jovens procuram orientações para participarem de processos seletivos de ingresso nos cursos ofertados pela UNIFAP e Instituto Federal de Oiapoque. A escola é, ainda, ponto de referência para os acadêmicos receberem

orientações de professores orientadores de TCC. Durante as etapas dos módulos do ensino médio, tanto na escola quando na aldeia, ocorre um movimento mais intenso. A presença das instituições SEED, UNIFAP, IFAP, IEPÉ, FUNAI e organizações indígenas nas relações de poder emerge de maneira sutil, com aparente consentimento da comunidade escolar.

No curso de licenciatura Intercultural Indígena - CLII, há questões pulsantes sobre currículo e relações de poder, conhecimentos, culturas e identidades, como observamos na investigação *in lócus*. Considerando o currículo um campo por onde inter cruzam culturas e saberes, visões de mundo distintas e lugar de conflito, mediações e contradições, há que olhar a escola enquanto processo social, para reflexões e entendimento sobre como os diferentes sujeitos dialogam e se conflitam na transformação do currículo em prática pedagógica. E os desdobramentos da realização do currículo com base na interculturalidade nas escolas das aldeias, apontam para reflexões sobre práticas que possibilitam o empoderamento dos professores egressos do curso, uma luta a ser enfrentada contra resquícios de educação bancária e de controle como novas versões de dominação.

No campo das significações, a instituição escolar representa o lugar onde os indígenas depositam esperanças de realização de seus “planos de vida³⁴”, com base em princípios éticos de valorização da vida em comunidade, e que os instrumentalize para novos enfrentamentos.

Diante desse quadro, a escola é desafiada a promover aprendizados significativos em contextos de ensino e aprendizagem democráticos, acionando os diferentes saberes, culturas, identidades e estabelecendo conexões entre questões locais, nacionais e globais, como estratégia de empoderamento, isto é, como aquisição da capacidade de pensar e agir criticamente (GIROUX, 1999, p.21). A compreensão deste processo requer problematização dos lugares que os indígenas ocupam e a conscientização sobre suas condições enquanto “minorias”, exige ações e práxis de transformação (FREIRE, 2017).

Situados em meio à nova onda de subordinação e efeitos do capitalismo atual, de configurações políticas neoliberais, em curso no país e no mundo, os indígenas

³⁴ O Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque, é um documento elaborado e aprovado na VIII Assembleia de Planejamento e Avaliação dos Povos Indígenas do Oiapoque, em 2009. Define diretrizes e ações estratégicas, objetivando alcançar uma boa qualidade de vida, com sustentabilidade, para os indígenas (APIO, 2009).

assistem à redução dos direitos sociais, que se desdobram nas políticas públicas, situando os territórios indígenas na mira da geopolítica imposta pelo imperialismo multinacional. De maneira sutil, mas de forte pressão sobre lideranças indígenas, são usadas estratégias com o propósito de desagregar, criar cenários de conflitos em meio aos mais diversos interesses, empresas e grupos que visam explorar recursos naturais raros e não raros e ampliar fronteiras agrícola e pecuária.

No Estado do Amapá, os territórios indígenas são alvo de invasão de garimpeiros e loteamento para especulação imobiliária. A expansão da globalização do modelo econômico hegemônico, propaga -se nas esferas locais, e nas relações de poder que circundam o currículo da escola indígena.

Há uma disputa velada de influências e alianças das instituições governamentais e não governamentais, explicitada durante a Assembleia Geral realizada em 2018 na Aldeia Espírito Santo, promovida e organizada pelo Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque –CCPIO, com o apoio do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – IEPÉ. Durante a assembleia, lideranças políticas da região, candidatos ao governo do Estado, deputados estaduais, federais e senadores, ali foram convidados a sentarem juntos na mesa, para ouvirem as propostas indígenas, em meio às mediações e discretas tensões entre jovens lideranças, também inseridos na disputa por votos. Entre as instituições com as quais as relações com os indígenas são mais frequentes estão: FUNAI – Fundação Nacional do Índio, FUNASA – Fundação Nacional de Saúde, SEED – Secretaria Municipal de Educação, SEMED, Prefeitura Municipal de Oiapoque, UNIFAP – Universidade Federal do Amapá-, UEAP – Universidade Estadual do Amapá, IFAP- Instituto Federal do Amapá, CIMI – Conselho Indigenista Missionário e destas com organizações indígenas.

Verifica-se mobilidade na correlação de forças entre Organizações Não Governamentais – ONGs, igrejas e grupos políticos em disputas por alianças com os indígenas. No presente, o IEPÉ tem ampliado sua atuação junto aos povos indígenas do Amapá. Sua ação abrange: assessoria às organizações indígenas em projetos econômicos, planejamento e realização de assembleias e encontros, pareceres quanto a Consulta Prévia Livre e Informada em estudos antropológicos e museologia, formação de agentes indígenas ambientais. Em contrapartida, a Igreja Católica e o CIMI vêm perdendo terreno entre as comunidades indígenas.

Por sua vez, a Universidade Federal do Amapá consiste no lugar onde o poder se manifesta com mais ênfase, ao operar o desdobramento da política cultural do

currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, de formação de professores. Tem cumprido robusto papel no fortalecimento das culturas e identidades indígenas, na formação de professor pesquisador, embora seja frágil na formação política dos indígenas. Daí, há um interesse dos próprios professores indígenas em buscar a continuidade da formação na pós-graduação.

A perspectiva é que, em breve, os indígenas venham a assumir também as disciplinas do ensino médio regular, ainda hoje ministradas em sua maioria por professores não indígenas, ampliando seus espaços de poder e reduzindo o controle do Estado sobre o currículo escolar nas aldeias.

Por seu lado, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá³⁵, instituição mantenedora, responsável pela implementação de políticas educacionais nas unidades escolares de sua jurisdição, potencializa seus instrumentos de controle mediante a nomeação e contratação de profissionais da educação para cargos segundo critérios e alianças políticas; aprovação ou indeferimento de projetos; regularização e normatização do funcionamento das escolas, entre outros. De outro lado, a presença de indígenas à frente da coordenação do Núcleo de Educação Escolar Indígena da SEED/AP, proporciona maior entendimento dos trâmites burocráticos e lhes possibilita atuarem na proposição de instrumentos de regularização, como no Conselho Estadual de Educação.

Os indígenas assumem a gestão da escola, entretanto, a burocracia de instâncias reguladoras impõe limites à autonomia dos indígenas, sutil ou evidentemente, com a justificativa de “legalidade”. Atividades de *maiuhi*, como preparo da terra e plantio de roças, não são consideradas no calendário escolar, embora os professores indígenas considerem como ação pedagógica e apareçam em diferentes práticas pedagógicas na escola, representando aspectos da organização social e da produção econômica, como garantia de sustentabilidade, segurança alimentar e autonomia.

Por seu lado, os indígenas realizam modificações e procuram mediar as relações atuando na gestão como diplomatas. Por exemplo, o calendário escolar é remanejado em algumas circunstâncias conforme a dinâmica da aldeia. Embora não constem como tal no calendário oficial, assembleias comunitárias com participação de professores e alunos são registrados como dias letivos.

³⁵ A relação das escolas atendidas pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá consta no Anexo A.

CAPÍTULO III

3 CULTURA E IDENTIDADES: IMPLICAÇÕES CURRICULARES

3.1 Identidades, culturas e diferenças

Neste capítulo, apresento os conceitos que orientam a análise, com base em teorias críticas de currículo, em interface com culturas e identidades, para olhar o currículo da escola dos *Karipuna*, vislumbrando a prática de um currículo ético-crítico. A escolha do aporte teórico para apoio neste estudo, tem como norte Paulo Freire, em suas ideias de uma pedagogia do oprimido, que concebe a interação entre sujeito e objeto mediado pelo diálogo comprometido com uma educação como prática de liberdade. Suas ideias são formuladas a partir de sua posição e lugar no mundo, como educador humanista, em sinergia com a ética da vida, de Enrique Dussel (2012), que propõe como fundamento e princípio do *ethos* de uma sociedade: criar, reproduzir e desenvolver a vida por meio da cultura.

Cultura é, para Geertz (1989), uma teia de significados tecida pelo homem. A cultura orienta a existência humana, as formas de estar e interpretar o mundo, por meio de um sistema simbólico, em interação com as significações de um sistema de representação. Geertz define símbolo como a relação que representa um significado, um signo, como os grafismos dos *Karipuna*.

Figura 14. Desenho de alunos da escola - cultura material e imaterial dos *Karipuna*



Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

Textos e ilustrações produzidos pelos alunos da escola traduzem o coletivo cosmológico de representações e expressões identitárias, e revelam um universo mítico, artístico e estético, ampliado na escola com novas linguagens: literária, cênica

e cosmológica. Modos de vida que ganham significações no currículo da escola, em práticas e ações coletivas, que potencializam o projeto identitário dos *Karipuna*.

Figura 15. Grafismos no *Lakuh*, espaço de realização do *Turé* na escola



Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

A realização do ritual do *Turé* na escola, na semana cultural, concretiza uma ação pedagógica vista pelos professores como afirmação das tradições dos *Karipuna* e como forma de regulação da vida social. O ritual é uma manifestação da cosmologia, que reúne homens e seres sobrenaturais - habitantes do mundo invisível acessíveis somente aos pajés. É também um lugar de encontros e de representação de aspectos da organização social, tais como o *maiuhi* (mutirão). Traduz referenciais de beleza, expressas nas danças e pinturas corporais ou nos bancos que representam figuras antropomorfas e míticas.

Figura 16. Mural com Ilustrações das crianças do *Turé* e mito da Cobra Grande



Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

No mito *Karipuna*, a cobra *uaçá* e seus filhotes deram origem aos Rios: *Uaçá*, *Curipi* e *Urucawá*.

Figura 17. Grafismos em esculturas zoomorfas



Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

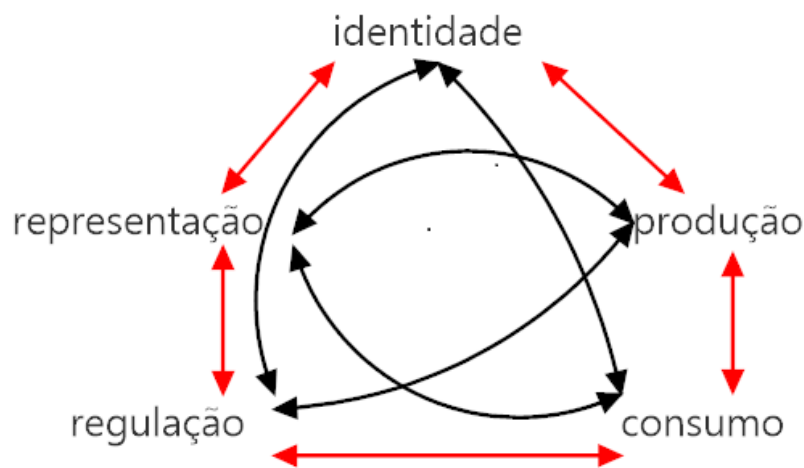
Os grafismos estão nos desenhos, nos corpos, nos sonhos, nos objetos, representando o coletivo cosmológico como um bem cultural; encerram o pensamento indígena, sua memória afetiva. Os grafismos são retratados em práticas pedagógicas

que descobrem refúgios culturais e potencializam a criatividade de crianças e jovens em sua expressão do sentimento identitário.

Os campos social e simbólico são essenciais para a construção e manutenção das identidades coletivas (Kathry Woodward, 2014). Por sua vez, a representação é parte essencial do processo de construção da identidade, portanto, está inserida na dinâmica do circuito da cultura (Paul Gay cf. Stuart Hall, 2014).

Figura 18. O circuito da cultura

O circuito da cultura, segundo Paul de Gay



Fonte: Mary Gonçalves Fonseca, 2019.

Como se manifesta o circuito da cultura na produção da identidade *Karipuna*? A cultura *Karipuna* pode ser visualizada na vivência cotidiana das relações sociais, nos fazeres para a sobrevivência, nas crenças, rituais e visão de mundo. Todas essas práticas e manifestações resultam em regulações, expressas em normas e representações, que são internalizadas e consumidas no processo circular de produção e reprodução da identidade.

Entre os *Karipuna*, circunstâncias históricas resultam em fragmentações e (re)constituição de sujeitos sociais que se agregam ao redor de um projeto identitário, particularizam as relações no processo de construção de identidades sociais. A ênfase nas representações é um caminho para compreender o sistema de significação no circuito da cultura. Identidades são instáveis e não imutáveis, resultados transitórios de processos de identificação. O uso dos meios de sobrevivência conota poder e a reelaboração cultural engendrada neste processo, resulta em atividade política que mobiliza e dá conteúdo às identificações em curso (SANTOS, 2010, p.135).

A cultura não é estática. As diversas contribuições culturais e matrizes que compuseram a formação dos *Karipuna*, resultaram em uma mistura de diversas tradições e elaborações culturais.

Os *Karipuna* estão situados em zona fronteiriça, de fluxos de pessoas (Antonella, 2003), onde transitam e internalizam culturas e vínculos sociais, em movimentos que permitem hibridez e fluidez, bem como regulações. A identificação brota do projeto societário de vida em comunidade, de modos de vida particulares, dos conflitos, consensos, mediações e contradições. Manifesta-se como força nas assembleias gerais e nas reuniões das comunidades, como expressão de reconhecimento, autonomia e mobilização política. O território os agrega em vínculos afetivos, potencializados na defesa e usos, nas dinâmicas de ocupações e relações com os lugares, seja na organização da sociedade e do trabalho, nas expressões artísticas, crenças, estética, saberes, racionalidades e visão de mundo.

A sociabilidade dos *Karipuna* é enraizada nos vínculos que os agregam em alianças estabelecidas em redes para além de seus territórios, representada em campos como famílias extensas, no *karbe* (oficina de farinha), no *maiuhi* (mutirões da comunidade) e no lazer. Aparecem entre as gerações mais novas, nas brincadeiras e no cuidado das crianças. Características culturais dos povos vizinhos são compartilhadas, como a crenças nos seres invisíveis - os *Karuanos*³⁶-, modos de vida em comunidade, língua, prática de assistência mútua (coleta de dinheiro para tratamento de pessoas doentes).

Na escola, a comemoração do dia sete de setembro, introduzida como uma imposição, foi ressignificada como estratégia identitária, apropriando-se de imagens, rituais, representações e dos símbolos para reafirmarem e reivindicarem o reconhecimento de suas identidades. É utilizado como mote de mobilização política pelo direito à diferença e igualdade: uma identidade coletiva de brasileiros, indígenas *Karipuna*.

³⁶ Seres sobrenaturais que habitam o mundo invisível.

Figura 19. Desfile de 7 de setembro: “Cultura e identidade *Karipuna*”



Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

A representação é o meio pelo qual [os *Karipuna*] atribuem sentido a práticas e a relações sociais, estabelecendo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. A forma de representação do dia sete de setembro no currículo da escola é política, no sentido de poder questionar as formas dominantes da representação da identidade de “brasileiro”. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (KATHRY WOODWARD, 2014, p.14).

Para Santos (2010), identidades são identificações em curso, transitórias e não são rígidas. Neste sentido, a metáfora de fronteira como forma cultural e lugar de fluxos que a atravessam, ajuda a pensar o currículo escolar como lugar fronteiro de trânsito de pessoas, culturas, saberes e identidades, onde as relações permitem fluidez e resulta em pluralidade de culturas e identidades, num jogo de negociações de diferenças e alteridades, também de conflitos e contradições.

3.2 A implementação do Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Indígena Estadual Jorge Iapará foi construído coletivamente, resulta portanto, de um processo de adequações, delineado por pareceres técnicos, dentre eles o Parecer Técnico do PPP. Nº41/2015 UOEP/NATEP/CODNOP/SEED e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá, em 2019, para oferta regular do ensino fundamental.

O Projeto Político Pedagógico descreve sucintamente o que a comunidade indígena deseja para a sua educação escolar, pautando-se na diversidade étnica e cultural, enfatizando a questão do ensino bilíngue e da cultura. Desta forma intensifica a questão do ensino da valorização da vida e do indígena como ser humano (SEED, 2015),

A realização do PPP segue os rituais escolares, horários, uniforme, regulamentos, momentos de planejamento, interação com os alunos e entre os alunos; presença da comunidade, planos de ensino por disciplinas, aulas de língua materna e cultura como parte diversificada e a literatura indígena, que embora não conste em sua grade curricular, aparece de maneira interdisciplinar, enredada nas artes, culturas e linguagens como uma expressão identitária. E nas disciplinas da base nacional comum, ocorre diálogo intercultural, contudo, recebe influência da cultura não indígena, que muitas vezes se impõe por força das exigências institucionais, como os conhecimentos que são elencados em concursos públicos ou em processos seletivos para ingresso nas universidades.

Nos planos de ensino elaborados pelos professores aparece a intencionalidade didática do currículo, traduzida em práticas interculturais. Porém, é perceptível uma postura etnocêntrica, ainda que velada, em relação aos espaços de atuação de professores indígenas e não indígenas, que não é regra, mas se configura como espaços de poder e disputas.

Planejamento dos professores:

No início do ano letivo, os professores realizam a semana pedagógica que dura de três dias a uma semana. São momentos de reuniões de planejamentos coletivos e distribuição de turmas entre os professores. Nas reuniões são tratados temas que consideram importantes, como reforço de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou temas que devem ser enfatizados no fazer pedagógico. A cultura oral é percebida durante as reuniões, quando tomam decisões

pedagógicas no âmbito coletivo ou por sugestões do pedagogo e da direção da escola, acolhidas de maneira consensual. Contudo, no planejamento das disciplinas, cada professor se ocupa de realizá-lo, e caso necessite de orientações, recorre ao pedagogo ou aos colegas professores. A discrição e cuidado no trato com o outro é uma regra social considerada com rigor.

Segue abaixo a justificativa e conteúdos registrados no plano de curso da professora Gracileia, no ano de 2015, da disciplina de geografia, para a 7ª série.

“O saber da geografia para os alunos indígenas permite assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê as (paisagens), o que se sente e com que a pessoa se identifica os lugares e o que são referências significativas para o povo e os indivíduos para conviver, trabalhar e produzir sua cultura no seu território, o elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço em que vivem com seu povo”.

Conteúdos: 1º semestre – Os espaços geográficos da aldeia, do território, de outros territórios; Componente da natureza e modos de vida; Identidade, território e relações sociais.

No planejamento do Professor Leandro Aniká, da 2ª série/2010, ele pontua a importância do estudo da matemática:

“O estudo da matemática é de fundamental importância para a vida de uma pessoa, um grupo de pessoas e um povo, pois abre os entendimentos para o mundo dos não indígenas além de ajudar a elaborar projetos comunitários que ajudam a autosustentação das comunidades e povos. Soluciona problemas que os indígenas enfrentam no dia a dia. A matemática também é necessária para a construção de conhecimentos relacionados às outras áreas como no estudo da história, da geografia, do português e das variadas línguas indígenas, bem como das ciências recorrem cada vez mais a matemática”.

Na disciplina de Cultura Indígena, das Professoras Valdirene e Lucélia, para a 7ª série/2016, o estudo contempla:

“Estudo de cultura indígena como disciplina na escola é muito importante no ensino aprendizagem dos alunos, para que eles possam conhecer a realidade de seu povo e valorizar cada vez mais as tradições e costumes principalmente de seu povo ou comunidade. Os valores, as normas, conhecimentos materiais e imateriais, formas de subsistência, movimentos indígenas, organização social, política e problemas territoriais. Entender que os povos indígenas se diferenciam entre si e das demais culturas. Todos esses aspectos são elementos importantes, para estabelecer a memória de um povo, na formação de sua identidade”.

Como visto acima, os conteúdos elencados enfatizam temas de interesse da comunidade, tais como: território, organização social, identidade, cultura, etc. O que atesta a intencionalidade do papel da escola no fortalecimento da identidade dos Karipuna e realização dos planos de bem viver.

3.3 Notas sobre os caminhos e o estudo na Aldeia

Optei por incluir no corpo da tese o trabalho de campo realizado na Aldeia Manga em dois momentos distintos: em 2017 diagnóstico, e em 2018 e 2019, descrição descrição etnográfica. A partir deste relato é possível visualizar com clareza:

- a) a organização espacial dos indígenas na margem do Rio *Curipí*;
- b) sua relação intrínseca com o Rio, do qual dependem para alimentar, para deslocarem e para o lazer. Esta relação dinâmica com o ambiente geográfico dá margem à emergência de mitos e regras;
- c) a interação entre os indígenas e destes com os não indígenas;
- d) a dinâmica cultural interna, mediada pela relação da comunidade indígena com instituições;
- e) os meandros da pesquisa de campo, considerando os interesses em jogo e o contexto de transformações políticas e institucionais no país.

Cheguei em Macapá no dia 28 de novembro de 2017 e teria que aguardar até o dia seguinte para seguir viagem³⁷ a Oiapoque. As linhas de ônibus oferecem duas opções de viagem, às 19 e às 21 horas. No dia 29, às 19 horas, em viagem e, embora estivesse em período chuvoso, o trecho crítico da BR-156 – que não é pavimentada – estava em condições razoáveis. Chegamos às cinco da manhã sem atolar³⁸.

Na segunda-feira, dia 4 de dezembro, procurei as duas instituições que atualizam seus bancos de dados sobre a população indígena da região: O Distrito Sanitário Especial Indígena do Amapá e Norte do Pará (DSEI/AP) na unidade básica e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Na primeira, que fica no centro da cidade de Oiapoque, encontrei mulheres e crianças indígenas na porta do prédio. Havia recebido notícias de que uma anciã do povo *Galibi Marworno* havia falecido. Na portaria, o guarda informou que os funcionários do DSEI estavam envolvidos com o funeral. No dia seguinte, a enfermeira responsável pelo setor informou que somente na regional de Macapá seria possível acessar os dados da população indígena.

³⁷ O acesso é feito pela BR-156, distante 580 km da capital.

³⁸ No período chuvoso, a estrada costuma dificultar ou até mesmo ficar intrafegável por causa de atoleiros e pontes danificadas.

Segui em direção à FUNAI, passando pelo Museu *Kwahi*³⁹, e encontrei Sergio Galibi Marworno⁴⁰, diretor do museu. Conversamos sobre a conjuntura atual, das políticas indigenistas no Brasil. Ele afirma que o momento é de preocupação e que estão apreensivos por causa do decreto presidencial que extingue a Reserva RENCA⁴¹ e autoriza mineração no local. Os povos indígenas do Oiapoque estão atentos e participaram de manifestações, em Macapá e Brasília, para ajudar a defender a terra dos *Wajãmpi*, que seria impactada por atividades na RENCA. Ele estava apressado, saindo para ir ao velório, e disse “perdemos uma idosa”. Fiquei com algumas indagações: como a mulher idosa é vista pelos Galibi Marworno? Qual o seu lugar nesta sociedade? As mesmas indagações se estendem aos *Karipuna*.

O museu *Kwahi*⁴² reúne acervo arqueológico e obras de arte dos povos indígenas da região do Oiapoque. Por ser um centro de memória, pesquisa e documentação da cultura material e imaterial, é referência para os indígenas da região, pesquisadores e turistas do Brasil, França, guianeses e de outros países. O museu é, no campo das significações, representação de poder e visibilidade da diversidade cultural e social, de valor artístico, arqueológico, marcador identitário e responsável por conferir empoderamento aos indígenas. Fica no centro da cidade, na principal avenida, de onde se avista o Rio Oiapoque. Ao lado, está a casa da cidadania, em frente ao fórum de Oiapoque e ao Banco do Brasil. Na mesma rua, há um centro comercial, uma igreja católica, a sede dos Correios e da Polícia Federal. À esquerda da mesma avenida, do museu, avista-se dois pontos de taxi: um dos indígenas e o outro, mais próximo do rio, dos não indígenas.

Os veículos dos taxistas indígenas ostentam um adesivo que os identifica, por meio de uma logomarca da associação, com duas flechas cruzadas. Tanto indígenas quanto não indígenas utilizam os taxis, mas a divisão implica em preferências e fronteiras identitárias.

No ponto de taxi indígena, combinei uma corrida até a Aldeia Manga às 7 da manhã. O valor “para a professora é cinquenta reais” disse o motorista. Segui em direção à FUNAI, que fica em uma rua paralela, em um prédio antigo, que retrata a falta de recursos para viabilizar as ações da Coordenação Técnica Local de Oiapoque

³⁹ O museu dos povos indígenas do Oiapoque é uma entidade pública, sem fins lucrativos, de administração indireta vinculada à Secretaria de Estado da Cultura do Amapá. Inaugurado em 2007.

⁴⁰ Ele atua no movimento indígena e é também acadêmico do CLII/UNIFAP.

⁴¹ Reserva Nacional do Cobre e Associados. Ocupa uma área de 46.450 km² criada em 1984.

⁴² É o nome de um peixe e é representado em grafismos.

II – CTLOII, como fiscalização das terras. Ao lado do prédio, no porto, barcos dos indígenas estavam atracados, homens e mulheres *Palikur* transitavam entre a FUNAI e o barco grande, descarregavam farinha para fazer “trocas” e, no rio, um barco de motor menor passava ostentando bandeira francesa. A margem do lado oposto já é território ultramarino francês. Os indígenas têm uma dinâmica intensa com o rio: é estrada, lugar de trocas, intercâmbios, de lazer, trabalho, atividades pesqueiras e morada dos seres míticos. Representa a fluidez e trânsito de múltiplas fronteiras.

Os funcionários da FUNAI são quase todos indígenas e demonstram estar atentos às questões das aldeias. O funcionário Gregório *Karipuna* informou que estava ocorrendo uma reunião de lideranças na entrada da Aldeia Manga, e que ele estava de saída. O motorista ofereceu carona e no carro, estavam dois professores indígenas. Perguntei por qual motivo a FUNAI exigiu autorização para Artionca Capiberibe ir à Aldeia *Kumenê*. Josieldo *Palikur* informou que foi um engano, já estava resolvido. A proibição seria para um outro pesquisador. O episódio aparenta ter motivações políticas. No domingo, visitei a antropóloga e ela contou que estava aguardando autorização da FUNAI para ir a campo, nunca ocorreu antes em seus mais de dez anos de pesquisa sobre a religião dos *Palikur*.

Seguimos pela BR 156 no sentido Macapá, passando pela UNIFAP e dez minutos depois, pelo posto da polícia rodoviária federal que faz a fiscalização e controle de fronteira. À esquerda, no quilômetro 18, no ramal sem pavimentação, há um portal e um centro de formação bem estruturado⁴³, com alojamento, salas de aula, cozinha e banheiros, onde os indígenas se reúnem para atividades diversas, como reuniões, encontros, cursos e apoio na gestão e fiscalização dos territórios.

Ali é a entrada da Terra Indígena *Uacá*, acesso à aldeia Manga e aldeias dos Rios *Curipi*, *Uaçá* e *Urucawa*.

Na entrada da aldeia Manga, à direita, avista-se o prédio novo do Pólo Base de Saúde, habitações e a escola instalada em dois prédios - um de madeira é o mais antigo, à direita, e o outro de alvenaria, ao lado esquerdo. Ambos os prédios ostentam grafismos nas paredes, como marcadores identitários. A escola não tem muros, o que lhe confere uma característica de escola comunitária.

Seguindo a rua, que é continuidade do ramal, o porto e o Rio *Curipí* ...

⁴³ O centro de formação foi construído com recursos de emenda parlamentar de uma deputada federal da região.

Os campos de futebol e o rio são locais de preferência para atividades de educação física.

Figura 20. Alunos praticando educação física no rio



Fonte: Mary Fonseca, 2019.

De sua casa, o cacique Luciano observa o movimento da aldeia, embora tenha transferido a função para José Elito dos Santos, o cacique atual. De sua varanda avista quem chega e quem segue acima ou abaixo nas águas do rio *Curipí*. No porto, canoas e barcos ancorados, canoa carregada com sacos de açaí chegam da Aldeia Açaizal com destino a Macapá, com pescados do Oceano Atlântico ou dos Rios *Uacá*, *Curipí* ou *Urucawá*, crianças nadando no rio... são cenários do cotidiano que retratam relações dos indígenas com o Rio *Curipí*.

Figura 21. Porto da Aldeia Manga, no Rio *Curipí*



Fonte. Mary G. Fonseca, 2019.

Nesse local há um galpão, sede da associação dos taxistas, COMACAP, funciona como casa de apoio para os indígenas, onde podem armazenar seus produtos. Ao lado fica a casa do casal Antônio dos Santos e Maria Elária dos Santos, um dos mais idosos da Aldeia, que cedeu sua casa para a comunidade instalar a primeira escola na Aldeia Manga.

No lado direito dessa rua fica “O Casarão”, local onde realizam as reuniões e assembleias da comunidade e festas de Santo. É um importante centro de convivência e local de aprendizado de práticas pedagógicas políticas, conforme a organização social da comunidade. Ali ocorrem reuniões de conselheiros (vinte e cinco pessoas), para planejamento das atividades de mutirões e para resolver problemas diversos.

Ao lado do Casarão, casas de madeira, a igreja católica e uma pedra grande que é ponto de referência. Mais à frente estão espalhadas habitações sem muros ou cercas e dois campos de futebol onde times femininos e masculinos praticam o esporte assistidos pelos habitantes da Aldeia. As casas apresentam características arquitetônicas diversificadas, algumas mais simples, de madeira, alguns sobrados, outras de alvenaria. Entre as habitações cultivam -se árvores frutífera.

Mais adiante avista-se uma Igreja do Poder de Deus, que se distingue das habitações ao redor por ostentar uma arquitetura com padrão diferenciado. Nas proximidades mora o professor Rodilton, em sua casa rodeada por coqueiros. Abaixo há um igarapé onde crianças brincam. Adiante mais habitações e um elevado onde está a Igreja Universal da Assembleia de Deus, com uma vista privilegiada e passagem para o apreciado banho de cachoeira.

No lado oposto, as habitações estão distribuídas próximo ao Rio *Curipí* e ao redor do campo de futebol onde realizam torneios com times de outras aldeias. As habitações são, em sua maioria, construções de madeira cobertas de telhas de eternit ou zinco. As que se destacam pelo modelo arquitetônico ou alvenaria são de indígenas funcionários públicos, professores e profissionais de saúde. Algumas habitações são de indígenas que trabalham na Guiana Francesa.

O Rio *Curipí* é estrada, local de pescarias e morada de seres com poderes sobrenaturais, como a Cobra Grande que aparece em narrativas míticas. Nas ilhas os indígenas *Karipuna* cultivam roças ou atividades que possam proporcionar alimentos e lazer. Entre terra firme e campos alagados, desenvolveram dinâmicas que os particularizam, até mesmo pela fartura do pescado ou pelo relativo distanciamento da

cidade de Oiapoque, por onde também têm acesso às cidades e localidades na Guiana Francesa.

A aldeia tem ruas por onde veículos podem passar, outras alagadas “quando o rio cresce”. A limpeza é realizada de quinze em quinze dias, aos sábados, em mutirão. Os homens se ocupam de limpeza e carpina com máquina manual e as mulheres recolhem o lixo, que é levado pelo caminhão da Prefeitura de Oiapoque.

Há na aldeia mais de 300 famílias extensas, organizadas segundo critérios de residência matrilocal - mas a filiação não segue um padrão único. O que define seus sistemas de parentesco são as alianças tecidas entre as redes de cunhados, genros e noras. Embora alianças com famílias não indígenas estejam sujeitas a critérios de inclusão e exclusão, as fronteiras permitem fluidez.

A mulher *Karipuna* tem seus espaços de poder, assume funções de chefia, tem lugar e voz na sociedade e nos espaços domésticos, a força da mulher é mais perceptível. Compartilha as responsabilidades do trabalho com o homem, tanto no preparo dos alimentos quanto nos cuidados das crianças. A divisão social do trabalho separa atribuições que são de domínio feminino e masculino e por idade. As crianças recebem atenção dos pais, avós e crianças maiores. Aprendem brincando e observando.

Se até os anos de 1990 a condição da mulher era de submissão e resignação, no presente assume o comando do seu corpo e tem voz nas decisões da comunidade.

3.4 Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

Figura 22. Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá





Fonte: Mary G. Fonseca, 2018.

No prédio de alvenaria, os professores ocupavam as mesas do refeitório, concentrados em suas atividades de lançar notas em diário e preencher pinguinhos, tomando cuidado para não rasurar, finalizando os registros do ano letivo.

Conversei com professores indígenas que ali estavam. Primeiro com a professora indígena Nara Anika, que foi meu primeiro contato na escola, quando era diretora. O diretor Josimar e o coordenador pedagógico Maxwara informaram que haviam concluído as atividades do ano letivo do ensino fundamental. Na quarta feira haveria reunião com os pais, a qual eu poderia assistir. As turmas do ensino médio seguiam em aulas, cursando os módulos de sociologia e filosofia. O ensino médio funciona em formato modular, coordenado pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEEI, da Secretaria Estadual de Educação em Macapá. Os professores ministrantes dos módulos são, em sua maioria, não indígenas.

Grupos de alunos do ensino médio foram chegando e ocupando as mesas do refeitório, que é também um espaço pedagógico. Estavam em atividades da disciplina filosofia, trabalhando com livros didáticos da autora Marilena Chauí, lendo com atenção e fazendo anotações. Consultei se poderia fotografá-los e eles concordaram. Observei que uma turma estava estudando sociologia e também usavam o livro

didático do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - os livros são recolhidos e utilizados nas outras escolas que também oferecem o ensino médio.

Figura 23. Alunos do Ensino Médio



Fonte: Mary G. Fonseca, 2017.

Os professores indígenas relataram interesse em assumirem o ensino médio regular, porém o projeto não estava concluído⁴⁴. Nara afirma que é preciso planejar. Perguntei como ela seleciona o que ensinar a seus alunos e ela disse usar o livro didático do PNLD que chega à escola. Ela seleciona o que considera importante e enfatiza: “precisamos planejar o que de fato os alunos precisam aprender. Selecionar os conteúdos, o que trabalhar por exemplo no 6º ano, preocupação com o território e com o meio ambiente”, e afirma que os alunos têm que se preparar para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Maxwara revelou preocupar-se com os conteúdos da base nacional comum e falou pensativo: “Sempre vão alegar que não somos capazes. Sei que somos capazes!”. Ocorreu-me então que, nas entrelinhas, é possível identificar a presença de impasses sobre o ensino médio.

A escola conta com instalações para administração e secretaria em uma mesma sala, dois banheiros, ao lado da cozinha, e salas de aula que foram sendo ampliadas pela comunidade, na medida da necessidade. A biblioteca é instalada em uma pequena sala sem condições de receber alunos para atividades de pesquisa, o

⁴⁴ Em 2018, foram feitas adequações do Projeto Pedagógico da Escola, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em fevereiro de 2019.

que ocorre no ambiente de convivência e refeitório. A biblioteca é pequena e com um acervo de livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático.

De volta a Oiapoque acompanhei minha colega para ir a San Jorge na Guiana Francesa, estava interessada em visitar um bairro onde moram os indígenas. No porto, no centro da cidade, homens trajando coletes verdes ou azuis se aproximaram. Eles faziam parte da associação de barqueiros e um deles pergunta: “as madames querem ir a San Jorge?” Entramos no barco de motor coberto com uma lona, conhecido ali como *catraia*, e o piloto *catraieiro* cobra quinze reais por pessoa para a travessia. Se o retorno ocorrer à noite, o valor é vinte reais. A viagem pelo rio anuncia a proximidade do mar, maré alta! O barco afastava-se do porto e barcos grandes, canoas ancorados nos portos e redes nas mãos de pescadores vão ficando distantes. Durante quinze minutos atravessamos o Rio Oiapoque. No Porto da cidade francesa, ouvi *catraieiros* falando francês, português e uma língua crioula. Aquele que nos levou é indígena e fala português. Ali, observa-se a diversidade de culturas e relações interculturais nem sempre horizontais. Do porto avista-se uma pracinha que fica em frente à prefeitura. Ao lado, há uma casa de comércio de chineses movimentada por franceses, brasileiros, guianeses e indígenas. Na calçada estavam sentadas mulheres e crianças indígenas. Tentei falar com elas, não responderam, sorriram indicando barreira linguística. Passamos por outro comércio de chineses, onde indígenas *Galibi Marworndo* ocupavam a calçada vendendo farinha e cuias. Andamos por ruas vazias procurando o bairro indígena onde tive notícias que moram famílias *Karipuna*, mas não encontramos o bairro.

Na terça-feira, dia 5 de dezembro de 2017, o taxista chegou no horário combinado, às 7 horas, para irmos à Aldeia Manga. Conversei com um indígena *Karipuna*, engenheiro ambiental, ele disse que trabalha na Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Oiapoque. Perguntei sobre a regularização das terras do município. Ele fez uma descrição sobre a situação fundiária de Oiapoque e apontou um problema que considera difícil de ser resolvido: o município não dispõe de espaço público para destino do lixo, e uma alternativa seria um terreno que fica dentro dos limites da Terra Indígena *Uacá*, que, por sua vez, não considera a ideia viável. A expansão da área urbana esbarra na falta de terra, pois o município não tem terreno regularizado e quase toda a área é de proteção ou de Terra Indígena. Perguntei sobre a situação fundiária do Estado. Ele fez um breve relato de seu trabalho anterior no Instituto de Meio Ambiente e Ordenamento Territorial do Amapá – IMAP-, instituição responsável

pela regularização fundiária e titulação das terras. Naquela semana, a prisão de um funcionário do IMAP foi divulgado na imprensa, e era assunto do dia. Ele confirmou a pressão do agronegócio, principalmente da soja, eucalipto e da pecuária. A existência de conflitos e a situação se agravando com garimpo clandestino e pedidos de autorização de mineradoras para prospecção, situa o Estado do Amapá como uma nova fronteira agrícola e extrativista. Ameaças

Nas Terra Indígenas, aparenta tranquilidade, embora a pressão de garimpeiros nas nascentes de rios e igarapés represente vulnerabilidade. Nos quilômetros 40, 50 e 60, que ficam fora da área demarcada, invasões ocorrem, mas os indígenas fazem a fiscalização com frequência. Na região do baixo Oiapoque, os problemas gerados pelo garimpo merecem análise de riscos, de efeitos da poluição dos rios com mercúrio, ameaças de conflitos, doenças e pessoas em situações de vulnerabilidade social.

Na escola, os professores ainda estavam na labuta de preencher diários de classe, com cuidado para não rasurar. Perguntei a Nara como trabalham a questão da diversidade e depois reformulei e perguntei se ela observava alunos com problemas e quais eram eles. Ela descreveu o comportamento de um aluno que ela afirma ter características de autismo. Disse ter pesquisado na internet e que as descrições confirmam suas suspeitas. Outras professoras foram chegando e o assunto girou em torno de um aluno que desistiu quando concluiu a quarta série. O coordenador pedagógico participou da conversa com bastante interesse, relatou o caso de alunos que chegam de outras escolas menores sem serem alfabetizados e que a alternativa encontrada foi colocar uma professora para trabalhar com eles até que pudessem acompanhar os demais. A conversa provocou reflexão e discussões sobre alunos com dificuldades de aprendizagem ou com defasagem em conhecimentos escolares básicos. Maxwara também retomou a conversa sobre alunos com o que ele classifica de “problemas de defasagem de idade e série”. Esse era o foco de sua preocupação e a alternativa que haviam encontrado para os alunos com diferenças de aprendizagem foi o reforço escolar. O coordenador avalia que esta estratégia surtiu efeito positivo.

Embora o coordenador avalie positivamente a estratégia, penso que os alunos podem associar essa abordagem a um reforço de um estereótipo de “fracassados”, o que sugere investigar a perspectiva dos alunos citados no projeto de reforço, se houve desistência ou retenção na série ou se realmente todos conseguiram concluir o ano

com sucesso. Representações negativas podem gerar respostas e ambientes desfavoráveis à aprendizagem dos alunos. Cabe investigar como a escola trata os “diferentes”, seus “outros” ou quem sabe podemos aprender com eles sobre inclusão das diferenças.

Após a interação com os professores, refleti que havia formulado mal a pergunta. Melhor seria ter indagado: o que é diversidade para você? Quem são os diversos, os diferentes? Como são tratados na escola? Entretanto, seguindo o caminho que tomei, provoquei reflexão sobre um tema que eles querem compreender melhor para diagnosticar e encaminhar os procedimentos didáticos, de modo que possam incluir aqueles que demandam atendimento e que possam tratar as diferenças como possibilidades. Neste sentido, os professores apontaram necessidades de formação, mas não citaram pessoas de outras etnias ou homossexuais que ali vivem, como os diferentes, o que “aparenta” tolerância com os diversos.

Da escola avistei uma menina com idade entre 6 a 8 anos, passando ao lado, com um carrinho de mão cheio de garrafas pet. Ela abriu a torneira, encheu cada uma e voltou com o carrinho. Perguntei a Josimar de onde vem a água que abastece a escola e a aldeia. Ele informou que a escola tem poço próprio, poço amazônico, e a água da comunidade vem “do rio e da caixa d’água, que distribui para as habitações. Mas não está boa para beber”. Ele ficou um pouco pensativo, é um assunto delicado e que ele parecia ter reservas em tornar público: a água está contaminada, “estamos com um grande problema com a água potável, a água não é adequada para uso doméstico, vem do rio e não é tratada, causa doenças”. Ele explicou que a Terra Indígena (TI) não está segura, as famílias estão ocupando os limites da TI como estratégia, mas já sabem de projetos de deputados pedindo liberação de mineração na área. A percepção é de que eles visam lucro! Para os indígenas: “pode ocorrer conflitos entre os próprios indígenas, risco de manipulação, prostituição e doenças. Fico apreensivo com representantes indígenas que vivem fora da aldeia”. Ele conclui dizendo: “Esse é o medo dos professores. Perguntei como a escola trata estas questões? Ele disse que o professor da disciplina Cultura aborda o assunto.

Retornei na quarta-feira, 6 de dezembro de 2017. A reunião com os pais estava adiantada, o coordenador pedagógico apresentava um resumo do ano letivo. Em seguida, o diretor agradeceu pela participação e colaboração dos professores, merendeiras e da comunidade. Informou aos pais os procedimentos de matrícula e

pediu para providenciarem CPF dos alunos até a próxima sexta-feira, pois estariam na escola em plantões para recebê-los e realizar matrículas.

Após a reunião, os professores permaneceram na escola. Josimar, Maxwara e Nara discutiram sobre possíveis mudanças nas políticas de educação escolar indígena. Eles afirmam que hoje elas estão dentro da normalidade, mas, em relação ao território, as preocupações aumentam. Maxwara relatou problemas com invasores e explicou sobre o funcionamento das assembleias dos povos, das representações das comunidades, lideranças e decisões sobre questões da comunidade. Informou que o cacique Luciano está preocupado com o território, e é uma questão que tratavam em assembleia. Perguntei se poderia gravar as narrativas de Maxwara e do diretor. Eles concordaram, combinamos para o dia seguinte.

Na quinta-feira, 7 de dezembro de 2017, cheguei à escola por volta das 13 horas. Observei que Maxwara é consultado com frequência pelos professores e demonstra segurança para resolver as questões e dúvidas que surgem. Durante a entrevista, ele fez um relato sobre assuntos pedagógicos e também uma descrição das assembleias: da aldeia, planejamento e assembleia geral. Os professores indígenas participam e os alunos aprendem nas reuniões e assembleias. Na primeira, de avaliação, tratam de assuntos internos das comunidades e das demandas de cada povo. Na segunda, que é geral, tratam das demandas e contam com a presença das instituições que eles convidam como: SEED, UNIFAP, governador e representantes de instituições externas. Na última assembleia de avaliação decidiram que a participação nessa instância de decisões será restrita só para indígenas.

Nas análises sobre as assembleias, Maxwara faz uma distinção entre as assembleias locais e questões que são tratadas em assembleias gerais. Descreve as assembleias locais como instância democrática e que resulta em relativa coesão da comunidade, para tratarem de conflitos ou planejarem atividades. Embora também ocorra dissenso, as decisões tomadas em assembleias são respeitadas. Ele afirma que a presença de “pessoas de fora” que não entendem suas racionalidades, representam riscos, uma vez que “pensam em lucro e não no uso coletivo do território”, como um bem comum. Quando ocorrem transgressões, tanto pode ser decidido em assembleia ou pelo cacique, depende do caso, e a pessoa que realiza a transgressão deverá realizar trabalhos para a comunidade. No tempo do SPI havia o *Encruso*, local de reclusão em uma localidade isolada, para onde eram conduzidos aqueles que cometessem transgressões graves.

A Maxwara, perguntei que problemas ele observava na escola. Ele relatou uso de internet por parte dos jovens, aponta aspectos positivos e negativos. Problemas no processo de ensino e aprendizagem, pois o acesso às redes sociais desvia a atenção dos estudos. Ele afirma que o jovem *“ainda não tem ‘concepção firme’ para o futuro dele. A internet tira o interesse dele. No plantão pedagógico apresentamos o problema à comunidade. Proibiram! Não é questão de acesso às redes sociais ou sítios indevidos. É que o aluno pode ‘gazetear aula’ para ficar acessando. Orientamos o uso para trabalhos de pesquisa no contra turno de aula”*. Em sua análise sobre a escola, ele reafirma a orientação que fez aos professores no início do ano letivo: fazer avaliação diagnóstica para considerar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, citando o exemplo de alunos que vieram de aldeias vizinhas e com os quais foi necessário trabalhar com reforço, o que resultou no sucesso dos alunos.

De volta a Oiapoque, na FUNAI, o Sr. Gregório, com discrição, me passou informações sobre a população indígena do município do Oiapoque, em uma cópia impressa e gravações no pen-drive. Ele disse que estão surgindo novas aldeias e que elas ainda não constam nos levantamentos da Coordenação Técnica Local de Oiapoque II – CTLO II.

O tema sobre territorialidades ganhava dimensões que mereciam compreender o que de fato estava acontecendo. Procurei o professor Eduardo Margarite, da UNIFAP, que é geólogo e pesquisador das dinâmicas do campo do estado do Amapá. Pedi informações sobre a questão da terra no Estado e no município, sobre expansão da fronteira agrícola e da regularização e titulação das terras que eram da União. Conversamos e li seus artigos sobre a dinâmica do campo no município de Oiapoque e a inserção do Amapá nos circuitos da soja. O cenário que se desenha é de forte pressão capitalista na região.

Procurando relacionar a dinâmica do campo na região com questões referentes ao currículo da escola dos *Karipuna*, concluí que as observações empíricas e pesquisas já realizadas apontam para novas configurações políticas no cenário nacional. E, no Estado do Amapá, explicitam fortes pressões sobre os territórios indígenas e as populações tradicionais como quilombolas e ribeirinhos. Segundo Margarith (MARGARITH, 2017), no Estado do Amapá, o favorecimento do agronegócio e a exploração dos recursos naturais faz parte das novas feições do capitalismo neoliberal na região, que resultam em tensões e conflitos no campo. E,

neste campo de disputas e reposicionamento de lugares, estão os *Karipuna* em aparente situação de vulnerabilidade.

Sexta-feira, 8 de dezembro de 2017. Na escola, no turno matutino, o movimento era dos alunos do ensino médio se organizando para atividades em grupo. O diretor aguardava em uma das mesas e começamos a entrevista. A chuva fazia um barulho que oscilava na intensidade, ocasionando interrupções na conversa.

Os dois entrevistados citados enfatizaram em suas narrativas mais preocupações com o território e suas formas organizativas do que com o aspecto pedagógico da escola.

Para Gersen Luciano Silva Baniwa, o território torna-se eixo de articulação social e política das sociedades indígenas, nas instâncias de poder local e nacional, dando conteúdo ao movimento indígena do Brasil (Gersen Baniwa, 2006). Paul Little define a territorialidade como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território” (Little, 2002, p.3). Nesse sentido, é possível compreender a importância do conceito para uma discussão voltada a um tema como o currículo da escola.

As narrativas com professores foram gravadas, por compreender que este não seria o momento adequado e sim na etapa seguinte da pesquisa de campo.

Nesta primeira etapa da pesquisa de campo, cuja intenção principal era aproximação do contexto da escola da Aldeia Manga, o objetivo foi atingido, assim como também foram feitas observações e registros de narrativas que colaboram para as reflexões e questionamentos desta pesquisa.

Os dados empíricos atestam que a escola vem se colocando em lugar fronteiro entre questões locais e globais, seja nos campos de conhecimentos, culturas e identidades, explicitando questões pulsantes de currículo e de poder.

3.5 Questões de currículo

Essa primeira incursão ao campo foi importante para o desenvolvimento da pesquisa em vários aspectos. O primeiro foi a possibilidade de conhecer a realidade e o contexto no qual se insere meu objeto de investigação. A visita à Aldeia Manga permitiu identificar as questões macro que circundam o contexto social dos indígenas, no qual a escola – e consequentemente seu currículo – está inserida.

Outra contribuição diz respeito ao próprio contato e familiarização com alguns dos agentes desse espaço. O estabelecimento de um canal de diálogo com os professores e a conquista de uma abertura com eles foi fundamental para a continuidade dos trabalhos e das etapas seguintes.

Por fim, essa etapa foi fundamental para a organização do trabalho, funcionando como um projeto piloto para o planejamento, tanto em termos de ações quanto de recursos materiais, das etapas seguintes.

3.6 Caminhos e (des)caminhos de pesquisas em Terras Indígenas do Oiapoque

No mês de maio, em Macapá, o percurso do Aeroporto até a Universidade Federal do Amapá, pelas ruas da cidade, não passam despercebidos cenários que lembram particularidades da Região Norte, antes de ir tornando familiar. O belo Rio Amazonas, o monumento do Marco Zero a representar a linha imaginária que separa os hemisférios sul e norte. Onde outrora até poderia ser lugar de fronteiras mas de caça entre as sociedades ameríndias no vasto território, para além do Rio Oiapoque, cujo nome em língua *tupí* quer dizer “Oiapok oca dos Wayâmpi⁴⁵”. Oca é lugar de morada, o mesmo que casa ou edifício, faz parte do sistema de representação presente nos códigos simbólicos de cada cultura. O Rio nomeia o município de Oiapoque, e o monumento que representa o marco fronteiro com a Guiana Francesa, reforça o imaginário construído como ponto que separa os extremos do país, “do Oiapoque ao Chuí”.

Havia planejado permanecer na Terra Indígena *Uacá* nos meses de maio e junho e setembro de 2018. As dinâmicas do campo ganharam contornos que exigiram atenção e leitura cuidadosa do cenário que desenhava um quadro de tensão. Relações de poder e conflitos entre grupos e instituições não indígenas e indígenas convergiram para impasses, tendo como pano de fundo o movimento por políticas de inclusão de indígenas em cursos regulares na UNIFAP/Oiapoque. Uma observação atenta e a escuta de diferentes versões, possibilitaram a compreensão dos impasses em nuances que foram revelando interesses para além de políticas de inclusão acesso/permanência de indígenas e quilombolas na UNIFAP. Os desdobramentos do

⁴⁵ Informação de Sônia Aniká, por WhatsApp, em junho de 2019.

impasse revelaram interesses outros, com contornos político partidários e questões pessoais.

Os caminhos da pesquisa vão seguindo fios que tecem relações que se entrelaçam ao contexto da escola e em tramas do currículo. As reflexões resultam de observações e dados coletados na cidade de Oiapoque, Aldeia Manga e Terra Indígena *Uacá*, no período de maio a setembro de 2018, posto que se estendeu ao Campus Binacional de Oiapoque – Universidade Federal do Amapá e aldeias Manga, Santa Izabel e Espírito Santo. Esta foi sede da Assembleia dos Povos Indígenas do Oiapoque. Retornei em dezembro de 2018 e maio de 2019 em períodos mais curtos de quinze dias.

Na cidade de Macapá, no início do mês de maio de 2018, a chuva forte anunciava a aventura da viagem de ônibus até a cidade de Oiapoque, atoleiros e pontes inseguras alongaram a viagem de 15 horas até a fronteira entre Brasil e Guiana Francesa. A estrada oferece cenários de rara beleza cênica, entre a boniteza de rios, buritizais e a monotonia do eucalipto como prenúncio de deserto verde. Chama atenção por estes lados do hemisfério norte, rios e água em abundância, mas uma garrafa de água mineral é vendida por três reais e cinquenta centavos e um galão de 10 litros por treze reais, com a incerteza da fonte. Os solavancos do veículo anunciam o trecho de estrada sem pavimentação, os atoleiros dão o tom de aventura da viagem. A cidade de Oiapoque não conta com serviços de tratamento da água para consumo humano. Tanta água e tanta falta de água, uma contradição que revela ausência de políticas que priorizem a saúde e a qualidade de vida da população.

Em Oiapoque, a temporalidade ganha ritmo desacelerado, a chuva cai sem parar, e nas agências bancárias o sinal da internet oscila e exige paciência para esperar horas. O sinal da Guiana Francesa em Oiapoque, embora lento, garante acesso mais perene, disponível em habitações de pessoas que trabalham na Guiana Francesa ou em casas de comércio que oferecem serviços de acesso à internet. No ritmo da chuvarada, procurar um local para imprimir um boleto não exige menos paciência.

No Campus Binacional de Oiapoque - UNIFAP, naquele dia estava com sinal bom, segundo informações de um colega. Às 18 horas, havia um número importante de indígenas no corredor da entrada da UNIFAP. Um professor informou que ocorrera uma reunião tensa com membros do Conselho do Campus Binacional de Oiapoque,

com a presença inesperada de representações indígenas, o que gerou impasses e consequências para os pesquisadores nas Terras Indígenas.

Ouvi primeiro a versão dos conselheiros sobre o que ocorreu na dita reunião, para alguns havia problemas no edital em apreciação; outros discordavam do número de vagas para indígenas e que poderia comprometer a qualidade dos cursos. Todos que ali estavam reclamaram da comissão, que não havia consultado os professores dos cursos que vão receber os alunos cotistas.

A questão em demanda era um edital para Processo Seletivo Especial para ingresso de Indígenas e Quilombolas – PSEIQ nos cursos de graduação da UNIFAP.

Em um áudio da reunião, gravado por uma indígena *Galibi Kalinã*, os conselheiros explicaram as razões de não aprovarem o edital. Segundo eles, este estava com problemas. Algumas falas, no entanto, foram interpretadas pelos indígenas como estigma: “não temos condições de recebê-los aqui”, “o Campus não tem estrutura para receber estudantes indígenas”... Uma jovem indígena, por telefone, solicitou a presença do cacique Gilberto Iaparrá, liderança do CCPIO, que dirigiu-se ao local da reunião na UNIFAP acompanhado por lideranças de diversas aldeias. Os caciques, que estavam reunidos no KM 18, em vinte minutos chegaram ao Campus, ocuparam a sala e pediram apoio dos professores para aprovarem o edital.

Os professores dos cursos⁴⁶ regulares de graduação ofertados no Campus Binacional de Oiapoque, alguns envolvidos em projetos político partidários, questionavam a exclusão das coordenações de cursos na elaboração do edital, que fora elaborado por uma comissão de professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

De acordo com várias narrativas, apesar da pressão dos indígenas, os conselheiros foram irredutíveis, continuaram com o argumento de que não eram contra a entrada de indígenas, mas o edital estava com problemas. Uma conselheira estava fazendo pesquisa na Aldeia e se posicionou contra a aprovação do edital. Sua negativa foi interpretada como interrupção de laços de reciprocidade, de muito valor na sociabilidade dos indígenas da região. Diante da negativa dos professores, o Cacique Gilberto Iaparrá tomou uma decisão inusitada: “quando vocês querem fazer pesquisa nas Aldeias nós autorizamos, agora que precisamos do apoio de vocês, nos negam” e anunciou “já que vocês não querem que nossos jovens estudem aqui, então

⁴⁶ Direito, Pedagogia, Enfermagem, Ciências biológicas, História, Geografia e Letras.

não vamos autorizar pesquisadores da UNIFAP fazer pesquisas nas Aldeias”. As pesquisas foram suspensas por tempo indeterminado!

As lideranças indígenas reuniram o Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque – CCPIO, decidiram exigir a Consulta Prévia Livre e Informada para todas as pesquisas, atividades e ou empreendimentos em TI. Três pesquisas foram indeferidas, entre elas, o projeto de extensão do diretor do Campus.

Na perspectiva indígena, a recusa seria por preconceito, por considerarem os indígenas “sem nivelamento”, o que poderiam implicar na avaliação e “qualidade” dos cursos. Os indígenas interpretaram como preconceito, racismo institucional e violência simbólica. O incidente gerou um impasse nas relações entre as organizações indígenas do Estado e a UNIFAP, o que resultou na suspensão da entrada de pesquisadores nas Terras Indígenas pelo Conselho dos Caciques de Oiapoque – CCPIO.

A questão sobre o PSEIQ envolveu o Ministério Público Federal, audiências públicas, o que resultou na realização do processo seletivo e ingresso de indígenas e quilombolas nos cursos que iniciaram no segundo semestre de 2018.

No período de maio, junho, julho e agosto de 2018, acompanhei o desfecho do impasse sobre a política de cotas e acesso diferenciado de indígenas e dos quilombolas nos cursos de graduação do Campus Binacional de Oiapoque, enquanto continuava a suspensão para realização de pesquisas nas aldeias indígenas.

No mês de maio, os professores indígenas da Aldeia Manga manifestaram interesse em continuar os estudos. Quando foi publicado o edital do mestrado em educação da UNIFAP, fiz uma cópia e levei à Aldeia Manga junto com os livros indicados. Formou-se um grupo de estudos, do qual participei e durante um mês, entre leituras, conversas e elaboração de projetos com candidatos ao programa de mestrado, foram construídas pontes para aproximações e estreitamento de relações de confiança com alguns professores e pessoas da comunidade.

Observando as crianças na aldeia e na escola, em momentos de brincadeiras e de estudos, nenhuma briga ou tom de voz mais alto. A explicação foi dada pela professora Janina⁴⁷, quando perguntei como é a educação indígena, das crianças. *O comportamento das crianças em casa, reflete no comportamento delas na escola. Em casa elas têm um tipo de vivência e levam para a escola. Elas sabem que cada um*

⁴⁷ Professora, mestranda em linguística. Ela, junto com Sônia, traduziram em creuol o resumo da tese.

tem seu tempo e seu espaço. A escola tem espaço pequeno, elas sabem se comportar, interagir...Diferente de quando saem da sala de aula quando estão na aldeia mais livres para brincadeiras.

Foi um período de aprendizados, com as leituras especialmente da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, cuja obra fazia parte da bibliografia para a seleção do mestrado. Ouvi depoimentos sobre influência do pensamento freireano no processo de alfabetização, como método adotado pelo CIMI e na formação de professores indígenas. O fio do novelo começou a desenrolar. A partir dessa experiência, o desenho da pesquisa começou a se definir: encontrei o Padre Nello e o Morador Antigo da Aldeia.

3.7 Outros caminhos da pesquisa

Enquanto a pesquisa etnográfica estava suspensa, continuei pelo caminho das entrevistas e conversas com pessoas da comunidade e participando de eventos das organizações indígenas.

Por sugestão da professora Sônia Aiká, procurei um morador não indígena que ali vive desde que foi fundada a Aldeia Manga. Ele é sobrinho da primeira professora da escola e também foi parteiro (enfermeiro) na aldeia. Sônia pediu sua filha Cinderela para acompanhar-me até a casa do Morador Antigo da Aldeia. Ele mora próximo ao Porto, compartilhando o modo de vida dos indígenas. Combinamos a entrevista para o dia seguinte.

No caminho, Cinderela apresentava os lugares: ali é o porto, lá é o casarão...passamos por um igarapé e ela disse: “aqui mulher não pode passar quando está menstruada, minha mãe contou que uma cobra grande mora no rio, e os olhos dela encantam as meninas”. Fiquei com dúvidas se na literatura oral dos *Karipuna* a cobra grande seria a dona dos rios ou uma entidade que eles denominam *Karuanos*. No dia seguinte, antes da entrevista, encontrei a avó de Cinderela na casa da professora Nara, que também é sua filha, sempre disposta a contar suas memórias com riqueza de detalhes. Uma de suas narrativas me fez entender porque meninas não podem passar em local onde mora a cobra grande. Ela contou que quando criança, as meninas quando ficavam menstruadas, dormiam em local mais alto da casa, por causa do perigo dos “bichos”. Suas narrativas dizem respeito ao coletivo

cosmológico de crença nos seres invisíveis, no pensamento mítico que atribui à cobra poderes sobrenaturais de virar bicho ou gente. Na escola, os mitos aparecem nos desenhos, textos e os seres invisíveis são representados nos bancos do *laku* em rituais do *Turé*, narrativas e canções.

No horário combinado, o Morador Antigo da Aldeia aguardava, com seu acervo de fotografias da escola, da primeira professora e recorte de jornais com matéria sobre parteiras. Sua história foi contada pela inusitada experiência de fazer partos. Entre o café e a conversa animada, começamos a entrevista. Perguntei sobre suas memórias, a escola e da vida na aldeia entre os *Karipuna*. Procurei não interferir nas narrativas, mas em alguns momentos, fiz intervenções que hoje não faria, pela conexão com outros campos da história da educação da Aldeia. Quando perguntei se se considera *Karipuna*, ele disse que não, mas gosta de viver na Aldeia. Em seus relatos aparecem os desafios da primeira professora da escola, uma professora leiga que se esforçava para ensinar o que sabia. E a defende: “ela proibía os índios de falarem língua *patuá*, mas naquele tempo, ela trabalhava sem orientação”.

Como havia a necessidade de fundar uma escola aqui no meio dos índios, o inspetor do SPI conhecia meu avô, via que as filhas correspondiam, elas tinham estudado um pouco. Ofereceu a elas essa escola aqui do *Curipi*... ofereceu para a tia Verônica; tia Catarina foi para *Urukawa*, que hoje é Aldeia *Kumenê* e a minha mãe, Inês, também trabalhou no *Kumarumã*. [...] Segundo relato de minha tia Verônica, ela chegou em 1934, passou cinco anos lecionando lá na Aldeia Espírito Santo, onde começou a comunidade *Karipuna*. Era lá. Ela trabalhou cinco anos, depois a escola foi extinta pelo governo. Depois de nove anos, foi reaberta em 1948. O mesmo inspetor convidou de novo para ela vir e eu vim com ela fazer companhia. [...] escola era quase que uma escola isolada, ela não fazia parte do contexto do Estado, por que era do SPI e depois FUNAI. [...] veio um prefeito aí no município, fazer uma visita na aldeia, juntou com as escolas do território, foi aí que começou a gerência do governo do território aqui na escola da aldeia. Esse prefeito trazia e aplicava as provas e depois levava para as professoras de Oiapoque corrigir. Aí vinha o resultado. Foi aí que a minha tia começou a estabelecer as séries, antes não tinha classificação, nem tinha como, naquele tempo era só uma sala, e às vezes, mais de cem alunos estudando. Não tinha separação, só tinha um quadro negro. Não tinha um roteiro, ela tinha era um plano de aula que as professoras de Oiapoque mandaram, aí melhorou.

Na volta da casa do Morador Antigo da Aldeia, passei pela porta da casa do cacique Luciano. Ele estava de volta de sua viagem a Macapá, onde fora fazer uma cirurgia. Cheguei em sua varanda para cumprimentá-lo. Ele estava sentado e rodeado por sua esposa, filhas e netos. Conversamos sobre a cirurgia no olho, cuja recuperação estava demorando muito. Perguntei a ele sobre a criação da Aldeia Manga. Ele contou que seu pai foi um dos fundadores da aldeia, e ele o acompanhara.

No começo foi difícil, muito perigo de bicho, mas ficaram e a aldeia foi crescendo. Plantaram roças, construíram casas... Perguntei sobre a demarcação das terras. Ele contou sobre um episódio de quando a polícia foi prender o Padre Nello Ruffaldi e os indígenas não permitiram. Perguntei por qual motivo a polícia queria levar o padre. Ele explicou: “disseram que o padre era perigoso, estava orientando os índios, abrindo o olho”. A polícia chegou em uma canoa e o chefe deles disse: viemos buscar o Padre! Os indígenas não aceitaram. “A demarcação da terra foi uma luta muito grande, professora, e depois teve o problema da estrada também, passando dentro da Terra Indígena”.

De volta a Oiapoque, procurei o Padre Nello Ruffaldi na Missão das Fronteiras. O Padre é italiano, chegou ao Brasil no início dos anos 1970. Ele formou um grupo de trabalho do CIMI, que teve uma atuação importante na mobilização do movimento indígena local e nacional.

Na Missão das Fronteiras, encontrei duas professoras e um chefe de posto que haviam trabalhado nas aldeias em equipe do CIMI, e retornavam depois de trinta anos. Conversei com Cássia por duas horas. Ela mostrou fichas e conteúdos trabalhados, explicou sobre o método, e confirmou práticas pedagógicas freireanas.

Fui ao encontro do padre, em local afastado da cidade de Oiapoque, no centro de formação Madre Tereza de Calcutá. Ele estava encerrando um encontro com jovens *Karipuna* e *Galibi Marworno*. Combinamos a entrevista para o dia seguinte.

No dia 12 de julho de 2018, encontrei o padre conversando com um indígena *Karipuna* que aguardava combustível para o retorno à sua Aldeia Açaizal. Ele me convidou para uma sala modesta, onde havia uma mesa de madeira e cadeiras, uma garrafa de café e duas xícaras. Era o retrato da simplicidade das pessoas que ali viviam na labuta de acolher “os pequenos”. Na mesa estava um material sobre os povos indígenas do Oiapoque, o currículo das escolas indígenas e um cartão seu com endereço, para eu visitá-los em Belém e consultar documentos na sede do CIMI. Expliquei sobre a pesquisa, ele fez perguntas sobre os objetivos e disse: é uma pesquisa boa, vou ajudá-la!

Perguntei se ele poderia contar suas memórias sobre o trabalho com as cooperativas e do processo de educação nas escolas indígenas na região do Oiapoque, quando começou. Procurei não interrompê-lo para evitar fragmentação do que desejava contar.

Ele descreveu a criação de cooperativas para organizar a distribuição da produção indígena e aquisição de produtos administrados por eles, a preços justos, para evitar exploração. Na educação escolar, a inspiração nas ideias de Paulo Freire possibilitou um processo de educação inovador, de valorização cultural e formação cidadã.

O papel do Padre Nello Ruffaldi e da equipe do CIMI foi confirmado por indígenas, como fundamental no processo de educação transformadora, por meio de ações e práxis com base na conscientização dos seus problemas e da condição enquanto vítimas de injustiças, deveriam superar. As práticas pedagógicas possibilitaram o protagonismo indígena, que criaram estratégias de ações políticas inovadoras para além do movimento indígena nacional, denunciando crimes de genocídios e também propondo políticas e tratados internacionais de proteção aos povos originários, como a Convenção 169 da OIT.

Nas investigações de campo, a entrevista com Padre Nello Ruffaldi foi desenrolando fios de um emaranhado texto social, de uma experiência pedagógica que possibilitou transformação, brotada no movimento social de cooperativas, assembleias e ações políticas de uma educação libertadora, engajada no movimento nacional de luta pela demarcação das terras, educação diferenciada e atendimento à saúde indígena. E no presente, novos enfrentamentos situam professores e a comunidade escolar, entre situações que exigem leituras críticas para identificarem e evitarem os riscos de cooptação de indígenas por grupos políticos e econômicos alheios aos interesses coletivos das comunidades indígenas.

Procurei a apreensão da realidade, por meio de estudo na aldeia para descrever os fenômenos sociais, e assim, entender as tramas e densas teias de significados até nos aparentes e insignificantes pequenos fatos que atravessam as relações entre os membros da comunidade (GEERTZ, 1989. p.15).

3.8 Currículo e representações

Segundo Freire (1996), as relações não podem anular a alteridade do outro, pois reconhecer no outro o direito humano de ser, respeitar a alteridade do outro, sua cultura e modos de estar no mundo, é um dever ético. Nesta direção, o reconhecimento e respeito ao outro é uma exigência ética, para educação transformadora e libertadora, sensível à diversidade sociocultural e a alteridade, que não admite exclusão, desumanidade e opressão. Para este autor, “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do não-eu, do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 1996, p.46). Enrique Dussel, um dos expoentes da teologia da libertação e parceiro no campo das ideias de Freire, afirma a vida humana o princípio e fundamento filosófico como valor maior, para produção e reprodução da vida em comunidade.

A concepção de currículo que possibilita educação libertadora, encontra barreiras que impedem sua concretização, enquanto instituição capaz de promover educação cidadã, comprometida com justiça social. A análise da história pregressa do currículo, desde que foi instituído como ordenador da escolarização, encontra um percurso de controle, de favorecimento dos interesses hegemônicos de dominação.

Neste sentido, a educação escolar indígena tem semelhanças, em sua trajetória, com a história do currículo, pela institucionalização enraizada do controle e da cultura hegemônica e etnocêntrica. Por sua vez, também é histórica a resistência, que aparece em refúgios culturais, lugares de possibilidades, guiados por ideais de liberdade e lutas por uma educação escolar para ser mais, onde a “assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros”. Ainda que seja a utopia necessária para toda libertação dos oprimidos, os esfarrapados do mundo, a educação escolar comprometida com a formação de sujeitos éticos, capazes de fazer leitura de mundo, anunciar a palavra, é uma possibilidade de práxis para “ser mais”.

Para Apple (*apud* GIMENO SACRISTÁN 2013, p. 29) “O currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc.”. E o desafio da educação é encontrar outras possibilidades de conhecimento escolar, comprometidas com a justiça curricular, com base em princípios éticos, de respeito, humildade, tolerância, responsabilidade, solidariedade, autonomia. Exige práticas educacionais radicais como possibilidades de transgredir e

transpor fronteiras⁴⁸ existentes forjadas na dominação e ensino de “educação bancária”.

O termo currículo tem em suas origens aspirações de controle tanto do ensino quanto da aprendizagem. Segundo Hamilton (1992), o termo educacional “currículo” emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos, e tem suas raízes assentadas nas reformas de escolarização pós-medieval, com ênfase no controle burocrático e difusão de novos pressupostos sobre eficiência da escolarização e da sociedade. Assim, como o termo classe⁴⁹, a ruptura com os métodos de ensino individualizados, foi assentada em intencionalidades de identificar subdivisões dentro das escolas, de uma maneira ritualística, com finalidades administrativas: controlar os professores e as crianças, em tempos, lugares, conteúdos, ensino e aprendizagem.

O currículo surge como arranjos administrativos, de ordenação da organização social e disciplina, com inspiração em ideias calvinistas, nas Universidades de Glasgow e Leiden. Esta, fundada em 1575 com o propósito de treinar pregadores protestantes (Hamilton,1992). O termo currículo como ordenador dos diferentes elementos de um curso, se estabelece como unidade educacional estruturante e sequencial, com um sentido maior de ordem, controle e disciplina do ensino e aprendizagem, e conforme Foucault (1999), controle do tempo, do corpo e das mentes.

O método de ensino e aprendizagem foi desenvolvido para facilitar o ensino das verdades dos pensadores – os conhecimentos científicos – por meio de técnicas sequenciais de comunicação. Como ciência intencional, com técnicas e procedimentos padronizados, é adotado com fins pedagógicos, com a concepção de ensino formalizado, de ordem e eficiência, na reforma escolar em Glasgow no século XVI.

[...] como parte da agitação política geral do século XVI, a adoção de “currículo” e “classe” foi indicativa de duas reformas pedagógicas. [...] a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos [...] o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. [...] o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais aberto ao escrutínio e ao controle externo (HAMILTON, 1992, p.45).

⁴⁸ No termo atribuído por Giroux (1999), de reconhecimento de margens epistemológicas, políticas, culturais e sociais que estruturam a linguagem da história, do poder e da diferença. No sentido de transpor fronteiras forjadas na dominação.

⁴⁹ O termo é atribuído a turma de alunos.

As reformas educacionais redefiniram a jurisdição das escolas da igreja para o município, para um público maior, com normativas inspiradas nos decretos dos seguidores de Calvino, que expressavam a crença na evangelização das crianças por meio da escolarização. Segundo Hamilton (1992, p.16), a conexão entre disciplina calvinista e a ideia de currículo está relacionada à finalidade da escolarização para um propósito político mais amplo: disciplinar a população, com apelo ideológico de incorporação dos subordinados da sociedade. As intencionalidades da educação medieval foram reformuladas e ampliadas expressando o tecido social e suas contradições.

Nos processos educacionais institucionalizados a relação entre formas de controle social e vida pedagógica são internalizados como escolhas “consciente ou inconscientemente de professores e alunos que exploram esses graus de liberdade à medida que trabalham, dia após dia, para efetivar seus próprios objetivos pedagógicos” (HAMILTON, 1992, p.11).

Segundo Gimeno Sacristán (2013, p.16), “o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*” (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma antiga significava carreira, e determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Desde suas origens, tem caráter regulador:

Com o sentido “percurso da vida profissional e a seus êxitos” e também os conteúdos deste percurso, a organização daquilo que o aluno deverá aprender e com que finalidades. Já em suas origens, o currículo significava lugar de controle dos conhecimentos e conteúdos propostos e impostos pela escola aos professores e alunos. [...] o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que desenvolve durante a escolaridade” (GIMENO SACRISTAN, 2013, p. 17).

Compreender o significado do currículo implica a análise das dimensões que tomam no presente, dilemas e circunstâncias das escolhas e práticas pedagógicas. Por isso, deve ser compreendido no contexto social e cultural em que sua tessitura vem ganhando forma e intencionalidades. Conforme Gimeno Sacristán (2013, p. 9), “o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo globalizado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”. Implica em descortinar intenções de controle no conjunto do sistema educacional e do contexto social e cultural em que foi forjado, sua trajetória, avanços e contribuições, para mirar os desafios do presente e projetar as expectativas dos agentes sociais. Implica refletir e contrastar novas visões sobre a realidade

educacional no presente, e que intencionalidades havia na escolarização do passado, como lições para uma práxis de caráter emancipatório.

Há que se levar em conta o conteúdo cultural que os sistemas educacionais intencionam difundir entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Indagar que tipo de conhecimento e a favor de quem? Isto, porque a escola cria uma cultura que se materializa no currículo como “expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto” (GIMENO SACRISTAN, 2013, p.10).

A adoção de currículo e classe foi resultado de reformas pedagógicas. A primeira com a introdução de divisões em classes para maior vigilância dos alunos e com o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos (HAMILTON, 1992). O desdobramento dessa junção foi o maior controle externo e sua intencionalidade expressa por meio de decreto: currículo e classe entram na pauta educacional no momento em que ocorria a municipalização das escolas e os decretos protestantes.

Toda reforma educacional tem fins vinculados ao contexto social, cultural, político e econômico, o que leva à percepção de que no campo da educação escolar indígena não é diferente. A associação das origens do currículo com a trajetória da educação escolar indígena no Brasil ajuda a compreender os objetivos políticos e econômicos inclusos nos programas educativos para as sociedades indígenas. Essa compreensão é confirmada pelo professor indígena, Gersen Luciano – Baniwa:

A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a extinção de suas culturas têm sido desde o século XVI o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória (LUCIANO, 2006, p.150).

Historicamente foram adotadas políticas públicas, pelos governos e planejadores, como um “bem necessário” para as sociedades indígenas, forçadas a se inserir em realidades “modernas” e complexas, instituições públicas de tutela e assistência, sistemas de saúde e educação, controladas pelo Estado. A escola para indígenas foi implantada como instrumento de integração e controle. No presente, este controle tem sido reforçado por meio do Estado e pela presença do protestantismo neopentecostal nas aldeias e escolas. Poder, política e controle se misturam e se complementam em nova versão colonialista.

Refletir sobre o currículo escolar em contextos indígenas, tem sentido a partir do entendimento de que envolve concepções de mundos distintos, de encontros ou desencontros de duas formas de conhecimento com racionalidades distintas - a ciência moderna e os saberes tradicionais. Considerando que o currículo dá forma à educação, há que observar também a complexidade que envolve a sua concretização. O currículo envolve escolhas e concepções teóricas e políticas que permitem olhar a diversidade de movimentos socioculturais que perpassam as ações de agentes históricos na construção da educação escolar.

Currículo é tudo que acontece em uma comunidade, seja ela na escola ou comunidade. Então, sobre a comunidade, falar de currículo é a interação dela com a escola, esse movimento, essa organização. Mas se falar de currículo escolar, é tudo uma organização pedagógica que acontece na escola, de como são feitos os planos de aula, os planos de curso, as atividades das aulas e também as partes políticas da escola (Entrevista concedida por Sônia Aniká, 2019).

A escola enquanto *locus* de produção do discurso identitário, está enredada em relações de poder, e o currículo é lugar onde se produzem significações sociais que envolvem poder, desigualdade e resistência. E considerando que o currículo busca modificar a pessoa que vai segui-lo, é mais do que uma seleção de conhecimentos e saberes, tem a ver com o tipo de ser humano que uma determinada sociedade projeta. Neste sentido, Silva (2007) afirma que o conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que somos e que nos tornamos: na identidade e subjetividade. Em contextos indígenas, deve-se levar em conta os projetos de vida em comunidade, com a visão de mundo de seus sujeitos. No contexto atual, de mudanças nas esferas políticas, sociais e culturais no Brasil, da emergência e erupção de intolerância à diversidade, fenômeno que gera instabilidade social, tais problemas tornam-se questões de currículo e passam a exigir reflexão cuidadosa (TORRES SANTOMÉ, 2013).

A conscientização de sujeitos que se solidarizam no refletir e agir para ação cultural, comprometida com a libertação e humanização, em luta contra exclusão e desigualdades, é proposta por Freire (2015) como práxis de transformação. Assim, as relações de poder que envolvem o currículo escolar, aparecem como desafios à escola na busca de objetivos emancipatórios, de resistência à tutela e dominação.

A conscientização para a transformação, segundo Freire (2017), é esperança e processo pedagógico de autonomia e desenvolvimento humano, pois “é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação,

mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2017, p.158). Para este autor, a práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transforma-lo” (FREIRE, 2017, p.52). Não há transformação sem ação engajada, a participação democrática brota de diálogo e acolhimento do outro.

3.9 Reordenamento territorial no município do Oiapoque

A expansão do agronegócio chega ao Estado do Amapá e explicitam um jogo de forças desiguais, geram migrações e representam riscos de pressão sobre os territórios indígenas, bem como o aumento de garimpo ilegal na região. Soma-se ainda interesses de mineradoras via favorecimento político, posto que as instituições que deveriam fazer a fiscalização estão corrompidas ou sucateadas sem recursos para suas ações. A pressão de mineradoras e do agronegócio no Estado do Amapá se intensificaram após o decreto de extinção da Reserva Nacional de Cobre e estanho -RENCA.

O avanço capitalista para exploração das terras resulta em práticas de favorecimento e ilegalidades. Riscos de conflitos vão intensificando, como invasão de garimpeiros em terras indígenas e negócios controversos entre agentes políticos e mineradoras. Há ainda peculiaridades na região do município de Oiapoque, que a distingue das demais regiões fronteiriças do Brasil, pelas relações econômicas com a Guiana Francesa, que integra à União Europeia, o que lhe confere importância geopolítica e intensas dinâmicas relacionadas às atividades de garimpo e mineração.

A nova reorganização territorial representa riscos de conflitos diante da especulação de terras, não apenas para os povos indígenas, mas para as populações tradicionais como os ribeirinhos, quilombolas e toda a sociobiodiversidade. A expansão em fronteiras no Brasil é, uma história territorial, já que um grupo social, com sua própria conduta territorial, entra em choque com as territorialidades dos grupos que ali residem. Nesta dinâmica, podemos identificar na região onde vivem os *Karipuna*, um contexto conforme a definição de Oliveira Filho (1998) como “processos de territorialização” em “contextos intersocietários” de conflito. Os *Karipuna* estão ocupando lugares estratégicos no interior da Terra Indígena, realizando deslocamentos que resultam no surgimento de novos assentamentos. Os contextos de disputas, impõem ou moldam outras formas de territorializações, que segundo

Little, (p. 4, 2002), surgem de condutas territoriais em que, internamente, a defesa do território torna-se um elemento unificador do grupo e, externamente, as pressões exercidas por outros grupos ou pelo governo da sociedade dominante moldam (e às vezes impõem) outras formas territoriais.

Neste sentido, Margariti (2017), em seus estudos sobre a posse e uso da terra no município de Oiapoque, aponta transformações recentes na dinâmica socioespacial do estado do Amapá, relacionando grandes obras de infraestrutura à consolidação do projeto Calha Norte, voltado para a integração competitiva da nova fronteira econômica do país, e os riscos que representa para as populações tradicionais para reprodução de seus modos de vida.

Correlações de forças e reposicionamentos de lugares no cenário político do país, produziram as condições para a efetivação de políticas públicas desfavoráveis aos segmentos da população de maior vulnerabilidade social, e rapidamente reverberaram em âmbitos locais e em campos mais amplos do mundo social que circundam a educação escolar.

CAPÍTULO IV

4 CURRÍCULO E CULTURAS EM FRONTEIRAS

Na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Brasileira (1996), os referenciais curriculares e as diretrizes para a escola indígena avançaram em direção à construção da educação escolar plural, transformadora, de autonomia dos sujeitos, com vistas à ruptura com o modelo integracionista e de tutela. Isto se expressa na ampliação da oferta da educação básica nas aldeias, com o protagonismo de professores indígenas no processo de construção dos projetos de educação escolar, favorecendo o fortalecimento das culturas e identidades que convergem para a luta e defesa dos territórios.

A formação de professores consolida-se como a principal política pública: Cursos de Magistério Indígena e de Licenciatura Intercultural Indígena, ambos inspirados na pedagogia da alternância, com tempos formativos conjugados em tempo escola e tempo comunidade, possibilitam a formação em serviço de professores indígenas e ampliação da oferta da educação básica nas escolas das Aldeias.

A educação escolar dos *Karipuna* do Oiapoque, exige uma compreensão dos processos históricos e sociais, que se desdobram nas políticas curriculares, isto porque, o currículo da escola não é neutro e nem é desinteressado de conhecimento, importa investigar qual o conhecimento é privilegiado e a favor de quem? É lugar de resistência? E como ela se forma? Gimeno Sacristán define currículo como: “O projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, 34).

A escola dos *Karipuna* da aldeia Manga, tem como referência a cultura dominante, definida por TASSINARI (2001) como instituição fronteira, de interação, fluxo de pessoas, culturas, saberes, políticas e intencionalidades. Como processo social, tem interligação com o que acontece em seu entorno (comunidade, no país, no mundo), pode se prestar a um projeto cultural de resistência ou de dominação. A escola situa-se em contexto de multiétnico, é um lócus de mediações dos grupos que atravessam fronteiras físicas e culturais. Finalmente, cria uma cultura organizacional e a comunidade de aprendizagem é influenciada por ela. As mediações e ações na e da escola, na realização do currículo, podem atuar contra os desígnios do poder e do controle (SILVA, 2007, p.53). O currículo escolar pode estar desenhando campos de

refúgios culturais, de resistência ao poder colonialista ou se rendendo aos apelos sedutores de uma cultura hegemônica de homogeneização e apagamento da diversidade de culturas e identidades. Exige percepção teórica das maneiras e nuances de como a diferença é construída em representações e práticas que marginalizam e excluem identidades, culturas e vozes (GIROUX, 1999, p.45)

É na resistência, oposição e subversão que a cultura de dominação e opressão poderá dar lugar a transformação como resultado de ações e práxis de uma educação libertadora. A educação escolar entre os povos indígenas, no presente, se coloca como possibilidade de acesso aos conhecimentos significantes e necessários para suas lutas societárias e fazer valer seus direitos e projetos societários, por outro lado, e as relações de poder gravitam em torno da hegemonia cultural de grupos dominantes, por meio de novas versões e práticas de dominação.

Silva (2001) define a escola como lugar de reflexão crítica e espaço de exercício e a construção de autonomia indígena. Deve ser lugar de problematização dos lugares que os indígenas ocupam no mundo, da reafirmação de princípios que fundamentam a vida em comunidade, de conscientização e ações concretas de enfrentamento ao incentivo ao individualismo e meritocracia, em nome do Deus do mercado. O discurso de “competir com o branco” não é garantia de assegurar as garantias legais, os direitos indígenas estão na mira de um projeto de país, declaradamente antiindígena. A escola indígena é desafiada a construir práticas pedagógicas adequadas aos objetivos e especificidades de cada sociedade indígena. É lugar onde são depositadas aspirações dos indígenas tanto aos princípios que sustentam a vida em comunidade e quanto aos projetos societários de bem viver.

A educação escolar indígena assume papel relevante na formação de jovens e adolescentes e com desdobramentos nos projetos societários. D'angelis (2006) defende que uma escola indígena deve dar mais atenção aos valores, atitudes e princípios – aquilo que define uma cultura – do que aos conteúdos curriculares. E Casali (2017) propõe como referência e fundamento filosófico do currículo, a ética da vida formulada por Enrique Dussel, em seu princípio ético-crítico universal: a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana. Nessa direção, a escola dos *Karipuna* é desafiada a considerar os princípios e vínculos que agregam a vida em comunidade enquanto ética e política na formação de crianças e jovens indígenas.

A educação escolar indígena enquanto política pública, foi instituída com inspirações teóricas e ideológicas voltadas para a dominação, integração e controle.

No presente, embora expressem diferentes visões de mundos, os indígenas depositam esperanças na escola, como possibilidades de autodeterminação e diálogo com bases na tolerância e justiça social. Tais aspirações desafiam o fato de o currículo, seus sujeitos e suas práticas, a considerar a desigualdade como algo a ser compreendido como construção histórica, cultural e social de produção dos que são diferentes em desiguais, para a superação que exige comprometimento com uma educação crítica e libertadora.

Em contextos indígenas, o currículo é lugar onde racionalidades, intencionalidades, saberes e práticas se posicionam em relações de poder, compondo um cenário de conflitos, contradições e mediações, determinando uma cultura escolar que nunca é neutra.

Esse encontro de saberes se dá no ambiente da escola indígena, onde o conhecimento adquirido pelos professores – na universidade – se confronta com aquele passado de geração a geração no contexto da aldeia. E uma forma de se analisar esse encontro é refletindo sobre o currículo nos seus aspectos estruturais e seu significado. Mediado pelo diálogo entrelaçado entre teoria e a prática. Conforme Gimeno Sacristán (2013, p.12), “Se a teoria e a prática do currículo devem contemplar a diversidade cultural e a dos sujeitos, esta mesma teoria deve fazê-lo com base na pluralidade de pensamentos, [...]”. Não obstante a esta ideia, a escolha pelo paradigma se dá uma vez que assegura que o conhecimento [...] “é um produto do sujeito que conhece – aquele que apreende a multiforme experiência exterior em uma síntese e em um juízo, e dá um significado ao objeto exterior” (CHIZZOTTI, 2015, p.12).

Refletir sobre o currículo escolar em contextos indígenas, tem sentido a partir do entendimento de que envolve concepções de mundos distintos, de encontros ou desencontros de duas formas de conhecimento - a ciência moderna e os saberes tradicionais – e como este dá forma à educação (construídos a partir de formas diferentes de estar e interpretar o mundo e seus fenômenos), e nos remete à questão da complexidade que envolve a sua conceitualização. A definição de currículo envolve escolhas e concepções que permitem olhar a diversidade de movimentos socioculturais e perceber as escolhas teóricas e políticas que perpassam as ações de sujeitos agentes históricos na construção da educação escolar, currículo e intencionalidades.

Tanto a educação indígena quanto a educação escolar são processos sociais imbricados na promoção da vida, e devem estar assentados em princípios que fundamentam as interações, de modo a iluminar caminhos para a realização da vida digna, com base em uma ética comprometida com a dignidade humana.

A escola enquanto lugar de produção do discurso identitário está enredada em relações de poder, e o currículo é local onde se produzem significações sociais que envolvem poder, desigualdade e resistência. E considerando que o currículo busca modificar a pessoa que vai segui-lo, é mais do que uma seleção de conhecimentos e saberes, tem a ver com o tipo de ser humano que uma determinada sociedade projeta. Neste sentido, Silva (2007) afirma que o conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que somos e que nos tornamos: na identidade e subjetividade. Em contextos indígenas, deve-se levar em conta os projetos de vida em comunidade, com a visão de mundo de seus sujeitos, com base em princípios éticos.

No contexto atual em que os indígenas se inserem, de mudanças nas esferas políticas, sociais e culturais no Brasil, da emergência e erupção de intolerância à diversidade, fenômeno que gera instabilidade social, exige reflexão cuidadosa da ordem social e dos riscos que representa para as sociedades indígenas, como questões de currículo. Trata-se de uma crise.... Conscientização de sujeitos que se solidarizam no refletir e agir para ação cultural, comprometida com a libertação e humanização em luta contra exclusão e desigualdades. Assim, as relações de poder que envolvem o currículo escolar, culturas e identidades aparecem como papel da escola aos objetivos emancipatórios, de resistência à tutela e dominação, faz sentido a partir da coerência com os projetos societários dos indígenas. A concepção de educação libertadora, emancipadora e democrática, é ampliada por Giroux (ano p) que defende a ação politizada dos professores como intelectuais transformadores, comprometidos com a justiça social. A conscientização para a transformação para Paulo Freire, é esperança e processo pedagógico de autonomia e desenvolvimento humano, pois “é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2017, p.158). Para este autor a práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transforma-lo” (FREIRE, 2017, p.52). Não há transformação sem ação engajada, a participação democrática brota de diálogo e acolhimento do outro.

A educação não deve ser um instrumento que sirva para romper laços socioculturais e ambientais de comunidades que compartilham projetos societários, ancorados em princípios distintos da razão capitalista., ao contrário, deve considerar a cosmologia, os saberes socialmente valorizados, a memória histórica, territorialidades e vínculos com lugares de reprodução de modos de vida, e neste sentido, as tensões entre educação indígena e educação escolar indígena emergem no currículo e explicitam questões sobre os conhecimentos a serem ensinados aos estudantes indígenas e ao tipo de ser humano desejável por cada povo conforme seus projetos futuros. “A garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ponto de partida para construção de novos conhecimentos” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.69).

Silva (2001) define a escola como lugar de reflexão crítica e espaço de exercício e a construção de autonomia indígena. O desafio é traduzir as garantias legais, e no presente de assegurar as conquistas legais e os direitos consuetudinários, em práticas pedagógicas adequadas aos objetivos e especificidades de cada sociedade indígena. E neste sentido, a escola indígena assume papel voltado para as aspirações dos indígenas tanto no que diz respeito aos princípios quanto aos projetos societários e planos de vida em comunidade.

As questões gravitam em torno do tipo de conhecimento e de cidadão e de projetos culturais das escolas indígenas e o norte para expressões identitárias. Educar não é formar seres desvinculados socialmente, pessoas desenraizadas de seus vínculos culturais e “treinadas” para se inserirem em projetos culturais excludentes que ampliam as desigualdades sociais. Educar é formar sujeitos críticos comprometidos com a ética e justiça social e que considerem seus modos próprios de ordenar sociologicamente e cosmologicamente o mundo.

Os saberes indígenas respondem às suas necessidades e desejos. Suas crenças, valores, tecnologias etc. provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências empíricas que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico (LUCIANO, 2006, p. 169-170).

A seleção de conteúdos culturais para se trabalhar em sala de aula é uma escolha que define objetivos e interesses, nesse sentido, Torres Santomé (2013) recomenda questionar se tais conteúdos com os quais se trabalha não está legitimando relações de poder que submete os indígenas aos interesses hegemônicos

ou ao contrário, tem como objetivos promover aprendizagens libertadoras em espaços democráticos.

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (LUCIANO, 2006, p. 169).

A escola indígena representa um projeto societário de ampliar seus conhecimentos que acolhe a pluralidade de ideias e saberes, encontros dialógicos, que gere otimismo diante de um futuro desafiador.

Cada grupo humano possui uma imagem determinada do outro, construída social e politicamente, que condiciona as primeiras reações dessa aproximação. Ao longo da história, é mediante os encontros e desencontros que vão sendo reconstruídos [...] os saberes e as possibilidades de comunicação e de convivência com aqueles vistos como diferentes (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 69).

Em contexto multicultural, para melhor compreensão do processo de educação escolar indígena em curso, é pertinente considerar o cenário cultural e histórico das ações sociais, investigar as normas culturais compartilhadas, para compreender como grupos e indivíduos constroem suas variações, sejam elas conformistas ou contra normativas, de resistência ou submissão. Normas sociais, instituições, relações sociais, econômicas, políticas, religiosas, jurídicas históricas e estéticas, são definidos por Mauss (2003) como fenômeno social, sugerindo a compreensão das condutas humanas em todas as suas dimensões, que só podem ser apreendidas na experiência dos indivíduos, de sujeitos concretos.

4.1 Currículo em contextos indígenas

Na discussão sobre currículo cabe uma reflexão sobre políticas de educação escolar indígena no Brasil, do modelo integracionista e de tutela que contribui para o apagamento de identidades, línguas, culturas e saberes, para um novo momento protagonizado pelo movimento indígena, na década de 1980, que, ao lado da luta pela terra, coloca em suas pautas, questões de territorialidades, autonomia, saúde e educação. O processo determinante na relação política colonialista, ainda em curso, de exploração econômica e “civilizatória”, resultou no apagamento étnico, expropriação, genocídio e etnocídio. No presente, o cenário político, com tendência à

redução dos direitos indígenas já referendados em textos legais, explicita novos desafios e uma nova versão colonialista, com pautas de integração e expropriação.

Os diversos textos legais e Diretrizes Nacionais para as Escolas Indígenas, que orientaram ações voltadas para implantação e implementação de políticas de educação escolar, da constituição de 1988 até 2016, foram de avanços no amparo a efetivação do respeito à diversidade, as diferenças. Mas há também a resistência a esses direitos manifestada por representantes de segmentos antiindígenas, pela burocracia e política de instituições exógenas, e neste momento, assistimos ao desmantelamento das políticas públicas que avançavam na construção de educação escolar transformadora, tanto no Ministério da Educação quando nas Secretarias Estaduais, Municipais e Conselhos Estaduais de Educação, que procuram normatizar e uniformizar a escola indígena, segundo a lógica do capitalismo autoritário, despatriado.

Da Constituição de 1988 aos dias atuais, surgiram diferentes projetos de educação escolar indígena diferenciada, inovadores, inspirados em estudos e reflexões teóricas críticas e libertarias, no reconhecimento dos processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo indígena. Registra-se a contribuição de pesquisas sobre educação, tendo como referência empírica e teórica, o diálogo interétnico, de reconhecimento da escola como lugar do diálogo, mediações, conflitos e de confrontos, mas também como espaço de privilegiados para inventar outras formas de convívio e reflexão sobre alteridade. O que, segundo Silva e Ferreira (2001) representou um novo paradigma, mas conforme Zygmunt Bauman, modernidade líquida (2000) nos projeta a um mundo de insegurança.

Na esteira das reformas na educação escolar indígena, amparada em bases legais, e novos instrumentos pedagógicos como a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI -, foram adotados princípios de interculturalidade, especificidade, bilinguismo/multilinguismo, diferença e autodeterminação. A reforma apresentou avanços significantes, mas revela contradições tanto institucionais como na prática pedagógica das escolas e nas aldeias. As normatizações, por meio de resoluções asseguram a construção de escolas indígenas diferenciadas, conforme as especificidades de cada povo, mas esbarram em interpretações e interesses que defendem a uniformização.

A obrigatoriedade das disciplinas de base nacional comum, que embora assegure a parte diversificada, não possibilita liberdade de escolhas de disciplinas que

correspondam a outras formas organizativas. O que leva a desconfiar das intencionalidades das políticas adotadas pelo Ministério da Educação – MEC -, no campo da educação escolar indígena. Isto porque, as reformas ocorrem com novos contornos de ações neoliberais, adotadas pelo Estado brasileiro em suas políticas educacionais, uma vez que a motivação econômica tem merecido prioridade.

Para refletir sobre o currículo em escolas indígenas, é necessária uma análise do conjunto das políticas e diretrizes que nortearam a trajetória desta modalidade de ensino, desde as iniciativas de educação escolar adotadas no período colonial, voltadas para os objetivos de conversão religiosa, e a formação de trabalhadores nacionais “civilizados”, de modo que o currículo tinha finalidades integracionistas. Os indígenas eram vistos como seres sem fé, sem religião e suas cosmologias desconsideradas.

Do período do Império à República, as tentativas de escolarização para indígenas não deram muito certo, não faziam sentido para os estudantes. Mas, os impactos da pedagogia de apagamento étnico ainda ecoam. Os indígenas eram proibidos de se expressarem em língua materna nas escolas de aldeamentos das missões, e o resultado foi o desaparecimento de línguas e culturas, como projeto cultural colonialista de integrar e “civilizar” os indígenas. A escolha dos métodos de ensino de caráter disciplinador, seguia aos mesmos princípios e finalidades de controle e disciplina presente desde o surgimento do “currículo” (HAMILTON, 1992).

Com a instituição do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910, novas tentativas de escolas foram experimentadas, como o modelo de internato, voltadas para formação de trabalhadores nacionais, materializando um currículo com finalidades integracionistas e motivações “civilizatórias”. A cultura escolar definia seus objetivos voltados para tornar os sujeitos em “brancos” chegando ao estágio de civilizado. A língua de instrução na escola era portuguesa, as matérias didáticas quando havia, reforçava os fins de dominação política e cultural, com métodos repressivos como proibições dos estudantes de se expressarem em língua materna.

Em 1950, ocorre uma reforma educacional no projeto do SPI, que estabelece parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL), uma organização religiosa protestante, de origem norte americana, com objetivos de realizar estudos e descrição das línguas indígenas, com finalidades de documentação de línguas e tradução da Bíblia. Adotando o bilinguismo de transição, ensinava a leitura e escrita em língua materna, um método eficiente para os objetivos de ensino da doutrina religiosa, com

o uso de textos em língua materna, cartilhas e bíblias do novo testamento. Novamente, os objetivos da reforma educacional explicitam intencionalidades e racionalidades que DAVI HAMILTON (1992) encontra na trajetória das reformas educacionais, o caráter controlador presente na cultura escolar. Os métodos respondiam aos objetivos integracionistas esperados: tão logo aprendiam a falar, ler e escrever em português, a língua materna enfraquecia ao ponto de desaparecer completamente, gerando importantes impactos culturais.

Ao lado do apagamento das diferenças, a instituição escolar também tratava de disciplinar o tempo dos alunos, disciplina rígida nas aulas, reunidos em salas, para aprenderem conteúdos escolhidos por professores não indígenas. As práticas pedagógicas, os conteúdos e a administração do ensino conformavam o currículo na materialização de uma cultura escolar que alterava modos de vida, com interferência na organização social, impondo temporalidades e racionalidades exógenas. Nesse sentido, o currículo representava os interesses de um projeto colonialista, de inspiração evolucionista, com objetivos de conduzir o indígena ao estágio evolutivo de “civilizado”, para integra-lo à sociedade nacional.

O projeto colonialista tem motivações econômicas, e neles as terras indígenas são incluídas em diferentes frentes de expansão: agrícola, mineração, extrativismo, colonização e assentamento, barragens e outros. Os indígenas com suas cosmovisões, racionalidades e relações distintas com os territórios, passam a ser vistos como sinônimo de atraso ao desenvolvimento. O resultado foi o desaparecimento de dezenas de povos e agressivo processo de expropriação de suas terras.

O Brasil, foi acusado de prática de genocídio, após o massacre do povo Cinta Larga⁵⁰, em 1967, extingue o SPI e cria a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, instituição indigenista oficial, ligada ao Ministério da Justiça, que mantém as escolas indígenas sob sua jurisdição. As escolas da FUNAI, com o modelo de escola rural, diretrizes voltadas para o projeto civilizatório e de conversão religiosa, segue os mesmos fundamentos e princípios. A escola disciplinava os indígenas para organizarem seus tempos não mais conforme a dinâmica da aldeia, mas da escola, e a educação indígena, para a vida na aldeia era negligenciada.

⁵⁰ Massacre do paralelo onze do povo Cinta Larga.

Do projeto de conversão, surge o ajudante indígena dos missionários na labuta de traduções da bíblia e evangelização, e o bilinguismo de transição deu frutos, os pastores indígenas neopentecostais, como agentes de doutrinas e disciplina.

Na década de 1970, com a emergência do movimento de abertura política, o movimento indígena se fortalece, incluindo em suas pautas o território, autonomia, saúde e educação. O movimento social ganha apoio de pesquisadores e organizações não governamentais, que oferecem subsídios para refletir e inventar novas propostas de educação escolar, com projeto emancipatório. O novo pensamento educacional, no plano das ideias era inovador e ganhou amparo legal a partir da promulgação da constituição de 1988. Data daí a publicação de diversos textos legais, que definem a escola indígena como uma categoria com normas e ordenamento jurídico próprio, e sua transferência do Ministério da Justiça para o Ministério da Educação – MEC foi acolhida com esperança de relações dialógicas.

As discussões sobre currículo de escolas indígenas, tanto no campo teórico quanto a prática nas escolas, demandam novas análises, e ganhou maior visibilidade com a publicação do referencial curricular nacional para as escolas indígenas – RCNEI-, que orienta a elaboração de currículos específicos para cada escola. Elaborado por um grupo de pesquisadores, com a participação de indígenas de diversas etnias, de diferentes vozes, é voltado para o professor indígena, visto como protagonista da nova proposta. Define fundamentos e princípios da educação escolar indígena: comunitária, intercultural, específica, diferenciada, a bilíngue/multilíngue, autônoma e plural.

Os referenciais curriculares para as escolas indígenas, referendam os saberes locais, os modos e processos próprios de ensino e aprendizagem, a compreensão de que cada povo tem seus métodos de ensino, que faz parte da educação indígena, como os rituais, a transmissão oral, a vivência, a observação, a experimentação, os mitos e outras maneiras particulares de aprender e ensinar, como o manejo da terra, suas cosmografias, suas racionalidades distintas de se relacionarem com seus territórios. E também dialogar com os saberes dos não indígenas, decifrarem os códigos.

Conteúdos de livros didáticos expressarem visões de mundo, como a conquista da América, conteúdo de história e figuras geométricas de matemática. Os professores *Karipuna*, em suas práticas pedagógicas, apresentam suas versões da história indígena. Em salas de aula, figuras geométricas, ganham colorido nas

paredes, representando grafismos dos *Karipuna*. Nas narrativas míticas, as marcas são dadas dos *Karuãnas* ao pajé por meio dos sonhos, eles ensinam as marcas e seus significados. Os homens usam a pintura corporal do *kuahi* e o *dã djilo*, as mulheres o *pataji kasab* e *kaiatxipa*.

As resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação CNE – definem diretrizes curriculares nacionais que apontam caminhos metodológicos: por onde começar o ensino dos conteúdos selecionados (critérios), decisões de cada povo, na definição de políticas linguística de valorização da língua materna e de instrução na escola. Há consenso sobre a alfabetização em língua materna iniciada preferencialmente por professor indígena que melhor domina os códigos da etnia.

Uma nova política de educação escolar indígena foi adotada no MEC, e a formação do professor indígena em serviço – no magistério indígena e nos cursos de licenciatura intercultural indígena- é uma das principais ações, ao lado da ampliação da oferta de escolas nas aldeias. Ao professor é atribuído o papel de mediador na construção de uma educação escolar voltada para as especificidades históricas, socioculturais e ambientais de cada povo e contexto em que a escola está inserida.

O professor indígena não está livre da avaliação externa dos técnicos, dos critérios e métodos de educação bancária, integracionista e de tutela, nem sempre explícita, das políticas de educação.

Há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 12).

Este descompasso é notado no material didático disponibilizado pelas agências oficiais, com conteúdo que priorizam a cultura ocidental. Os conteúdos selecionados para o currículo de uma escola indígena podem priorizar os projetos do presente e de futuro de cada povo, de comunidades indígenas, pois sendo uma escola autônoma, é a comunidade quem decide o tipo de escola, para que, o que ensinar, que tipo de cidadão a escola deve formar, que valores e regras sociais a escola deve considerar.

A escola é diferenciada porque tem um contexto sociocultural, conta com professores indígenas que têm autonomia para realizar junto com a comunidade além da gestão, as definições sobre avaliação, projetos educacionais com ênfase no bem

viver no território indígena. As decisões tanto na política quanto nos campos pedagógico e da gestão, devem ser tomadas respeitando as formas organizativas de cada povo e ou comunidade.

As escolas são instituições de interação entre pessoas, intencionalidade, e concepções com o que acontece em seu exterior (comunidade, no país, no mundo), elas não são iguais”, e podem construir redes de significações com as tramas e as particularidades culturais dos contextos em que as escolas estão inseridas, enfatizando os projetos de mundos e de futuros de cada povo.

Ainda assim, a autonomia dos povos indígenas para conduzir suas escolas encontra desafios institucionais para o reconhecimento de suas especificidades. No cenário de polarização política presente no Brasil atualmente desde a disseminação de ódio via redes sociais e veículos de comunicação de massa que objetivava dar um fim à governança do Partido dos Trabalhadores, no contexto... o afloramento do ódio.

4.2 Currículo ético crítico

O currículo não está despertando das questões sociais e culturais e nem deve priorizar as dimensões econômicas como determinantes de seu projeto cultural, isto porque, há que se considerar em suas redes de significações, projetos e visões de mundos distintos.

A escola é, num contexto multiétnico, um locus de mediações dos grupos étnicos que transitam entre fronteiras, expressam alteridades, delimitam e atualizam as diferenças. Finalmente, cria uma cultura organizacional e a comunidade de aprendizagem é influenciada por ela.

A educação escolar indígena não está desvinculada do contexto da vida social, portanto, se apresenta como um locus para a compreensão de tais relações, tanto pode evidenciar as tensões, aprofundá-las ou atenuá-las, valorizar as culturas em suas particularidades ou negá-las. Antes uma imposição, hoje é apropriada pelos indígenas, que tendo que lidar com desafios do presente, necessitam ressignificar a escola, acionando diferentes saberes, culturas e projetos societários, como estratégia de empoderamento e de justiça social.

As relações de poder presentes no processo em curso relacionado às políticas públicas e políticas das aldeias, são também fruto de mediações, desafios para a

autonomia plena dos sujeitos indígenas. São relações marcadas pela desigualdade, intolerância e conflito.

Entendemos que o currículo construído de fora para dentro constitui em invasão cultural, ou seja, uma atitude colonialista. A escola resiste a práticas institucionais homogeneizadoras que inviabilizam uma educação escolar que considere as particularidades indígenas? A escola, que desempenha um papel importante na formação de nosso referencial explicativo da realidade, pode contribuir para a valorização e pluralidade cultural presente nas aldeias, capaz de respeitar e conviver com diferentes normas e valores?

A escola, nesse contexto, é vista como ambiente educativo voltado ao processo de escolarização e compromisso com os saberes, hábitos, atitudes, conhecimentos, culturas e valores socialmente referenciados. Neste sentido, será a escola concebida pelos indígenas como um processo de constituição permanente de reflexão, transformação social e melhoria da convivência humana?

O processo educativo exige a compreensão dos processos históricos e sociais, no vivido dos sujeitos, no cotidiano deles. E é preciso refletir sobre a escola enquanto espaço de interação, fluxo de pessoas e de conhecimentos, pois é também onde diferenças sociais são construídas e/ou afirmadas. E é neste contexto que a educação se coloca como uma possibilidade e também uma ameaça, possibilidade de empoderamento dos indígenas através do acesso aos conhecimentos necessários para fazer valer seus direitos identitários, por outro lado, uma ameaça porque a educação escolar não é neutra.

A educação escolar indígena assume papel relevante na formação de jovens e adolescentes e com desdobramentos nos projetos societários. Dessa forma, então, o currículo de uma escola indígena deve ser pensado pela comunidade e professores indígenas, não deve ser um projeto cultural que sutilmente legitima o poder do Estado. Uma escola indígena deve dar mais atenção aos valores, atitudes e princípios – aquilo que define uma cultura – nas decisões e ações curriculares.

Nas relações inter étnicas intensificadas por circunstâncias diversas, surgem novos desafios para os indígenas, que sem opção de escolha, foram inseridos na economia de mercado, ainda que apresentem resquícios das sociedades ditas “arcaicas”, encontram-se num estágio em que quase tudo se transforma em mercadoria e a escola é desafiada a encontrar respostas à pressão de um modelo

econômico hegemônico que pressiona os indígenas e suas possibilidades de reprodução dos modos de vida.

A esperança é de que as sementes da educação libertadora, plantadas no *maiuhi*, sigam brotando em terrenos onde a ética da vida, do bem viver em comunidade, resistindo aos tempos sombrios e florescendo, celebrando a vida como valor maior! A realização dos planos de vida (do bem viver).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola e na aldeia, os grupos sociais organizam suas redes de relações tecidas em tramas de significações, que apesar de inseridos em um contexto mais amplo, onde a lógica do mercado se impõe como força hegemônica, ainda seguem princípios e práticas do modo de vida em comunidade, ancorado por vínculos e regras sociais, presentes no espírito da circulação e trocas simbólicas. É essa convergência que aparece na materialização do currículo, nas práticas pedagógicas, e no discurso identitário. Podem ser identificados na participação da comunidade escolar nas atividades realizadas na aldeia, conforme suas formas organizativas: nos *maiuhi* de fiscalização da terra, de manutenção do ramal (estrada de acesso à aldeia), dos cuidados ambientais da aldeia, dos cuidados com os moradores; em reuniões deliberativas no casarão sobre a administração dos assuntos da aldeia; nas atividades de lazer; no cotidiano da família extensa e nuclear; no cotidiano da escola.

Existem ameaças na realização de um currículo escolar com base na meritocracia, referenciado na cultura ocidental, de controle e dominação, mas ao mesmo tempo, nesta escola *Karipuna*, seus sujeitos têm conquistado condições para mediações que favorecem relações interculturais de resistência à dominação, mas também de inserção na cultura ocidental, como expressão de empoderamento.

Entre os *Karipuna*, a presença de missões religiosas cristãs, influenciam no plano disciplinar e nos modos de produção do outro, revelam questões de alteridade e implicações na visão de mundo, no imaginário presente na cosmovisão do povo. São questões que emergem como objetos de estudos e reflexão antropológica.

Porém, a ameaça mais grave para a existência do povo *Karipuna* é a possibilidade de perderem seus territórios, nestes tempos de estímulo governamental à ocupação da Região Norte do Brasil para expansão da fronteira agrícola e para a mineração.

Os indígenas hoje, diante de realidades desafiadoras, em decorrência das rápidas mudanças no país e no mundo, de efeitos da globalização da economia capitalista, buscam na escola a compreensão dos processos locais e globais, das causas e inseguranças que batem em suas portas, uma vez que estão situados num mundo que não mais oferece sólidas certezas. E diante do cenário político no país, de diluição das instituições democráticas, dos direitos coletivos e do distanciamento do Estado do Bem-Estar Social, o racismo institucional se declara no alinhamento aos

interesses neo-colonizadores. Na contramão, na busca por proteção, é imperativo reinventar estratégias coletivas de resistência aos efeitos da globalização, possíveis por meio do movimento indígena e inserção em espaços de maior interlocução e ampliação dos lugares de fala. A resistência se estende às disputas por um currículo escolar inclusivo e ético-crítico, que respeite a alteridade *Karipuna*.

Por fim, a pesquisa me proporcionou experiências agradáveis. A primeira foi encontrar Paulo Freire como referência metodológica na escola *Karipuna*. Além disso, tive amadurecimento intelectual, aprendizagens significantes, oportunidade de vivências e melhor compreensão sobre os fundamentos da educação, de grande valor para minha atuação profissional com os indígenas. Passei por momentos delicados, de fragilidades, mas a astúcia e plasticidade do cérebro recompôs o equilíbrio necessário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Santos de; RAUBER, Alexandre Luiz. Oiapoque, aqui começa o Brasil: a fronteira em construção e os desafios do Desenvolvimento Regional. *Redes*. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, janeiro-abril, 2017.

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. *Educação escolar e protagonismo indígena*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

APPLE, Michael W. *Para Além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; AU, Wayne.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael W; BURAS, Kristen L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APIO, Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque. *Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque*. Oiapoque: APIO, 2009.

ASSIS, Eneida Correia de. *Escola Indígena: uma frente ideológica?* Dissertação (Mestrado) – PPGAS, UnB. Brasília, 1981.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e Cultural / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CASALI, Alípio. *Para um currículo ético-crítico: Referências a partir da ética da libertação de Enrique Dussel*. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a Ditadura da Escola*. Cadernos Cedes, 1999 – SciELO Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n49/a03v1949.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2015.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FONSECA, Mary Gonçalves. *Casa de escrever no papeo: a escola dos Tuparí da Terra Indígena Rio Branco*. Dissertação de Mestrado. UNIR. Porto Velho, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. *Relação das Aldeias da Área Indígena do Oiapoque*. Coordenação Técnica Local de Oiapoque II – CTLO II. Oiapoque, 2017.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMILTON, David. *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*. Teoria 7 Educação. Dossiê História da Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 6. 1992.

LUCIANO, Gersem dos Santos – Baniwa. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC/SEDADI/UNESCO/LACED/ Museu Nacional, 2006.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEIRELES, Denise Maldi. *Populações indígenas e a ocupação histórica de Rondônia*. Monografia apresentada ao curso de especialização em história e historiografia da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1983.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2009.

NIMUENDAJU, Curt. Excursões pela Amazônia. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, 2001, v. 44, nº 1.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana* [online]. 1998, vol. 4, pp. 46-77.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RISSI, Magda. *Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840*. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n22/v11n22a02>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

RUFFALDI, Padre Nello. Entrevista concedida a Mary Gonçalves Fonseca, em 2018, na cidade de Oiapoque. Data de nascimento: 12 de fevereiro de 1942.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Sinésia Forte dos. *As Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque (1976-2017)*. Monografia. Universidade Federal do Amapá. Oiapoque, 2018.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

_____. *Práticas pedagógicas na escola*. São Paulo: Global, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *No Bom Da Festa: O processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uacá – In. SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

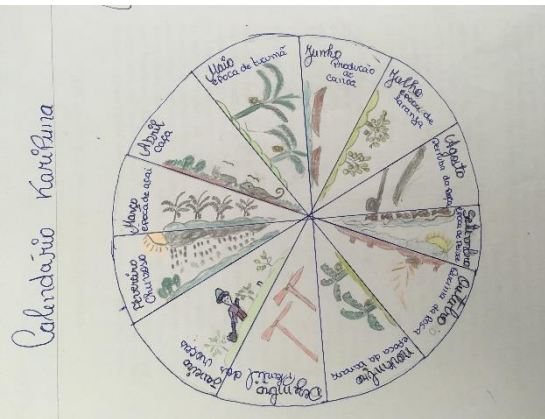
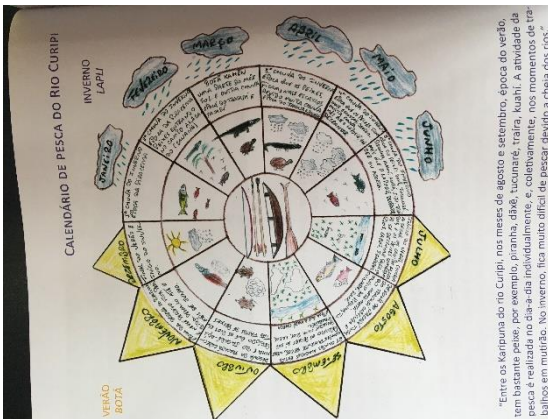
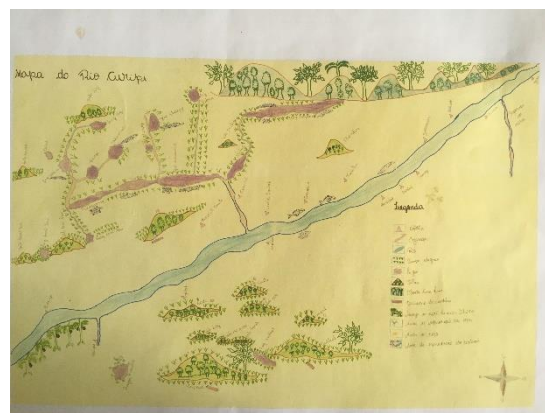
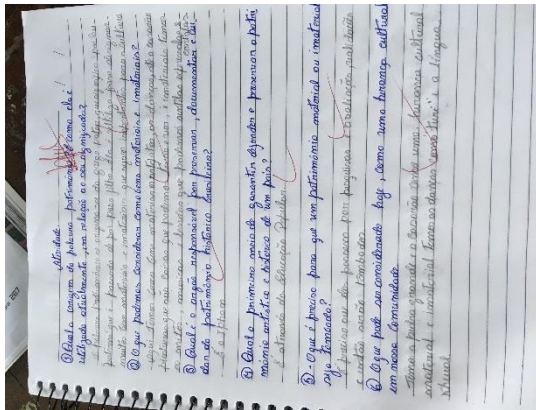
TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Tróia da Educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIDAL, Lux Boelitz. *Povos Indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver*. 2. ed. Museus do Índio e Iepé, 2009.

_____. et al., *A presença do invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque*. Rio de Janeiro: Iepe – Museu do Índio, 2016.

APENDICE A - A escola: alunos e professores





ANEXO A – Relação das escolas atendidas pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá

Relação das Escolas Indígenas Atendidas pelo Núcleo de Educação Indígena: NEI/CEESP/SEED/ Município de Oiapoque -Terras Indígenas

* Escola Indígena Estadual João Batista Macial – Etnia Galibi Mawono – Alfabetiza 1º Língua Materna e 2ª Língua Portuguesa e o Anexo Aldeia Anawera 1ª Língua Materna e 2ª Língua Portuguesa , Anexo Tuluhi Alfabetiza na Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual Ywawká – Etnia Palikur – Alfabetiza 1º Língua Materna e 2ª em Língua Portuguesa
* Escola Indígena Estadual Leide dos Santos – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual Oliveira Santos – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Portuguesa
* Escola Indígena Estadual São Raimundo – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Portuguesa
* Escola Indígena Estadual Felinto Moraes – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Portuguesa
* Escola Indígena Estadual São José – Etnia Galibi Kaninã – Alfabetiza em Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual Maria Catarina Nunes – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual Gabriel dos Anjos – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual João Amancio – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual Jorge Iaparra – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual José Felipe – Etnia Karipuna – Alfabetiza na Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual Manoel Primo dos Santos – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual João Teodoro Forte – Etnia Karipuna – Alfabetiza 1º língua Materna e 2ª Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual São Sebastião do Açaizal – Etnia Karipuna – Alfabetiza em Língua Materna e 2ª Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual José Narciso – Etnia Karipuna – Alfabetiza na Língua Portuguesa e 2ª Língua Materna.
* Escola Indígena Estadual Amommi – Etnia Karipuna – Alfabetiza na Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual Moises Iaparra – Etnia Palikur – Alfabetiza na Língua Materna.
* Escola Indígena Estadual Kwykwyt – Etnia Palikur – Alfabetiza na Língua Materna e 2ª Língua Portuguesa .
* Escola Indígena Estadual Yanawá – Etnia Palikur Alfabetiza Língua Materna e 2ª Língua Portuguesa
* Escola Indígena Estadual Kamuywá – Etnia Palikur – Alfabetiza Língua Materna e 2ª Língua Portuguesa.
* Escola Indígena Estadual Camilo Narciso – Etnia Galibi Mawono – Alfabetiza Língua Materna e 2ª Língua Portuguesa.

Escolas Indígenas Atendidas pelo Núcleo de Educação Indígena: NEI/CEESP/SEED.

Município Pedra Branca do Amapari/Terras Indígenas Waiapi.

ESCOLAS
* Escola Indígena Estadual C.T.A
* Escola Indígena Estadual Ytuwasu
* Escola Indígena Estadual Maryry
* Escola Indígena Estadual Taitetuwa
* Escola Indígena Estadual Okora Yry
* Escola Indígena Estadual Manilha
* Escola Indígena Estadual Cinco Minutos
* Escola Indígena Estadual Aramirã

Escolas Indígenas Atendidas pelo Núcleo de Educação Indígena:
NEI/CEESP/SEED.

Município Laranjal do Jari/Terras Indígenas Parque do Tumucumaque.

ESCOLAS
* Escola Indígena Estadual Tawainen
* Escola Indígena Estadual Mawau Tutko Miti
* Escola Indígena Estadual Werekemun
* Escola Indígena Estadual Fazendinha
* Escola Indígena Estadual Asanti
* Escola Indígena Estadual Mokolok
* Escola Indígena Estadual Mataware
* Escola Indígena Estadual Maxipurimo
* Escola Indígena Estadual Imakuana Amajarehpo
* Escola Indígena Estadual Murei
* Escola Indígena Estadual Warahpo Aparai
* Escola Indígena Estadual Paru de Leste
* Escola Indígena Estadual Piarapo
* Escola Indígena Estadual Paritaike
* Escola Indígena Estadual Ananapiare
* Escola Indígena Estadual Purure
* Escola Indígena Estadual Aranapoty
* Escola Indígena Estadual Amatare
* Escola Indígena Estadual Kuxare
* Escola Indígena Estadual Kuyne Kanpai
* Escola Indígena Estadual Aatesiwai
* Escola Indígena Estadual Wuramui
* Escola Indígena Estadual Santo Antônio
* Escola Indígena Estadual André Marapi

NOME DA ESCOLA	ADMINISTRAÇÃO	ENDEREÇO	TOTAL
1 ESC INDIGENA EST AMOMIMI	Estadual	ALDEIA AMOMIMI	19
2 ESC INDIGENA EST CAMILO NARCISO	Estadual	ALDEIA KUMARUMÁ	672
3 ESC INDIGENA EST FELINTO MORAES	Estadual	ALDEIA ARIRAMBÁ	12
4 ESC INDIGENA EST GABRIEL DOS ANJOS	Estadual	ALDEIA KUNANÁ	69
5 ESC INDIGENA EST JOAO AMANCIO	Estadual	ALDEIA JAPIIM	15
6 ESC INDIGENA EST JOAO BATISTA MACIAL	Estadual	ALDEIA TUKAY	52
7 ESC INDIGENA EST JOAO TEODORO FORTE	Estadual	ALDEIA ESPIRITO SANTO	357
8 ESC INDIGENA EST JORGE IAPARRA	Estadual	ALDEIA MANGA	581
9 ESC INDIGENA EST JOSE FELIPE	Estadual	ALDEIA PAXIUBAL	6
10 ESC INDIGENA EST JOSE NARCISO	Estadual	ALDEIA FLECHA	39
11 ESC INDIGENA EST KAMUYWA	Estadual	ALDEIA KAMUYWA	25
12 ESC INDIGENA EST KWYKWYT	Estadual	ALDEIA KWYKWYT	11
13 ESC INDIGENA EST LEIDE DOS SANTOS	Estadual	ALDEIA ESTRELA	46
14 ESC INDIGENA EST MANOEL PRIMO DOS SANTOS	Estadual	ALDEIA SANTA IZABEL	208
15 ESC INDIGENA EST MARIA CATARINA NUNES	Estadual	ALDEIA ARIRAMBÁ	36
16 ESC INDIGENA EST MOISES IAPARRA	Estadual	ALDEIA KUMENE	572
17 ESC INDIGENA EST OLIVEIRA SANTOS	Estadual	ALDEIA KURIPI	16
18 ESC INDIGENA EST SAO JOSE	Estadual	ALDEIA GABILI	35
19 ESC INDIGENA EST SAO RAIMUNDO	Estadual	ALDEIA PIQUIA	8
20 ESC INDIGENA EST SAO SEBASTIAO DO ACAIZAL	Estadual	ALDEIA ACAIZAL	25
21 ESC INDIGENA EST YANAWA	Estadual	ALDEIA KUMENE	22
22 ESC INDIGENA EST YWAUWA	Estadual	ALDEIA YWAUWA	14
23 ESC INDIGENA MUL AHUMA	Municipal	ALDEIA AHUMÁ	9
24 ESC INDIGENA MUL KUMARUMA	Municipal	ALDEIA KUMARUMA	286
25 ESC INDIGENA MUL MANOEL DOS SANTOS	Municipal	ALDEIA KARIÁ	14
26 ESC INDIGENA MUL MARIA FLOR DOS SANTOS	Municipal	ALDEIA KUARI	17
27 ESC INDIGENA MUL NEIDE FORTE	Municipal	ALDEIA JODEF	28
28 ESC INDIGENA MUL SOLANGE DOS SANTOS HIPOLITO	Municipal	ALDEIA PAKAPWÁ	12
29 ESC INDIGENA MUL TAMINA	Municipal	ALDEIA TAMINÁ	25
30 ESCOLA INDIGENA MUNICIPAL FELIPE GABRIEL	Municipal	ALDEIA SAMAUUMA	15
TOTAL DE ALUNOS			3246
TOTAL DE ESCOLAS ESTADUAIS			22
TOTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS			8

ANEXO B - PPP da EIEEF Jorge Iaparrá**ETNIA KARIPUNA****PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO DA ESCOLA
INDÍGENA ESTADUAL JORGE
IAPARRÁ****COMUNIDADE INDÍGENA MANGA****TERRA INDÍGENA UAÇÁ****10/11/2015****Organizador:****Maxwara dos santos Cardoso**



De tudo, ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes
de terminar...
Portanto, devemos:
Fazer de interrupção um caminho novo...
De queda um passo de dança
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...

(Fernando Pessoa)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	Erro! Indicador não definido.
1. JUSTIFICATIVA.....	6
2.1. ETNIA CONTEXTO CULTURAL, SÓCIO-ECONÔMICO E PEDAGÓGICO.....	7
2.1.1. Formação do povo karipuna.....	7
2.1.2. Cultura Peculiar.....	9
2.1.3. A Subsistência.....	10
2.1.4. - Políticas Públicas Aplicadas aos Karipuna.....	10
2.1.5. Educação Escolar.....	11
2.1.6. Educação Indígena Ou Educação Escolar Indígena.....	11
2.1.7. Diagnóstico da Escola Jorge Iaparrá.....	12
3. CONCEPÇÃO DO PROJETO SOCIETÁRIO.....	14
4. MARCO TEÓRICO.....	15
5. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	17
5.1. Identificação da Escola.....	17
5.2. Objetivos da instituição.....	17
5.3. <i>Quadro demonstrativo do corpo administrativo técnico e docente</i>	19
5.4. Histórico da escola.....	20
5.5. Biografia do patrono da escola.....	21
5.6. Estrutura Financeira da escola Jorge Iaparrá.....	22
6. DIVERSIDADE.....	24
7. META.....	23
8. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	27
9. NUMERO DE ALUNOS.....	29
10. RECURSOS E MATERIAIS DIDATICO-PEDAGOGICOS.....	29
11. ACERVO BIBLIOGRÁFICO.....	30
10. PROJETOS E/OU PROPOSTAS EDUCACIONAIS.....	30
10.1. Semana cultural da Escola Jorge Iaparrá.....	30
10.2. Proposta de implantação de disciplinas específica.....	32
10.3. Proposta de ensino fundamental de nove anos.....	34
10.4. Proposta de ensino fundamental regular.....	35

11. EQUIPE DE ELABORAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO.....	37
12. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	38
12. ANEXOS.....	39



APRESENTAÇÃO

Faz-se necessário a elaboração deste projeto político (PPP), tendo em vista sua importância no que diz respeito à autonomia deste estabelecimento de ensino, pois, o PPP é um documento que serve para nortear o rumo que a escola deve seguir. Uma escola sem a aprovação do PPP, não tem como expedir um documento válido, sendo que é competência da escola expedir histórico e certificado de alunos, bem como, outros documentos pertinentes.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico, serve de base para o funcionamento da instituição de ensino, pois é um documento que deve ser acompanhado pela gestão da escola, docente, comunidade e alunos, para que todos tenham conhecimento e faça acontecer na prática. Vale ressaltar, que atualmente a escola recebe um grande público de estagiários que estão na universidade, logo, um dos documentos verificado pelo estagiário é o PPP da escola, diante do exposto fica evidente o porquê é torna-se inevitável a elaboração deste PPP.

Portanto, o projeto político pedagógico descreve sucintamente o tipo de educação que a escola deseja, respeitando as legislações que amparam a educação escolar indígena e seus princípios norteadores como: bilinguismo; intertransculturalidade; especificidade; diferença e senso comunitário. Partindo desses princípios só uma pedagogia que valorize a terra como grande patrimônio humano e interplanetário seria capaz de considerar e valorizar o ser humano na sua inteireza, onde diversas culturas, modos de ser e viver sejam capazes de conviver, interagir e se respeitar.

Contudo, neste projeto contem: apresentação; JUSTIFICATIVA; MARCO LEGAL E SITUACIONAL; ETNIA CONTEXTO CULTURAL, SOCIOECONÔMICO E PEDAGÓGICO e seus subtemas: formação do povo karipuna, cultura peculiar, a subsistência, políticas públicas aplicadas aos caripuna, educação escolar, educação indígena ou educação escolar indígena, diagnóstico da escola Jorge Iaparrá; CONCEPÇÃO DO PROJETO SOCIETÁRIO; DIVERSIDADE; MARCO TEÓRICO; DADOS DE IDENTIFICAÇÃO e seus subtemas: identificação da escola, objetivos, quadro técnico administrativo, quadro de professores, quadro de funcionários de apoio, histórico da escola, biografia do patrono da escola estrutura financeira da escola; METAS; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; PROJETOS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS: semana cultural da escola, propostas de implantação de disciplinas específicas, proposta de ensino fundamental de nove anos, proposta de ensino fundamental regular.

Todos esses itens amarrados no projeto político pedagógico visam consolidar uma educação de qualidade, onde os alunos possam adquirir conhecimento para servir de base para sua vida cotidiana, bem como, ter oportunidade de entrar no mercado de trabalho e dar continuidade em outros níveis de ensino.

1. JUSTIFICATIVA

De acordo com a legislação que ampara a educação escolar indígena, a construção do Projeto político pedagógico da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá está substanciada nos artigos 210, § 2º e 231 da Constituição Federal, na Lei nº 9.394/96; decreto nº 6.861/09; parecer CNE/CEB nº 13/12; Res. nº 091/14-CEE/AP; resolução CNE/CEB nº 05/12; resolução nº 077/2014 CEE/AP. Baseia-se ainda na Resolução 33/99 – CEE que regulamenta o reconhecimento das Escolas Estaduais no Amapá.

No entanto, a escola indígena estadual Jorge Iaparrá, desempenha um trabalho focado no aprendizado de seu alunado, na qual a escola trabalha com todos os seguimentos da educação básica, que vai desde a educação infantil até o ensino médio, neste caso, a educação infantil e o fundamental é atendido pelos próprios professores indígenas. É importante ressaltar, que os anos finais do ensino fundamental, começou a ser atendido por professores indígenas a partir do ano de 2013, quando foi implantado na escola, o ensino fundamental regular, enquanto que o ensino médio é atendido pelo sistema de organização modular de ensino indígena (SOMEI).

Vale ressaltar, que desde a década de 70, a educação escolar indígena vem obtendo avanços significativos tanto do ponto de vista pedagógico quanto das legislações que garantem a implantação de escolas próprias, ensino diferenciado, autonomia e, sobretudo, a garantia de condições físicas, pedagógicas e humanas para uma educação escolar indígena de qualidade.

Portanto, a escola trabalha na sua totalidade buscando uma educação pautada no respeito à diversidade étnica e cultural, valorização da vida, ensino bilíngüe, valorização da cultura indígena nas suas diversas manifestações como arte, música, conhecimento, linguagem, histórias, reflexão, criatividade, concepções de mundo, saberes, criações, inteligência, sensibilidade, modos de produzir, o sobrenatural e suas ciências, como sugerem as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Pois, além das disciplinas da base nacional comum que são trabalhadas, também faz parte da matriz curricular da escola, as disciplinas de língua indígena e cultura indígena. Logo, a escola se preocupa com o aprendizado indígena, ou seja, com os conhecimentos tradicionais que fazem parte da formação do jovem indígena, pois,

[...] Os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. (BANIWA, 2006, p.130).

Então, a escola por ser diferenciada se preocupa com a educação tradicional de seu povo, na ocasião a referida escola desenvolve o projeto intitulado semana cultura, justamente com o propósito de consolidar o conhecimento tradicional, tendo em vista que, por conta do progresso, aos poucos a cultura vai mudando e alguns hábitos culturais vão deixando de ser praticados.

2. ETNIA CONTEXTO CULTURAL, SÓCIO-ECONÔMICO E PEDAGÓGICO.

2.1. Formação do povo Karipuna

Segundo Ruffaldi (2002), o povo karipuna formou-se a partir de remanescentes de várias populações. O registro está citado em relatos de viajantes no século XVIII, como moradores do Oiapoque, como contado por Mocquet em 1971. Não há nenhuma citação do século XVII, mas ressurgiu no século XIX, referendada como Karipuna do Curipi, por Condreau, informando que esse grupo era formado por “brasileiros refugiados”. Do mesmo modo, em 1925, Nimuendaju se refere a eles como os “brasileiros do Curipi”.

No ano de 1925, a população karipuna era de aproximadamente cento e cinquenta pessoas, a maioria agrupada ao redor de uma capela, num lugar que mais tarde se chamaria Espírito Santo (NIMUENDAJU, 1926, p.125). O recenseamento realizado pelo Major Thomas Reis, em 1936, inicia um total aproximado de duzentos índios distribuídos entre a Vila do Monte Taminá (Espírito Santo), com 166 pessoas e outra vila, situada quase em frente da primeira, na encosta do monte Karipuna, com 34 pessoas. (cf. Reis, 1935, p.4-5)

Em 1965, somavam 439 à população Karipuna no Rio Curipi, quase toda concentrada em duas Vilas: Espírito Santo e Santa Izabel; os demais estavam dispersos em vários sítios: Taminá, Bovi, Popota, Inglês, Cemitério, Campo Grande e Açaizal. (RICARDO, 1983, p.54)

Os Karipuna ocupam parte da Bacia do Rio Uaçá, no município de Oiapoque. Nessa região, a área de ocupação dos Karipuna ao norte e a oeste coincide com o

limite da reserva, numa faixa de alguns quilômetros à esquerda do Rio Curipi, até o lago lençol. Pelo Leste, a área utilizada estende-se até o lago Angui. Pelo sul, até serra e o lago Cajari, incluindo-se a zona de cabeceiras do Rio Curipi.

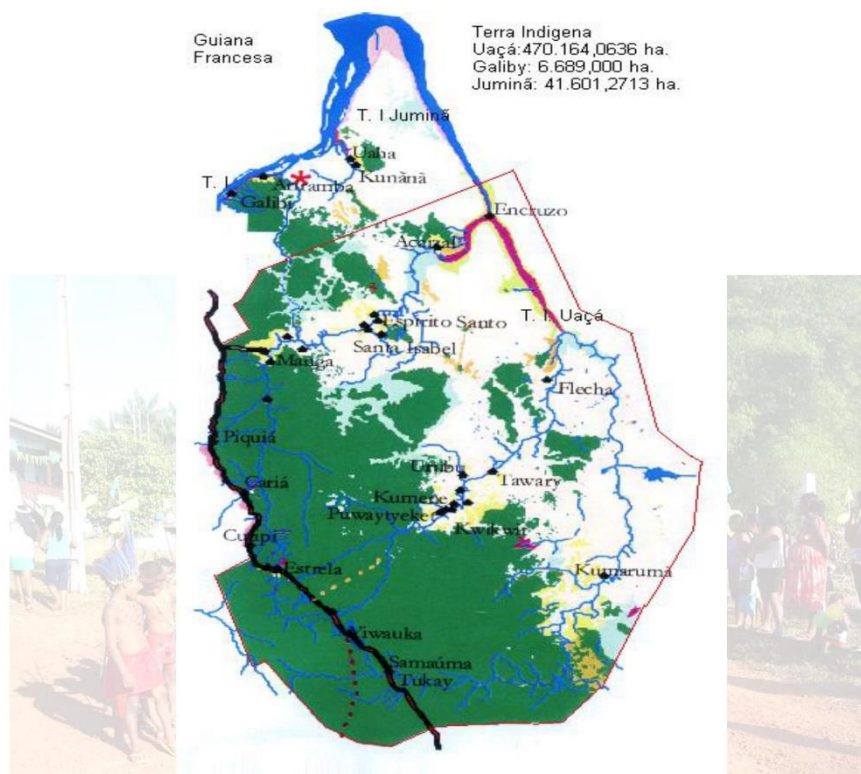


Figura 03: Mapa Uaçá –Fonte:TNC

Atualmente a população Karipuna está constituída por aproximadamente 3000 pessoas. São falantes da língua portuguesa e língua indígena que é o kheoul. Estão distribuídos em três áreas denominadas: Rio Curipi e BR 156, que fica dentro da reserva Uaçá e Rio Oiapoque, dentro da reserva Galibi. Os Karipuna possuem vários pajés em intensa atividade, que realizam curas e dirigem os rituais do Turé. Nas aldeias também é comemorado festas de santos que é outro ritual que faz parte da cultura Karipuna, desse modo profetizam a religião católica em harmonia com as tradições antigas, porém, na maioria das aldeias karipuna existe igrejas da religião evangélica.

2.2. Cultura Peculiar

Antigamente a organização interna Karipuna era dirigida por “maiores” – não –índios, chefes designados pelo SPI. O chefe era considerado o dono do lugar. Com o assessoramento comunitário lançado pelo CIMI, a partir de 1975, trouxe novos mecanismos de decisão, ao mesmo tempo em que se alterava a terminologia: as vilas passaram a se denominar “comunidades” e os chefes são designados como “líderes” e “Caciques”. RICARDO et alii (1983, p.69).

Com a chegada dos Karipuna na região, ocorreu um processo de interação de culturas de outros povos indígenas da área, ou seja, foram adotados elementos indígenas em nível das técnicas como, uso do arco e flecha, tecelagem, cerâmica, trançados e outros hábitos em geral, que hoje fazem parte da cultura indígena.

Na maioria aldeias Karipuna são realizadas festas em homenagem a Santos católicos que são padroeiros das aldeias, na qual fazem parte como ritual da festa uma procissão, canto de hinários em latim e festas dançantes com som mecânico e distribuição da caxixi, bebida típica e de outras bebidas. A dança tradicional do povo karipuna é a dança do turé, que durante o ritual o pajé, fica incumbido de orientar os participantes a respeitarem certas prescrições rituais, por exemplo, não podem consumir peixes durante dois dias que antecedem o festival para não ofender os seres sobrenaturais que participam também do ritual.



Figura 05: Alunos dançando Turé

2.3. A Subsistência

As principais fontes de subsistência, assim como o regime alimentar dos Karipuna consiste na pesca, que representa a principal fonte de proteínas pescam, sobretudo peixes do tipo trairão, tucunarés, piranhas, pirarucu e outros, assim como Jacaré etc. Usam nesta atividade arco e flecha, arpão zagaia e linha com anzol .



Figura 06: Peixe assado e Jacaré assado

A caça complementa a alimentação, com carne de cutia, macacos, paca, veado, porco do mato e aves. A coleta de frutas selvagens, sobretudo açaí e bacaba, complementam a dieta alimentar e outros produtos comercializados.

A agricultura representa a parte primordial da subsistência dos Karipuna, a farinha de mandioca é seu principal produto de comercialização. Nas roças cultivam macaxeira, cará, jerimum, banana, cana-de-açúcar etc. que são também comercializados. Além da comercialização de farinha, peixe, fruta, os Karipuna – sobretudo as mulheres – confeccionam artefatos, vendendo aos visitantes na área e também nas comunidades vizinhas; fazem, sobretudo, colares de sementes e dentes de macaco, cuias, conjunto de arcos e flechas e sob encomenda, adornos de cabeça com plumagem chamada Kuhun.

2.4. Políticas Públicas Aplicadas aos Karipuna

A FUNAI se efetivou junto aos Karipuna do Amapá através do Posto Indígena (PI) do Uaçá criado pela portaria 136/69, com sede na vila do Manga. Em 1982, a 2ª Delegacia Regional da FUNAI mudou o nome do posto para PI Curipi. A primeira

sede da FUNAI nessa área indígena localizava-se no Encruzo, na Foz do Rio Curipi, onde funcionava também o posto da época do SPI. A transferência do PI para a vila do Manga, após um período de instalação provisória na vila de Santa Izabel, data do início da década de 70. Atualmente existe uma administração regional da FUNAI na sede do município de Oiapoque.

Além da FUNAI, os índios Karipuna recebem assistência por parte de diversas agências, oficiais ou não, cujas formas de apoio na área da educação e saúde, como da Secretaria Estadual de Educação - Nei/SEED, Universidade Federal do Amapá- UNIFAP e na saúde - SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena).

Além da assistência fornecida pelos governos Federal, Estadual e local, os Karipuna recebem apoio de várias organizações não-governamentais, dentre elas Conselho indigenista Missionário-CIMI, The Nature Conservancy-TNC.

2.5. Educação Escolar

A primeira instituição de educação formal instalada na comunidade Karipuna foi a Escola Mista da Vila do Espírito Santo, em 01/02/1934. Quando da visita do Major Thomas Reis, constituída por 57 alunos matriculados. Esta unidade escolar funcionou até 1937.

A prática educativa seria retomada em 1945, com a abertura da escola pelo SPI, na mesma comunidade. O programa curricular seguia determinações do Ex-Território Federal do Amapá- Através da SEED- Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá, que incluía oração cristã, hinos patrióticos, festas cívicas nacionais, além de costura para meninas, hortas e outros serviços manuais.

Atualmente, o ensino oficial está sob responsabilidade da SEED/AP que mantém professores em todas as comunidades indígenas do Amapá.

2.6. Educação Indígena Ou Educação Escolar Indígena

Há diferença entre educação indígena e educação escolar indígena, ou seja, educação não é o mesmo que escola. Para entendermos a educação entre os povos indígenas partimos de um pressuposto básico de que os povos indígenas possuem

“pedagogias” próprias e que todas são de grande valor para nortear e/ou orientar os trabalhos escolares.

Os métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas devem nortear a educação escolar, enquanto um novo espaço educativo. A escola, porém, não é o espaço único. Cada povo tem sua forma própria de educar seus filhos. É um processo que envolve aspectos como tempo, língua, forma de organização social, lugar específico, entre outros. Os povos indígenas mantêm viva as suas formas de Educação Tradicional, que são jeitos próprios de aprender e Ensinar valorizando a cultura, transmitindo para seus filhos o que aprenderam com seus antepassados. Isto é ação pedagógica. Essas pedagogias tradicionais, sem dúvida, podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos interesses, anseios e necessidades dos povos indígenas, que hoje assumem e reivindicam o processo escolar como um espaço que colabore nas suas lutas e projetos próprios.

Segundo Bartolomeu Meliá (1970), os indígenas mantiveram sua alteridade graças às estratégias próprias, das quais uma é precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura enfrentem com relativo sucesso situações novas. Desse modo, antes já existia entre os indígenas sua educação peculiar, a educação escolar é que surge como algo novo.

2.7. Diagnóstico da Escola Jorge Iaparrá

A Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá está localizada na Aldeia Manga, Terra Indígena Uaçá, a 25 km da sede do Município de Oiapoque. A área urbana deste Município é voltada para o comércio varejista, diferentemente do contexto rural onde há predominância da pesca artesanal e agricultura de subsistência. Também é dotado por extraordinário potencial de ecoturismo por 75% de suas áreas pertencerem as terras indígenas (Uaçá, Juminã e Galibi) e área de preservação ambiental (Parque Ecológico do Cabo Orange, a leste e Parque Ecológico das Montanhas Tumucumaque, a Oeste). Sua população é bastante diversificada constituindo-se por nordestinos, franceses, indígenas e caboclos amazônidas, possuindo aproximadamente 22.000 mil pessoas, cujo índice de desenvolvimento educacional no ano de 2000 é de 0,817 (Fonte: IBGE).

A Escola Indígena Jorge Iaparrá atende alunos indígenas da etnia Karipuna, mas aberta ao atendimento a alunos de outras etnias. Até o ano de 2008, os alunos do Ensino Médio da Escola eram cadastrados pela Escola Estadual Joaquim Nabuco, localizada na sede do referido município. No Ensino Médio, estudavam 69 alunos, distribuídos no 1º, 2º, 3º ano, atendidos através do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI). A Escola atende 461 alunos divididos em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil e o seguimento do ensino fundamental I e II são atendidos através do sistema regular de ensino com professores indígenas. Os alunos do segundo seguimento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio são atendidos através do sistema Modular de ensino, que atua durante 50 dias letivos em cada localidade, com blocos de disciplinas, cujos professores pertencem ao Quadro do Estado, com respectiva habilitação para disciplina que leciona e são administrados pela Secretaria de Estado da Educação. No ano de 2014 nesta escola não houve índices de evasão, cancelamento e abandono e os índices de reprovação são baixos aproximando-se de 0%. (verificação in loco – NEI-SEED), entretanto de acordo com os acompanhamentos pedagógicos desenvolvidos por técnicos do NEI/SEED, verificou-se que há necessidade de qualificação permanente aos professores da educação infantil e ensino fundamental para se garantir uma melhor qualidade do ensino. Faz-se necessário ressaltar também que desde 2013, começou a funcionar na instituição, o ensino fundamental regular do 6º ao 9º ano, que são turmas atendidas por professores indígenas graduados em licenciatura intercultural indígena.

Nesta escola também atuam 1 diretor e 1 secretário escolar, nomeados pelo Governo do Estado do Amapá através de Decreto Governamental, 21 professores de educação infantil, ensino fundamental de 1º ao 5º e do 6º e 9º ano, 1 pedagogo, 1 merendeira, 3 auxiliares de serviços diversos. Em sua estrutura física a escola dispõe de: 1 sala para administração e, 4 salas de aula em alvenaria com a mesma dimensão, 1 cozinha de 10m² em alvenaria, 1 banheiro com 2 boxes para atendimento feminino, 1 banheiro com 2 boxes para atendimento masculino, 1 banheiro com 1 box sanitário e 1 box para banho para atendimento dos funcionários, 1 depósito de merenda, 1 sala de biblioteca, alojamento em alvenaria com 2 quartos e banheiro (com box sanitário e box para banho) e área de circulação e recreio, uma das salas de aula funciona como Laboratório de Informática

contendo 10 computadores com tecnologia obsoleta e em quantidade insuficiente para o quantitativo de alunos, este laboratório também possui acesso a internet instalada através do programa padrão do MEC GESAC, sendo necessário a manutenção dos equipamentos para o melhor funcionamento deste laboratório. Anexo a escola existe alojamento em madeira com área útil de 60m², que tem funcionado de forma precária e 4 salas de aula em madeira de 20m² cada.

A atual estrutura escolar tem se mostrado insuficiente, pois estão faltando sala para coordenação pedagógica, banheiros, laboratórios tecnológicos de informática básica e aplicada, biblioteca, quadra esportiva, construção de 05 salas de aula, refeitório, alojamento aos professores, climatização de alguns ambientes e recursos para reestruturação e manutenção de equipamentos.

A área total da escola é de 9.000m² (90 m x100m), incluída a parte construída acima citada de aproximadamente 250m².

3. CONCEPÇÃO DO PROJETO SOCIETÁRIO

Com base nas leis que amparam a educação escolar indígena, a escola desenvolve um trabalho pautado no aprendizado dos alunos, seja ele indígena ou não indígena. Portanto a escola Jorge Iaparrá, tem o firme propósito de formar cidadãos e cidadãs, para atuarem na sociedade de forma justa, seja em uma sociedade indígena e não indígena e assim o cidadão e cidadã possam agir com ética diante dos problemas; formar um cidadão indígena para que o mesmo possa entender de sua política e assim reivindicar seus direitos. Assim como qualquer outra instituição, a escola indígena trabalha na formação básica do aluno para que o mesmo possa ter um diploma e ingressar no mercado de trabalho, bem como, dar continuidade em outros níveis de ensino.

Para entender melhor o processo, se faz necessário refletir sobre a diferença entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”, logo, a educação indígena acontece em casa, no cotidiano do aluno, onde ele aprende com seus pais, avós, tios e outros, enquanto que a educação escolar indígena acontece na escola em uma sala de aula com a mediação de um professor.

De acordo com as leis, sabe-se que a educação escolar indígena é diferenciada com princípios que a norteia, na qual as leis enfatizam que deve ser uma educação

voltada para a realidade do povo, com pedagogia própria o que se entende, que o currículo deve ser diferenciado, ou seja, os conteúdos devem ser adaptados de acordo com realidade local, mas, torna-se inviável adaptar todos os conteúdos das disciplinas que fazem parte da base nacional comum, tendo em vista que o objetivo de muitos estudantes indígenas da etnia karipuna é dar continuidade em outros níveis de ensino para que se possa ter uma boa formação e entrar no mercado de trabalho.

Então, se a escola adaptar todos os conteúdos a serem trabalhados na referida escola, torna-se impossível o aluno indígena conseguir ser aprovado em concursos e processos seletivos, pelo fato de que, os assuntos que caem nesses testes, são conteúdos estudados dentro das disciplinas que fazem parte da base nacional comum.

A instituição Jorge Iaparrá, respeita as legislações que amparam a educação escolar indígena, mas por ter sua autonomia, não tem como deixar de trabalhar os conteúdos das disciplinas da base nacional comum, até porque os conteúdos específicos, voltados para a realidade indígena, já são trabalhados dentro da disciplina “cultura indígena” que faz parte da matriz curricular seguida pela escola.

Portanto, a instituição se preocupa com o aprendizado tradicional do aluno, mas, também se preocupa com o aprendizado formal. Vale ressaltar, que do ponto de vista de escola específica e diferenciada, faz parte da matriz curricular da escola, as disciplinas de “língua materna” e “cultura indígena”, na qual são trabalhados conteúdos na língua indígena e os costumes tradicionais do povo karipuna e para consolidar a instituição desenvolve um grande projeto intitulado “semana cultural” onde é desenvolvido um excelente trabalho voltado para a cultura do povo karipuna.

4. MARCO TEÓRICO

A realidade atual aponta para uma integração cada vez mais intensa entre as várias comunidades do planeta. Assim, muitas comunidades indígenas interagem muito fortemente com outras realidades, como é o caso da Aldeia Indígena Manga. Nesse processo se impõe a necessidade de novos conhecimentos capazes de dar conta dos desafios. A educação nessa conjuntura assume fundamental importância. Contudo, a Escola deve assegurar padrão de qualidade de modo que o conhecimento

construído seja capaz de solucionar os problemas enfrentados pela comunidade. No caso da Escola pública a qualidade além de considerar o acesso, a permanência, deve assegurar que o conhecimento fortaleça a identidade cultural do aprendiz e lhe dê condições concretas para solucionar os problemas que a realidade impõe.

O processo de ensino aprendizagem que há décadas vem se construindo na Comunidade Indígena Manga também contribui para a permanência dos indígenas em sua respectiva comunidade, valorização das pessoas, da cultura, amplia o conhecimento e ajuda na compreensão de mundo do não índio que tem fortemente interagido nessas comunidades. Além disso, os conhecimentos podem colaborar no enfrentamento dos aspectos negativos apropriados no contato com outras culturas que têm ocasionados problemas decorrentes do resultado dessa forte convivência.

Diante da aprovação do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), da Proposta Curricular de Ensino Indígena (anexos 1 e 2) e construção da proposta de Regimento Escolar da Etnia Karipuna. A Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá esta regulamentada, podendo certificar os alunos que já estudam há décadas neste Estabelecimento de Ensino.

Outro fator relevante neste contexto é o fato de sonharmos a educação para uma classe social que historicamente foi excluída do processo educacional, mas que nesse momento deseja a emancipação de um modelo de escola tradicional, na concepção do não índio que ao longo dos séculos reforça a opressão, dominação, discriminação, que diz que o diferente não tem capacidade, que diz que só existe uma forma de poder, que colabora com as desigualdades, que compreende o modo de produção capitalista como único e eterno na história da humanidade, que os pobres sempre serão pobres pela sua incapacidade de pensar, enfim, uma escola em que tudo está supostamente determinado. Mas sonhamos com uma escola diferente com uma ideologia diferente, uma ideologia pautada na construção de uma nova concepção de mundo, que considera e inclui o outro principalmente garantindo os instrumentos necessários para desenvolvimento de suas potencialidades.

Baseando-se nos princípios acima citados acreditamos que cada comunidade indígena possa assumir a responsabilidade pela sua própria educação, inclusive garantindo a certificação dos aprendizes desta instituição de ensino, desde que observados os preceitos legais das legislações vigentes

5. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

5.1. Identificação da Escola

Nome da Instituição: Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Entidade Mantenedora: Governo do Estado do Amapá.

1.1- Portaria de Criação: 234/2000 SEED

1.2- Decreto: nº 5402 de 11 de novembro de 1994

5.2. Objetivos da instituição

- **Geral**

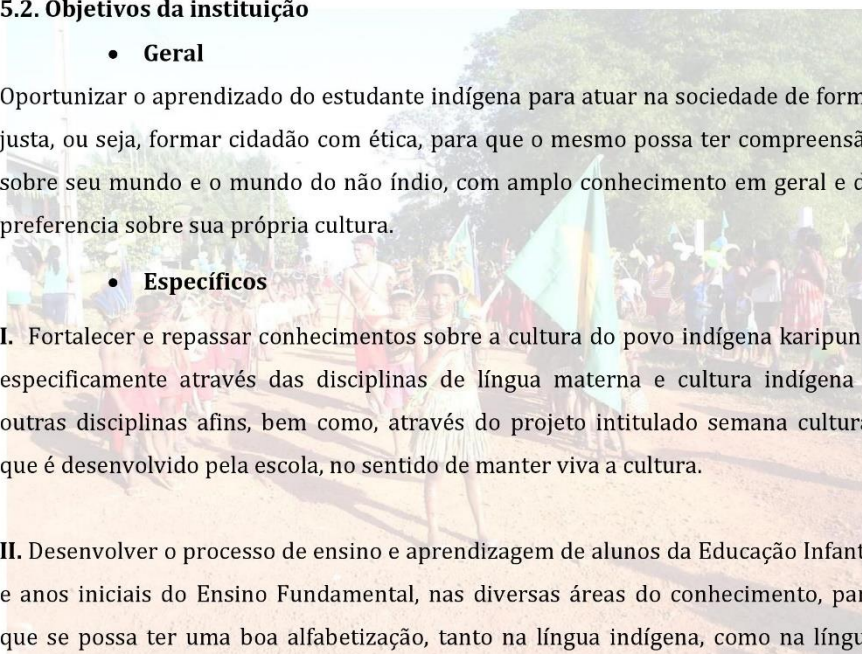
Oportunizar o aprendizado do estudante indígena para atuar na sociedade de forma justa, ou seja, formar cidadão com ética, para que o mesmo possa ter compreensão sobre seu mundo e o mundo do não índio, com amplo conhecimento em geral e de preferência sobre sua própria cultura.

- **Específicos**

I. Fortalecer e repassar conhecimentos sobre a cultura do povo indígena karipuna, especificamente através das disciplinas de língua materna e cultura indígena e outras disciplinas afins, bem como, através do projeto intitulado semana cultural que é desenvolvido pela escola, no sentido de manter viva a cultura.

II. Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nas diversas áreas do conhecimento, para que se possa ter uma boa alfabetização, tanto na língua indígena, como na língua portuguesa.

III. Preparar o aluno com uma boa formação na educação básica para adquirir aprendizado e sair preparado para atuar na sociedade e ter um emprego justo, bem como, dar continuidade em outros níveis de ensino.



5.3. Quadro demonstrativo do corpo administrativo técnico e docente

Equipe gestora

ORDEM	NOME DO SERVIDOR	CARGO QUE EXERCE	HABILITAÇÃO	REGIME JURIDICO
01	Josimar dos santos	Diretor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estadual
02	Gelson Pastana	Secretario	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estadual

Secretaria escolar/agentes administrativos

ORDEM	NOME DO SERVIDOR	CARGO QUE EXERCE	HABILITAÇÃO	REGIME JURIDICO
01	Gelson Pastana	Secretario	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estadual

Da coordenação pedagógica

ORDEM	NOME DO SERVIDOR	CARGO QUE EXERCE	HABILITAÇÃO	REGIME JURIDICO
01	Maxwara dos santos Cardoso	Coordenador pedagógico	Licenciado em pedagogia	Contrato Estadual

Docentes em sala de aula

ORDEM	NOME DO SERVIDOR	CARGO QUE EXERCE	HABILITAÇÃO	REGIME JURÍDICO
01	Anatana dos santos	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Contrato/Estado
02	Dalson dos Santos	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
03	Delfina Oliveira dos Santos	Professor	Ensino médio magistério	Estado
04	Ducilene dos Santos	Professor	Ensino médio magistério	Estado
05	Elizeu Santana	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
06			Ensino médio magistério	

	Francinete dos Santos	Professor		Estado
07	Gracilêa dos santos	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
08	Jonas Ferreira Aguiar	Professor	Ensino médio magistério	Estado
09	José Garcia Santana	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
10	Juliana Aniká dos santos	Professor	Ensino médio magistério	Estado
11	Keila dos Santos	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
12	Lealdo Quaresma Aniká	Professor	Ensino médio magistério	Estado
13	Lucélia dos Santos	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
14	Lucilene dos Santos	Professor	Ensino médio magistério	Estado
15	Maria Sônia Aniká	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
16	Naia forte dos santos	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Contrato/Estado
17	Nara Aniká dos Santos	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
18	Oberdan Sousa dos santos	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Contrato/Estado
19	Robson barroso dos santos	Professor	Ensino médio magistério	Estado
20	Rodilton Felipe da Paixão	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
21	Rosinaldo Santos Silva	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado
22	Sinésia Forte dos Santos	Professor	Ensino médio magistério	Estado
23	Valdirene dos Santos	Professor	Graduado em licenciatura intercultural indígena	Estado

Funcionários de apoio

ORDEM	NOME DO SERVIDOR	CARGO QUE EXERCE	HABILITAÇÃO	REGIME JURIDICO
01	Eulinda dos Santos	Servente	Anos iniciais do ensino fundamental	Estado
02	Leles dos Santos Karipuna	Servente	Anos iniciais do ensino fundamental	Estado
03	Maria Dalva Aniká	Merendeira	Anos iniciais do ensino fundamental	Estado
03	Rosa Ana Felipe Aniká	Servente	Anos iniciais do ensino fundamental	Estado

5.3. Histórico da escola

No ano de 1976, estando recém-organizada a Comunidade Indígena do Manga, chegou a esta comunidade o professor Medina, ao chegar ainda não havia sido construída a escola, então o Cacique Henrique solicitou ao seu Antônio dos Santos que cedesse sua casa recém construída (construída em 1975) para ali funcionar a primeira escola da Comunidade Indígena Manga.

Em 1977 a prefeitura construiu próximo a residência do Senhor Antonio dos Santos a escola (edificação em madeira), próximo a beira do rio Curipi tornando-se oficialmente a Escola Manga.

Com a deteriorização da estrutura física da escola a Prefeitura Municipal de Oiapoque construiu outra escola, também em madeira onde a comunidade decidiu por homenagear Jorge Iaparrá, atribuindo seu nome a escola, sendo, Escola Estadual Jorge Iaparrá. Em 2002 com o aumento do quantitativo de estudantes o Governo do Estado edificou a escola em alvenaria. Neste mesmo período as escolas indígenas receberam nova nomenclatura de recebendo esta escola o nome de Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

5.4. *Biografia do patrono da escola*

Jorge Iaparrá nasceu no dia 14 de setembro de 1940, na Comunidade Indígena de Kumenê, etnia Palikur, que se localiza no rio Urucaúá, na reserva indígena Uaçá. Filho de Xebe Yaparrá e Taimaika Iaparrá, neste período houve na comunidade de Kumenê um surto epidemiológico de sarampo, Taimaika (por razões desconhecidas já havia falecido), Xebe (pai de Jorge Iaparrá), acometido desta epidemia veio até ao SPI (Serviço de Proteção ao Índio, atualmente FUNAI) acompanhado de seu filho Jorge que estava com aproximadamente 6 anos, neste período o posto do SPI ficava localizado onde está atualmente a Comunidade Indígena Encruzo.

Devido ao avanço da doença seu Xebe veio a falecer, deixando órfão o filho que acompanhava, ficando o mesmo ali na comunidade do Encruzo.

Manoel Primo dos Santos em uma de suas viagens (fazia viagens comerciais da Comunidade Indígena de Santa Izabel até a sede do Município de Oiapoque e Guiana Francesa, o percurso desenvolvido na viagem era pela rota do Oceano Atlântico). Em uma de suas viagens Seu Coco (como era conhecido nas comunidades indígenas), viu Jorge Iaparrá órfão no Posto do SPI, levou-o para morar junto de sua família em Santa Izabel, etnia Karipuna, ficando sob seus cuidados e de sua esposa Delfina Batista dos Santos.

Durante os anos de convivência com a nova família Jorge Iaparrá estudou até a 2ª série com a professora Verônica Leal, também trabalhava junto com seu pai (senhor Manoel Primo) em viagens comerciais, na roça e também como mecânico de motor de “popa”

Aos 20 anos Jorge Iaparrá casou-se com a senhorita Cesaria Monteiro dos Santos, tendo com Cesaria 4 filhos: Joel dos Santos Iaparrá, Jair dos Santos Iaparrá, Zilma dos Santos Iaparrá e Izamar dos Santos Iaparrá.

Em 1968 durante a construção da BR 156 as proximidades do Município de Oiapoque, a pedido do Prefeito Tenente Pimenta (como era conhecido) junto a comunidade de Comunidade Indígena Santa Izabel, solicitou ao Cacique Coco para convidar alguns indígenas para trabalhar na abertura do ramal. Pois facilitaria o acesso dos índios a sede do Município de Oiapoque já que o trajeto feito via marítima demandava mais tempo e aumentava o custo.

Jorge Yaparrá empenhado na construção do novo acesso trabalhava no desmatamento e limpeza do local, acidentalmente, durante uma derrubada a árvore caiu sobre seu corpo, seus colegas o levaram até a Aldeia de Santa Izabel, devido a gravidade do acidente o mesmo falecer no dia 23 de junho de 1968. Hoje se encontra enterrado no cemitério dos índios próximo a comunidade onde faleceu.

Mais tarde, no ano de 1973 o pai da esposa de Jorge Iaparrá, Florêncio Primo dos Santos fundou a Aldeia do Ramal Manga as margens do Rio Kuripi. A Aldeia fundada recebeu o mesmo nome do ramal - Manga -, posteriormente recebendo a escola desta comunidade o nome Jorge Iaparrá (em homenagem póstuma).

5.5. Estrutura Financeira da escola Jorge Iaparrá

A referida Instituição de Ensino é mantida através de recursos Governamentais tanto Estaduais quanto Federal recebendo os seguintes recursos: recurso para merenda escolar (Governo Estadual e Federal), recurso para manutenção (Governo Estadual) e PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)- Governo Federal.

Estes recursos visam a manutenção da escola com merenda escolar, material de expediente, pedagógico e manutenção. Através do PDDE busca-se manter na escola os equipamentos necessários para o processo ensino-aprendizagem.

A escola tem como meta ampliar os recursos a fim de garantir os instrumentos necessários para a melhoria na qualidade do ensino, onde coletivamente se buscará a construção do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola – Governo Federal), e viabilização de projetos junto a entidades interessadas nas questões indígenas.

6. DIVERSIDADE

O povo indígena em si, apresenta uma diversidade entre etnias e povos, costumes e línguas faladas. Nesse sentido o povo indígena pertencente à etnia karipuna, não vem diferenciar dos demais povos, quando se fala em diversidade, ou

seja, o povo pertencente à etnia karipuna, tem sua própria língua indígena, que é ensinada na escola, através da disciplina “língua materna”, enquanto que a disciplina “cultura indígena” trabalha conteúdos voltados para a cultura do povo. Nas aulas o professor procura trabalhar uma metodologia que esteja condizente com a realidade do povo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno e principalmente respeitando a forma de falar do aluno, ou se seja, se o aluno domina mais a língua indígena o professor deve falar e acompanhar o aluno dialogando na língua indígena.

No caso da educação especial, no momento a escola não tem nem um aluno que apresenta necessidade educacional especial, mas, já teve aluno matriculado, porém, os pais não permitiram a continuidade nos estudos. A escola está aberta para receber qualquer público e desenvolve um trabalho de acordo com cada especificidade. A educação de jovens e adultos (EJA) foi implantada no ano de 2010, porém, não teve tanto sucesso, por causa de desistência dos alunos, de aproximadamente 12 alunos que se matricularam, somente quatro alunos conseguiram concluir a 2ª etapa da EJA, depois não teve mais continuidade. Os professores trabalhavam seguindo as leis que amparam a educação de Jovens e adultos, mas de acordo com as especificidades da educação escolar indígena, respeitando o ritmo de aprendizado de cada aluno.

7. METAS

META	LINHAS DE AÇÃO	RESPONSÁVEL	PERÍODO DE EXECUÇÃO
- Construir uma educação escolar indígena pautada nos princípios teóricos e práticos da cultura indígena, tendo como eixo norteador do processo pedagógico o Currículo Karipuna, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, literaturas baseadas na cultura indígena e principalmente a realidade sócio-cultural desta comunidade, buscando uma escola pública de	-Fortalecimento do Planejamento Pedagógico individual e coletivo; -Criação de grupos de estudo; -Buscar parcerias de diversas instituições (FUNAI, SEED, UNIFAP, CIMI, IEPÉ, e outras instituições interessadas nas questões indígenas), para viabilizar um processo de formação continuada; -Revitalizar no contexto escolar a memória e os conhecimentos tradicionais da comunidade;	Equipe Gestora da escola, professores, técnicos do NEI e comunidade.	Fev/2016 a Dez/ 2018

qualidade; - Efetivar no contexto escolar uma educação com princípios da gestão democrática, com instituição do Conselho Escolar; 	- Estabelecer reuniões para tomadas de decisões coletivas; - Organizar no espaço escolar o conselho escolar como instituição deliberativa das decisões coletivas; - Criar junto aos aprendentes de 5º ao 9º ano e Ensino Médio conselhos de representantes para posteriormente instituição dos conselhos de grupo-turma para avaliação do trabalho pedagógico e participação de representante no - Conselho Escolar; Viabilizar junto a comunidade a participação desta no Conselho Escolar;	Equipe Gestora da escola, professores e comunidade. 	Fev/2016 Dez/2018 a
- Implantar o Ensino Médio Integrado com formação técnico em Enfermagem 	- Buscar junto ao Governo Federal a viabilização do Ensino Médio Integrado com a formação em Técnico em Enfermagem; - Para a realização do Ensino Médio Integrado na Aldeia se propõe: • Construção de 05 salas de aula em alvenaria; • Construção de laboratórios tecnológicos e equipamentos (Informática com programas específicos, Didática: unidades de enfermagem e Anatomia Humana); • Aquisição e instalação de 50 computadores e mobiliário (bancada e 52 cadeiras); • Climatização dos laboratórios (aquisição de 10 centrais de ar de 24.000 btus); • Climatização da biblioteca, sala de coordenação pedagógica, sala dos professores e sala da administração (4 centrais de ar de 24.000 btus). • Aquisição de infra-estrutura para alojamento(cama, colchão, fogão, armários,	 NEI/SEED e Equipe Gestora da escola.	Fev/2016 Dez/2018 a

	- geladeira e guarda-roupa); • Refeitório e equipamentos(mesa, cadeiras e bebedouro); • Biblioteca e equipamentos(estantes, mesas e cadeiras); • Ampliação da cozinha e equipamentos(filtro industrial, armários, freezers, geladeira e fogão industrial); • Ampliação dos banheiros masculinos e femininos; • Construção de sala para coordenação de estágio; • Construção de sala para coordenação pedagógica; O Ensino Médio Integrado será ofertado através do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena(SOMEI);			
- Qualificação em serviço dos funcionários de apoio;	- Realizar curso de qualificação para as merendeiras; - Realizar cursos de qualificação para serventes;	NEI/SEED e Equipe Gestora da escola.	Fev/2016 Dez/2018	a
- Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola;	- Construir coletivamente o Plano de Desenvolvimento da Escola;	Equipe Gestora da escola, professores e comunidade e NEI/SEED	Fev/2016 a Dez/2018	
- Trabalhar na construção de materiais didáticos específicos na língua materna (kheoul) e na cultura indígena, para fortalecer a identidade cultural do povo karipuna.	- construir coletivamente envolvendo a comunidade escolar e as lideranças da comunidade na construção.	Equipe Gestora da escola, professores, comunidade e NEI/SEED	Fev/2016 a Dez/2018	
Aprimorar o projeto (semana cultural da escola) e Desenvolver outros projetos culturais que busquem vivenciar no contexto escolar a cultura indígena como forma de preservação e registro da memória.	Construir coletivamente uma pratica pedagógica dialética, que alem de considerar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade possa garantir a identidade cultural do povo, dentro de uma concepção critica da realidade.	Equipe Gestora da escola, professores e comunidade e NEI/SEED	Fev/2016 a Dez/2018	
Viabilizar no contexto escolar o processo de avaliação permanente,	Instrumentalizar através de cursos, seminários encontros, oficinas, bem como, a	Equipe Gestora da escola, professores e comunidade e	Fev/2016 a Dez/2018	

visando a conservação da educação escolar indígena, de acordo com seus princípios de intertransculturalidade; especificidade; diferença e o senso comunitário.	comunidade para trabalhar na escola com a avaliação permanente, visando as características da escola indígena.	NEI/SEED	
Implementação e Reconhecimento do ensino fundamental regular do 6º ao 9º ano e ensino médio, na Instituição Indígena Estadual Jorge Iaparrá.	Solicitar ao órgão competente da SEED, que seja viabilizado juntamente com o PPP da escola a regularização do ensino fundamental regular na Instituição Indígena Jorge Iaparrá.	NEI/SEED e Equipe Gestora da escola.	Fev/2016 a Dez/2018
Implantar o curso técnico profissionalizante em Meio Ambiente na Instituição Indígena Jorge Iaparrá.	Oportunizar estudantes indígenas a ter uma formação técnica para que possam desenvolver trabalhos em prol de seu povo, bem como oportunizar a entrada no mercado de trabalho.	NEI/SEED e Equipe Gestora da escola.	Fev/2016 a Dez/2018
Construção de malocas para realização das oficinas de arte e cultura indígena, bem como, aquisição de equipamentos tecnológicos, com o propósito de fortalecer o projeto da semana cultural que é realizado na escola.	Estabelecimentos de convênios e/ou projetos federais estaduais e contrapartida da comunidade.	Equipe Gestora da escola, professores e comunidade e NEI/SEED	Fev/2016 a Dez/2018

8. AVALIAÇÃO

A avaliação do processo de ensino aprendizagem da Escola Indígena estadual Jorge Iaparrá, acontece com base no que estabelece a sistemática de avaliação da rede Estadual de Ensino, onde é levada em consideração a necessidade de avaliar considerando as habilidades e competências de cada aluno. Tendo em vista, que por ser uma educação escolar indígena, devem ser seguidos seus princípios norteadores como: Bilinguismo; Intertransculturalidade; Especificidade; Diferença e Senso Comunitário.

No início do ano letivo, o professor desenvolve uma avaliação diagnóstica para saber em que nível de aprendizado o aluno se encontra, esse processo acontece

através de diálogo e perguntas escritas dirigidas ao aluno, referentes ao ano anterior que o aluno cursou. Após esse diagnóstico, o professor desenvolve suas atividades. Se caso algum aluno apresentar dificuldade, o professor repassa para o coordenador pedagógico e juntos buscam uma estratégia no sentido de sanar a dificuldade apresentada, pois, umas das estratégias para ajudar o aluno, se dar por meio do reforço escolar e durante as próprias aulas, onde o professor desenvolve uma metodologia diferente dos demais estudantes que apresentam um bom desempenho.

Logo, é levada em consideração a realidade de cada aluno, que, por ser uma educação intercultural e diferenciada, é dada uma especial atenção para os aspectos culturais do povo, bem como, a língua indígena, ou seja, se o aluno domina mais a língua materna (Kheoul), o professor deve deixar o aluno se expressar e fazer a avaliação de acordo com o domínio da língua. Vale ressaltar, que por conta do processo de aculturação sofrida pelo povo karipuna, todos os alunos que estudam na Escola Jorge Iaparrá são falantes da língua portuguesa, porém, uma grande parte dos alunos falam a língua kheoul e os menores, que ainda não falam estão aos poucos aprendendo.

Então, com base no que estabelece a sistemática de avaliação da rede estadual de ensino, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, acontece de forma diagnóstica; reflexiva; processual; somativa; participativa e redimensionadora, sem desconsiderar as especificidades da educação escolar indígena.

Portanto, os professores trabalham com três instrumentos avaliativos no mínimo, como determina a sistemática de avaliação, sendo que esses instrumentos são aplicados na língua portuguesa pelo fato da maioria dos alunos serem falantes da língua, exceto, se o aluno for alfabetizado e for falante nato da língua indígena é que o professor deve aplicar os instrumentos na língua. Já no caso da disciplina língua materna, que faz parte do componente curricular indígena, todo o processo de ensino aprendido acontece na língua materna, desde a comunicação com alunos, conteúdos até a avaliação.

9. NUMERO DE ALUNOS ATENDIDOS

A Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, atualmente, atende um público de 470 alunos devidamente matriculados no ano letivo de 2016, que estão subdivididos por níveis de ensino, sendo estes: educação infantil 58 alunos; anos iniciais com o total de 135 alunos; anos finais do ensino fundamental, no total de 180 alunos; ensino médio 77 alunos e mais 20 alunos da formação de professores indígenas (magistério).

Quadro demonstrativo por níveis de ensino

Educação infantil	Anos iniciais do ensino fundamental	Anos finais do ensino fundamental	Ensino médio	Magistério
58 alunos	135 alunos	180 alunos	77 alunos	20 alunos

10. RECURSOS MATERIAIS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Os professores juntamente com o coordenador pedagógico, procuram desenvolver um trabalho que colabore para o sucesso escolar dos estudantes indígenas, nesse sentido, se utilizam de recursos materiais e didáticos pedagógicos para facilitar o aprendizado dos alunos. Logo, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são utilizados jogos lúdicos; músicas; brincadeiras; livros de historinhas e contos infantis; materiais sucata matéria prima; TV para assistir filmes etc...

No caso, dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio são utilizados livros didáticos de diversas disciplinas, livros de contos e histórias; computador com a ferramenta de internet que é de fundamental importância para o aprendizado do aluno, que neste caso é utilizada para fins de pesquisa educacional, tanto por parte dos alunos como dos professores; uso do Datashow durante as aulas; TV para assistir a filmes e vídeos, matéria prima que existe na própria aldeia e faz parte da cultura, entre outros.

Portanto, todos esses materiais são utilizados para consolidar o aprendizado de todos os alunos indígenas estudantes da referida escola.

11. ACERVO BIBLIOGRÁFICO

Com a nova reforma do ensino de nove anos, implantado no ano de 2010, trouxe para a educação uma série de mudanças. Então a escola Jorge Iaparrá, teve que acompanhar esse processo, nesse sentido, desde que foi implantado o ensino fundamental de nove anos, foi encaminhado poucos livros didáticos atualizados. Enquanto que os livros didáticos do regime seriado, do ensino fundamental, a maior parte que tinha na biblioteca foi doada para os próprios alunos e outras instituições. Nesse sentido, o quantitativo de livros didáticos que se encontra na biblioteca para a educação infantil é de três livros apenas, que os professores utilizam para fazer atividades, porém, tem bastantes livros de contos e historinhas infantis e história em quadrinhos, já para os anos iniciais do ensino fundamental, de matemática tem 12 livros do 1º ano; 7 do 2º, 12 do 3º; 24 do 4º e 11 do 5º ano; de artes tem 94 livros para o 1º, 2º e 3º ano; de ciências tem apenas 16 livros do 4º ano; de geografia e história tem somente 5 livros cada, do 5º ano.

Para os anos finais do ensino fundamental também há uma grande carência de livros, logo, o quantitativo é de 30 livros de história para o 6º ano; língua portuguesa: 23 livros do 6º ano, 31 do 7º e 36 do 9º ano; de ciências tem 11 livros do 6º e 15 do 8º ano. Diante do exposto, se percebe o quanto tem carência de livros didáticos. Vale ressaltar que esses livros foram deixados na escola, pela secretaria de educação do município de Oiapoque, a partir do segundo semestre do corrente ano. Já para o ensino médio tem bastantes livros de todas as séries e disciplinas. Também têm na biblioteca, livros de contos e histórias, tanto do ensino fundamental como do ensino médio.

12. PROJETOS E/OU PROPOSTAS EDUCACIONAIS:

12.1. Semana Cultural da Instituição Indígena Jorge Iaparrá.

A Semana cultural é um projeto que surgiu no ano de 2013 com o principal intuito de revitalizar a cultura e identidade do povo indígena karipuna, atualmente é considerada uma programação de grande importância dentro da instituição de ensino e comunidade, na aldeia Manga, pois, acontece, exposições de artesanatos, dança Tradicional (Turé), degustação da culinária Indígena da aldeia entre outras, que acontece geralmente no mês de novembro, onde conta com a participação de

professores, liderança, alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e a comunidade em geral.

Neste sentido, a semana cultural, tem como objetivo incentivar as crianças e adolescentes indígenas da Aldeia Manga e adjacências a valorizar a dança do Turé. Essa iniciativa fez reviver outras manifestações de arte indígena, que durante muito tempo estavam adormecidos como: Pinturas corporais, grafismos, símbolos, e artefatos em formas de animais, culinária entre outros. Logo, os pajés e outras pessoas da comunidade detentoras de conhecimentos tradicionais, são colaboradores para que esse processo de manifestação cultural seja repassado de geração para geração e dos antigos para os mais jovens. Também acontece no evento a realização de atividades esportivas como: corrida do jamaxi, corrida de torra, arco e flecha e cabo de guerra.

Portanto, a referida programação tem a finalidade de promover a revitalização dos saberes da cultura indígena. Tendo em vista que, por muitos anos, o governo desenvolveu uma política que tinha o principal intuito de integrar o índio a sociedade nacional, ou seja, o objetivo era formar uma só nação, nesse sentido os povos indígenas foram obrigados e forçados a deixar suas línguas e culturas, pois,

É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios a sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do serviço de proteção aos índios, do ensino catequético ao bilíngue, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. (GRUPIONI, 2001, P. 41).

Diante do exposto, fica evidente que é função da escola buscar estratégias para revitalizar os saberes da língua e cultura indígena, sendo que atualmente, a partir da constituição federal de 1988 o governo assegurou o direito a uma educação com base no aprendizado da língua materna e processos próprios de aprendizagem e varias outras leis posteriores reforçaram e ampliaram o que já estava constituído.

12.2. Proposta de implantação de disciplinas especifica

A inclusão das disciplinas língua materna e cultura indígena como componente curricular, na matriz curricular da educação escolar indígena da Terra Indígena Uaçá é um marco significativo na valorização e reafirmação das identidades das etnias da região Oiapoque, pois permite que seja feita uma reflexão profunda no que diz respeito à situação das culturas indígenas daquela área, que a cada momento perde-se algo que pode ser pequeno, mas se avaliar é a perda de grandiosidades nas culturas indígenas.

A inclusão das referidas disciplinas teve como base as leis que amparam a educação escolar indígena. Portanto, conforme manda a lei, houve a necessidade da implantação das duas disciplinas para compor a matriz curricular das escolas indígenas, com o principal intuito de revitalizar a língua indígena e a cultura do povo da etnia karipuna, tendo em vista, que devido o intenso contato com a sociedade envolvente, acabou influenciando no esquecimento tanto da língua como da própria cultura do povo.

Logo, para Grupioni (2001) é dever do estado, ofertar uma educação escolar bilíngue e intercultural, com o propósito de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada povo indígena, e proporcionar a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades.

É importante ressaltar, que na matriz curricular dos anos iniciais as duas disciplinas são consideradas da base comum, enquanto que na matriz curricular dos anos/séries finais do ensino fundamental e ensino médio são consideradas disciplinas complementares. Pois, a referida proposta foi implantada com base nas leis que respaldam a educação escolar indígena.

LÍNGUA MATERNA

Essa disciplina surge no contexto do currículo da educação escolar indígena e passa a ser um campo de conhecimento que vem valorizar a língua materna do povo karipuna, garantindo assim que os indígenas passem a ter conhecimento e dialogar através da língua.

No entanto, o método de ensino da disciplina Língua Materna ou Língua indígena é baseada na realidade do educando tendo como referencia o processo interdisciplinar que existe entre as diversas áreas do campo do conhecimento como,

por exemplo: Ciências, Matemática, Física, História, Cultura Indígena, Língua Portuguesa, Química, Redação, Biologia, Literatura, Educação Física, Francês e Artes. Nesse contexto, cabe ressaltar que no ensino da Língua Materna não existe, muita diferença de outras Línguas, mas, para os povos indígenas todo e qualquer tipo de simbologia tem todo um significado. Pois através da comunicação entre as pessoas acontece a construção de novos conhecimentos.

Sendo que está garantido aos índios o direito ao uso e a manutenção das línguas indígenas. É diante da importância da comunicação na língua indígena e sua contribuição para fortalecer os conhecimentos tradicionais, que houve a necessidade da disciplina fazer parte do currículo das escolas indígenas, tanto é que,

A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa constantemente reavaliada, de uma geração para outra [...]. (RCNEL, 2002, p.113).

Então, a Disciplina Língua Materna surge com a principal incumbência de fazer com que os indígenas da etnia Karipuna não percam o conhecimento da língua Kheoul. Logo, a missão da escola é fazer com que todos os indígenas karipuna sejam falantes atuantes da língua Kheoul e que futuramente todos sejam de fato considerados bilíngues.

CULTURA INDÍGENA.

Tal disciplina surge no contexto do currículo da educação escolar indígena e passa a ser um campo de conhecimento que vem valorizar as raízes culturais dos povos indígenas, garantindo assim suas características próprias dos sistemas, suas peculiaridades, assegurando as identidades indígenas, seus hábitos, costumes, valores e princípios de forma sistematizada e orientada para fundamentar os alunos em valorizar suas práticas culturais.

O método de ensino da disciplina cultura indígena é baseada na realidade cultural do povo, pois, a disciplina trabalha sobre os aspectos históricos, geográficos, políticos e econômicos dos povos indígenas de Oiapoque; sobre a História de origens, contatos e identidades construídos pelos povos indígenas e trabalha o movimento indígena e sua importância, bem como, a estrutura social e política interna das comunidades e a relação com outras aldeias e sociedade em geral.

Portanto, a disciplina é ampla, na qual contribui para resgatar e respeitar a cultura de cada povo indígena, procurando lembrar o que já foi esquecido de sua cultura, bem como, defender os costumes, crenças e tradições, no sentido de garantir o patrimônio material e imaterial dos povos indígenas da região de Oiapoque. Logo, a Disciplina Cultura Indígena, vem o com o proposito de fortalecer as praticas culturais, fazer com que o aluno conheça as suas raízes e como acontece a politica indigenista, para que o aluno seja um conhecedor de seus direitos e ter ética no momento de cobra-los.

12.3. Proposta de ensino fundamental de nove anos

O ensino fundamental de nove anos surge com uma nova proposta de currículo na educação, para o sistema educacional brasileiro, que tem a possibilidade de vislumbrar na reorganização de sua proposta curricular, infraestrutura, metodologia de ensino, conteúdos, prática pedagógica do professor, gestão democrática por parte de gestores e técnicos da educação e da comunidade escolar. Logo, a proposta de ensino fundamental de nove anos é de matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos-completos ou a completar ate o inicio do ano letivo.

Portanto, a Escola Indigena Jorge Iaparrá adotou o ensino fundamental de nove anos, a partir do ano de 2010, sendo que, a escola conseguiu se adequar a realidade da nova proposta, com um corpo docente já preparado, porém, algumas dificuldades foram encontradas, como: falta de capacitação dos professores e falta de orientação pedagógica.

É evidente que o ensino de nove anos provocou uma serie de mudanças no contexto educacional brasileiro de modo geral, porém, a referida proposta surge com o intuito de melhoria na qualidade do ensino, tendo em vista que o aluno entra mais cedo e passa mais tempo no ensino fundamental, logo, para que ocorram mudanças na qualidade do ensino se faz necessário que os profissionais da educação sejam qualificados de acordo com a nova realidade. Tanto é que

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda providencias para o atendimento das necessidades de recursos humanos - professores, gestores e demais profissionais da educação - lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da pratica pedagógica, assim como melhorias

em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser pensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (BEAUCHAMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2007, p.8).

Diante do exposto, fica evidente que a referida proposta não trouxe desvantagens com o propósito de prejudicar o processo de ensino e aprendizado dos alunos, pois, depende de que cada escola reveja a organização curricular de sua escola, para que a nova proposta tenha sucesso.

Portanto, a Escola Indígena Jorge Iaparrá está desenvolvendo a proposta de ensino de nove anos, com base nas leis, e aos poucos está se adequando de acordo com as mudanças exigidas. No entanto, além da falta de capacitação e orientação pedagógica a escola não encontrou barreiras que viessem atrapalhar o desenvolvimento do trabalho, tanto da gestão como dos professores da escola, porém, o apoio pedagógico no início de sua vigência seria importante. Acima de tudo a escola tem o compromisso de desenvolver um trabalho de qualidade, onde se faz necessário que a mesma se adeque aos ditames que a regem.

12.4. Proposta de ensino fundamental regular

Na maioria das instituições de educação escolar indígena, o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, foi atendido através do sistema de organização modular de ensino (SOME) e atualmente pelo sistema de organização modular do ensino indígena (SOMEI), isso tem ocorrido durante muitos anos, sendo que, ao longo desses anos o projeto SOME/SOMEI, vem prejudicando o estudo dos alunos indígenas, pelo fato de atraso, ou seja, os professores cumprem uma carga horária de 50 dias letivos trabalhando na aldeia e retornam à cidade para passar 15 dias e logo em seguida retornam para dar continuidade em mais 50 dias letivos, mas, esses 15 dias não são cumpridos, muitas das vezes acabam retornando para a aldeia dentro de 20 a 30 dias. Porém, o (SOMEI) continua desenvolvendo suas atividades normalmente nas escolas indígenas.

Diante do exposto, houve a necessidade de implantar na Instituição Indígena Jorge Iaparrá, o ensino fundamental regular de 5ª a 8ª série e do 6º ao 9º ano, com o principal intuito de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos

indígenas, pois, através do ensino modular, uma turma que deveria concluir o ensino fundamental dentro de 4 anos, está sendo concluído por aproximadamente 5 a 6 anos, por motivos de atrasos como já citado, o que acaba atrasando o estudo de muitos jovens indígenas.

É importante ressaltar, que a referida instituição, tem um corpo docente preparado com formação de nível superior, através do curso de licenciatura intercultural indígena, ofertado pela universidade federal do Amapá (UNIFAP), tendo em vista, que a formação do curso de licenciatura intercultural indígena habilita os professores a trabalharem nas series ou anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Então, devido a necessidade, tornou-se imprescindível a implantação do ensino fundamental regular na referida escola.

Nesse sentido, o ensino fundamental regular passou a vigorar no ano de 2013, atendido somente por professores indígenas com formação de nível superior. Logo, a implantação do ensino fundamental regular teve embasamento nas leis que amparam a educação escolar indígena, pois, de acordo com a resolução nº 091/14-CEE/AP, diz no seu artigo 16 que, “A escola poderá organizar-se em series anuais, Períodos semestrais, ciclos, etapas, módulos, alternância regular de períodos de estudos, para que a vida comunitária possa ser parte integrante do processo educativo, respeitando a legislação vigente”.

A instituição de educação escolar indígena, Jorge Iaparrá, se preocupa com a formação de seu alunado, no entanto, é com o intuito de ofertar uma formação sólida e de qualidade, é que foi pensada a implantação do ensino fundamental regular. Pois, de acordo com a avaliação dos professores, os alunos que são atendidos pelo ensino fundamental regular estão caminhando de forma progressiva sem atraso e apresentam melhor índice de aprendizado em relação aos alunos que são atendidos pelo SOMEI.

13. EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO E ELABORAÇÃO

JOSIMAR DOS SANTOS

LEANDRO FELIPE ANIKÁ

SERGIANE LACERDA PANTOJA
MAXWARA DOS SANTOS CARDOSO
DELFINA OLIVEIRA DOS SANTOS



REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade** - Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação básica, 2007. 135 p.: il.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**, editora Petrópolis, São Paulo, 2000.

MORAES, Alexandre de. **Direito Administrativo**, Revista dos Tribunais 2003.

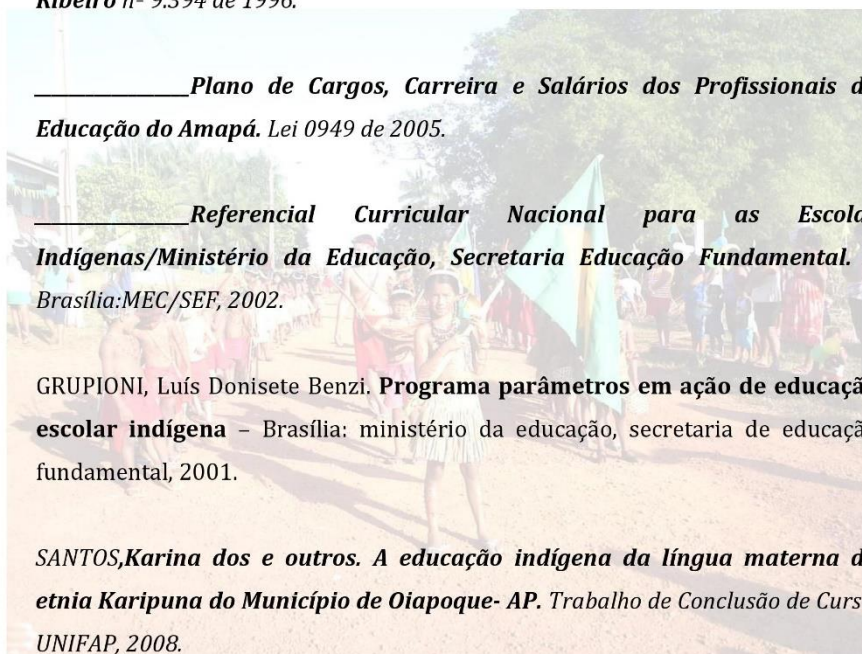
_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Darcy Ribeiro nº 9.394 de 1996.**

_____. **Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Profissionais da Educação do Amapá. Lei 0949 de 2005.**

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental.** – Brasília:MEC/SEF, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Programa parâmetros em ação de educação escolar indígena** – Brasília: ministério da educação, secretaria de educação fundamental, 2001.

SANTOS, Karina dos e outros. **A educação indígena da língua materna da etnia Karipuna do Município de Oiapoque- AP. Trabalho de Conclusão de Curso.** UNIFAP, 2008.





ANEXO C – Autorização do CCPIO



CONSELHO DE CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DE OIAPOQUE
Centro de Formação dos Povos Indígenas do Oiapoque - TI Uaçá – CEP:68980-000 – Oiapoque

Ofício nº 272/CCPIO/2018

Aldeia Espírito Santo, 01 de Setembro 2018.

À : Professora Mary Gonçalves Fonseca

Prezada,

Cumprimentando-a cordialmente, venho autorizar a pesquisa *Currículo e Construção da Identidade Karipuna na Aldeia Manga, Amapá*. A pesquisa foi analisada pela Comissão do Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque-CCPIO e autorizada conforme a carta de autorização da comunidade em anexo.

Atenciosamente,

Gilberto Iaparrá
Coordenador Geral do CCPIO

ANEXO D – Termo de Anuência

ALDEIA MANGA, 01 DE FEVEREIRO DE 2017

TERMO DE ANUÊNCIA

No dia primeiro de fevereiro de 2017, na Terra Indígena *Uacá*, durante a reunião de início do ano letivo da escola da Aldeia Manga, foi apresentada pelo diretor Josimar dos Santos, a pesquisadora Mary Gonçalves Fonseca, estudante de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, do programa de educação currículo, que apresentou a proposta de realização de pesquisa com o tema “Culturas e saberes: o currículo escola do povo *Karipuna* da Aldeia Manga”. Depois de apresentado o projeto, justificativas, objetivos e metodologia, os docentes autorizaram a realização da pesquisa na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Os custos financeiros para a realização da pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora, que se compromete a fazer o estudo de modo que não cause nenhum constrangimento e nem exposição de pessoas da comunidade a situações vexatórias, que não haja riscos para os sujeitos. O uso de dados é exclusivamente para fins de pesquisa de caráter científico e que resulte em produção de conhecimentos de interesse da comunidade escolar da Terra Indígena *Uacá*, informando os professores e lideranças sobre os resultados, seguindo a conduta ética na pesquisa com seres humanos.

A pesquisadora permanecerá na aldeia o tempo definido para realização da pesquisa etnográfica, fazer observação, registro em caderno de campo, entrevistas, registro em áudio e fotografias.

Autorização do cacique Luciano e professores indígenas, conforme assinatura abaixo:

Cacique Luciano dos Santos: Luciano dos Santos

São os professores indígenas:

- * Nara, Anika dos Santos
- * Lucélia dos Santos
- Graziela dos Santos
- Valdivene dos Santos
- Naira Forte dos Santos
- Matoma dos Santos
- Olindam Souza dos Santos
- Mauro Batista Anika
- Decilene dos Santos
- Alexandre Felipe Anika
- Lechdo Quadresma Anika
- Juliana Anika dos Santos
- Maxilena dos Santos Cardoso
- Rosinaldo Santos Silva
- Gelson Pastana Maciel
- Josimar dos Santos
- Maria Sônia Anika
- Sinéria Forte dos Santos

ANEXO E - Parecer Consubstanciado da CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE KARIPUNA NA ALDEIA MANGA, AMAPÁ.

Pesquisador: MARY GONCALVES FONSECA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 2

CAAE: 98052218.9.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.087.269

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1209846.pdf” postado em 29/11/2018. O restante do texto foi retirado do último parecer pendente nº 3.008.351 emitido pela Conep em 09/11/2018.

INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa que pretendo desenvolver sobre o currículo da escola dos Karipuna da Aldeia Manga surge de minhas atividades profissionais desenvolvidas com professores e comunidades indígenas. Considerando que a motivação para realizar este estudo está relacionada com a minha vida profissional, penso ser oportuno descrever sobre como se constituiu essa trajetória profissional e pessoal que foram relevantes para a construção do objeto de pesquisa. O envolvimento com educação escolar indígena iniciou em 1997, na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC, trabalhando como professora da educação básica e na formação de professores indígenas, primeiro com os povos Arara e Gavião e de 2001 a 2005, no Projeto Açaí como coordenadora e técnica do projeto de educação escolar indígena da SEDUC. Foi um período de aprendizagens e provocações, através da coordenação, tive oportunidade de conhecer a maioria aldeias indígenas de Rondônia, modos de vida e histórias ausentes na historiografia oficial e, também, de realizar trabalhos pedagógicos, reuniões com as comunidades nas escolas, encontros

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-049

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.087.269

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto destaques.docx	29/11/2018 19:46:18	MARY GONCALVES FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	29/11/2018 19:44:59	MARY GONCALVES FONSECA	Aceito
Outros	autorizacao_ccpio.PDF	06/09/2018 18:07:19	MARY GONCALVES FONSECA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/09/2018 17:28:47	MARY GONCALVES FONSECA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 17 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-049
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br