



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

DEMANDAS ATUAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA LEI 11.645/2008:
PROTAGONISMOS DO MOVIMENTO INDÍGENA EM SUAS LUTAS HISTÓRICAS
PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR

MARITELMA DE SOUZA FERREIRA

MACAPÁ/AP
AGO./2023

MARITELMA DE SOUZA FERREIRA

DEMANDAS ATUAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA LEI 11.645/2008:
PROTAGONISMOS DO MOVIMENTO INDÍGENA EM SUAS LUTAS HISTÓRICAS
PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR

Trabalho de Conclusão de Mestrado,
apresentado à Universidade Federal do
Amapá (Unifap), pelo Programa de Pós-
Graduação do Mestrado Profissional em
Ensino de História (PROFHISTÓRIA),
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Ensino História.

MACAPÁ/AP

AGO./2023

Este trabalho foi avaliado e aprovado pelo Colegiado do Mestrado Profissional em Ensino
História da Universidade Federal do Amapá.

Banca Avaliadora:

Prof. Dr. David Junior de Souza Silva
(Presidente/Orientador - Universidade Federal do Amapá/Campus Marco Zero –
Profhistória. Macapá-AP)

Profa. Dra. Carina Santos Almeida
(Membro Interno - - Universidade Federal do Amapá/Campus Binacional; Campus Marco
Zero/Profhistória - Macapá-AP)

Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado
(Membro Externo – Universidade Federal do Amapá/PPGE - Macapá-AP)

Profa. Dra. Vera Lucia Caixeta
(Suplente ProfHistória/UFNT)

Resultado: _____

Data: ____/____/____

Dedico este trabalho a minha família, que sempre acreditou e acompanhou minha luta.

In memoriam ao meu amado e inesquecível irmão Benito Santiago, que acompanhou o início deste caminhar, mas que, infelizmente, não pode vê-lo concluído...

In memoriam ao cacique Emyra Wajãpi, 68 anos, assassinado por um grupo de garimpeiros, no município de Pedra Branca (Amapá), em julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Amapá (Unifap), Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), na pessoa do professor orientador David Júnior de Souza Silva; e também dos estimadíssimos professores Sidney Lobato e Carina Almeida, que dão extraordinária contribuição a esta instituição e programa!

Agradeço aos colegas do Profhistória, turma 2018, excelentes professores e professoras, e estimados(das) colegas; em especial, ao meu amigo e parceiro de luta Rafael Pantoja, a quem dividi tantas angustias e situações.

Agradeço a minha família, na figura de minha amada matriarca Maria Luíza Alves de Sousa, irmã Régia, cunhada Cléia, sobrinhas Marília, Lírite e Anália, e, *in memoriam*, ao meu irmão Benito Santiago. Além da minha parceira de vida Ravena Ferreira, a quem extraviei lhe o convívio para poder realizar este Mestrado, em nome de uma vida melhor.

*Se eu fecho os olhos, minha mente desenha você.
Tapo os ouvidos, mas consigo escutar sua voz.
Só de pensar que nunca mais eu vou te ver, dói, dói, dói.
Que mundo é esse tão cruel que a gente vive?
A covardia superando a pureza.
O inimigo usa forças que oprimem, oprimem.
É, vai na paz, irmão, fica com Deus.
Eu sei que um dia eu vou te encontrar.
Valeu menor, espera eu chegar. (MC Kevin, o Chris)*

Demandas atuais para o Ensino de História à luz da Lei 11.645/2008: protagonismos do Movimento Indígena em suas lutas históricas pela Educação Escolar e Ensino Superior

Maritelma de Souza Ferreira

RESUMO: O Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) contribui com a discursão acerca da inserção das histórias e culturas indígenas no Ensino de História, evidenciando as conquistas e desafios da aplicabilidade da Lei 11.645/2008, que dá obrigatoriedade ao ensino da temática indígena na Educação Básica brasileira. Tomou-se como análise a questão do (re)conhecimento das histórias e culturas dos povos indígenas do Amapá, com destaque ao protagonismo dos discentes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Amapá (Campus Binacional, Oiapoque) – fruto, sobretudo, da articulação e organização do Movimento Indígena, que vem demandando pela educação intercultural e pelo (re)conhecimento de seus direitos naturais, enquanto coletivos diferenciados. O (re)conhecimento, porém, requer uma mudança de mentalidade (ou imaginário social), pautada na pedagogia decolonial e no pensamento freireano, que presam pela educação para liberdade, através do estímulo ao pensamento crítico e reflexivo acerca da realidade. Orienta-se, então, que haja uma “deseducação” para uma “reeducação”; de forma a expandir horizontes de vivências que reconhecem o valor da diversidade e pluralidade socioculturais, historicamente segregadas pela historiografia e Ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História Indígena. Protagonismo Indígena. Pedagogia decolonial. Movimento Indígena. Lei 11.645/2008.

**Current demands for the History Teaching in light of Law 11,645/2008:
protagonisms of the Indigenous Movement in its historical struggles for
School Education and Higher Education**

Maritelma de Souza Ferreira

ABSTRACT: This dissertation contributes to the discussion about the insertion of indigenous cultures and histories in History Teaching, highlighting the achievements and challenges of the applicability of Law 11.645/2008, which makes the teaching of indigenous issues mandatory in Brazilian Basic Education. The issue of (re)knowledge of the histories and cultures of the indigenous peoples of Amapá was analyzed, with emphasis on the protagonism of the indigenous students of the Intercultural Degree Course of the Federal University of Amapá (Binational Campus, Oiapoque) - fruit, above all, of the articulation and organization of the Indigenous Movement, which has been demanding intercultural education and (re)knowledge of their natural rights, as differentiated groups. This (re)knowledge, however, requires a change in mentality (or social imaginary), based on decolonial pedagogy and Freirean thought, which presides over education for freedom, by stimulating critical and reflective thinking about reality. It is oriented, then, towards a "de-education" for a "re-education"; in order to expand horizons of experiences that recognize the value of sociocultural diversity and plurality, historically segregated by historiography and History Teaching.

KEY WORDS: Indigenous History Teaching. Indigenous Protagonism. Decolonial Pedagogy. Indigenous Movement. Law 11.645/2008.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGITWA	Associação dos Grupos Indígenas do Tumucumaque Wayana e Aparai
AGM	Associação Galibi-Marworno
AIKA	Associação Indígena do Povo Karipuna
AIKATUK	Associação Indígena Katxuyana, Tunayna e Kakyana
AIPA	Associação Indígena do Povo Palikur Arukwayene
AIPGM	Articulação Indígena do Povo Galibi-Marworno
AMIM	Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão
AMIRMO	Associação das Mulheres Indígenas da Região do Município de Oriximiná
AP	Amapá
APINA	Conselho das Aldeias Wajãpi
APIM	Associação dos Povos Indígenas do Mapuera
APIO	Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque
APITIKATXI	Associação dos Povos Indígenas Titiyó, Kaxuana e Txikuyana
APITMA	Associação dos Povos Indígenas de Trombetas-Mapuera
APIW	Associação do Povo Indígena Waiwai
APIWA	Associação dos Povos Indígenas Wayana e Apalai
APIWATA	Associação dos Povos Indígenas Waiãpi Triângulo do Amapari
Apoianp	Associação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará
AIRO	Articulação Indígena Rio Oiapoque
AWATAC	Associação Wajãpi Ambiente, Terra e Cultura
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCPIO	Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque
CEAP	Constituição do Estado do Amapá
CEEI	Curso de Educação Escolar Indígena
CF	Constituição Federal
CGPH	Conselho Geral dos Povos Hexkaryana
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CLII	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas na Amazônia Legal
CONSU	Conselho Universitário
CPA	Currículo Prioritário Amapaense
CPI	Comissão Pró-índio de São Paulo
CRPIO	Comissão de Representantes dos Povos Indígenas do Oiapoque
CTI	Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo
DADPI	Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas
DEPSEC	Departamento de Processos Seletivos e Concursos
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
DNUDPI	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas
Flota	Florestas Estaduais
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GEA	Governo do Estado do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPÉ	Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MI	Movimento Indígena
MP	Ministério Público
MPEG	Museu Paraense Emílio Goeldi
NDI	Núcleo de Direitos Indígenas
NEI	Núcleo de Educação Indígena
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIJO	Organização Indígena da Juventude de Oiapoque
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPIMO	Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque
OPIs	Organizações de Professores Indígenas
PAJ	Programa Amapá Jovem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PGTA	Programa de Gestão Territorial e Ambiental

PI	Posto Indígena
PIO	Povos Indígenas do Oiapoque
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROJUR	Procuradoria Jurídica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSI	Processo Seletivo Indígena
RCA	Rede de Aliança Latino-Americana
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEED	Secretaria de Estado da Educação
Seinf	Secretaria de Estado da Infraestrutura
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SEPI	Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas
SESA	Secretaria de Estado da Saúde
SIL	<i>Summer Institut of Linguistics</i>
SIMS	Secretaria de Estado da Inclusão e Mobilização
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
Somei	Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCM	Trabalho de Conclusão de Mestrado
TI	Terra Indígena
UCs	Unidades de Conservação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIND/UNI	União das Nações Indígenas
Unifap	Universidade Federal do Amapá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de cartaz exposto no prédio do CLII, versando sobre o protagonismo dos discentes do CLII (Unifap/Campus Binacional/Oiapoque).

Figura 2 – Mapa das TIS do Amapá e Norte do Pará, 2019.

Figura 3 - Mapa das TIS do Oiapoque, com ênfase para a bacia hidrográfica do Rio Uaçá.

Figura 4 – Croqui das TIS do Oiapoque, com representação dos rios.

Figura 5 – Mapa das TIS do Oiapoque, com ênfase para a ocupação predominante da TI Uaçá.

Figura 6 - Distinções do Oiapoque indígena. Os quatro grupos étnicos produzem diferenças entre si a partir de cores, ancestralidades e troncos linguísticos distintos.

Figura 7 – Imagem de folder sobre Nova Organização dos Artistas Indígenas do Uaçá (Coletivo Waça'-Wará Criação).

SUMÁRIO

O PORQUÊ DA TEMÁTICA INDÍGENA: BREVES CONSIDERAÇÕES DA TRAJETÓRIA	14
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1: A LEI 11. 645/2008 E A DEMANDA POR UM NOVO TRATO NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA	27
CAPÍTULO 2: O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS E A DESCONSTRUÇÃO DE INVISIBILIDADES HISTÓRICAS: EXIGÊNCIAS DO BEM VIVER NA DIVERSIDADE	45
CAPÍTULO 2.1: A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS INÍGENAS: PROTAGONISMOS HISTÓRICOS	55
CAPÍTULO 3: O MOVIMENTO INDÍGENA E A ESCOLARIZAÇÃO: ENTRE APRÓPRIAÇÕES E RESIGNIFICAÇÕES	76
CAPÍTULO 3.1: LICENCIATURA INTERCULTURAL E ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: BANDEIRAS DE LUTA	104
BREVES CONSIDERAÇÕES	121
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS	153

O PORQUÊ DA TEMÁTICA INDÍGENA: BREVES CONSIDERAÇÕES DA TRAJETÓRIA

Meu caminhar para chegar a esta pesquisa, que trata da História Indígena e seu ensino, é marcado pela verificação da necessidade cotidiana de reafirmação do conhecimento, reconhecimento, valoração e respeito às diversidades socioculturais - que devem ser instigados através ações de empatia às alteridades, em um contexto marcadamente plural e diverso como o nosso; para o caso, a questão da grande diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, em destaque aqui, às histórias e culturas indígenas.

Esta intenção vem ganhando força desde minha graduação em História, na Universidade Federal do Pará (UFPA), onde tive os primeiros contatos diretos com a história indígena. Adentrei pelos caminhos da Antropologia Urbana e, posteriormente, da Arqueologia, no Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), local em que estreitei os laços com a temática, já que pude entender um pouco mais da questão, de forma mais holística e na longa duração, para além dos limites da “história”, passando aos domínios da dita “pré-história”.

Por sempre ter vivido e trabalhado na região norte, foi-me comum o fato de residir em locais em que a presença indígena é significativa e cotidiana... Mais recentemente, por exemplo, atuo profissionalmente no sudeste do Pará, em uma cidade fundada em território indígena, mas que tem como elementos simbólicos e de referência (identitários) muitos atores sociais; mas, infelizmente, todos não indígenas.

Novo Repartimento (PA), situado a uma latitude 04°19'50" sul e longitude 49°47'50" oeste, é uma cidade notadamente fundada e composta por migrantes, sobretudo do sul, sudeste e nordeste brasileiro, durante a épica abertura da Transamazônica (BR-230). Desde tempos remotos, essa região era habitada pelos povos indígenas Parakanã - habitantes tradicionais do interflúvio Pacajá-Tocantins, falantes de uma língua pertencente ao tronco linguístico tupi-guarani, do mesmo subconjunto do Tapirapé, Avá (Canoeiro), Asurini e Suruí do Tocantins, Guajajara e Tembé. (POVOS, 2022)

A origem do município de Novo Repartimento está relacionada ao povo indígena Parakanã, à construção da Rodovia Transamazônica (BR-230), à construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHE Tucuruí), e à própria história dos municípios de Tucuruí, Jacundá e Pacajá, pois foi desmembrado dos mesmos. Inicialmente, a Vila de Repartimento foi resultado da fixação do contingente populacional oriundo do

acampamento da construtora Mendes Júnior, responsável pela terraplanagem da BR-422 (que liga a Transamazônica à UHE Tucuruí). O povoamento foi iniciado em um vilarejo localizado às margens do Rio Repartimento, que delimitava a primeira área demarcada como reserva indígena Parakanã, e seu primeiro morador não indígena foi seu Evaristo, migrante nordestino, na década de 1970. (POVOS, 2022)

O município surgiu a partir do manejo forçado da população residente na Vila de Repartimento Velho, em decorrência da inundação daquela área pelas águas da UHE Tucuruí. O Governo Federal, em virtude da inundação de alguns trechos daquelas rodovias, se viu obrigado a construir novas variantes e remanejar as populações afetadas, inclusive a indígena. Atualmente, os vestígios materiais das suas antigas habitações só podem ser vistos quando a cota do Lago de Tucuruí está baixa, no período anual da estiagem. (Idem)

Este município, criado pela Lei Estadual nº 5.702, de 13/12/1991 e com área territorial de 15.398,723km², também se destaca por possuir os dois maiores projetos de assentamento rurais da América Latina (Projeto Tuerê e Projeto Rio Gelado) - criados em 1996 para atender as demandas imediatas dos trabalhadores rurais do Movimento Sem Terra (MST) e, conseqüentemente, dos sobreviventes do Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996, no sul do Pará. (TELES, 2021)

Dá-se destaque aqui à existência destes assentamentos rurais pelo fato da Terra Indígena (TI) Parakanã fazer limite geográfico com um deles: o Projeto de Assentamento Rural Rio Gelado. Situação que estreita a interação dos indígenas com a população rural daquela área, que, historicamente, os menospreza e segrega. A área é uma imbricada teia sociocultural, em que pesam os fatores econômicos, já que a ação da maioria dos protagonistas sociais é abafada pelas ações do projeto colonizador, que intencionalmente valoriza os feitos dos “notáveis homens brancos”, em detrimento da vida cotidiana de seus viventes locais.

O mais intrigante de tudo isto, é que esta origem e história indígena da região não estão presentes no cotidiano social, tampouco no escolar; ficando relegadas ao esquecimento e à posição marginal de excluídos da história, portanto, da memória. Intriga-me a falta de conhecimento e o desinteresse relativos às culturas indígenas. É curioso caminhar pelas ruas da cidade, lanchar na padaria, ir às festas e tudo mais (locais em que cotidianamente nos deparamos com indígenas), e sabermos tão pouco sobre elas; torna-se mais conveniente ignorá-los ou desdenhá-los, validando sua invisibilidade.

São seres reais que estão presentes não somente na histórica, como também no cotidiano atual da cidade e da zona rural, e ignorá-los tem sido historicamente a saída mais fácil para nós não indígenas! “Coisa de índio” é o termo comumente utilizado para maquiar nossa ignorância e desrespeito para com eles; como se todos fossem iguais no agir, pensar e modo viver. Convivemos com indígenas, mas “não os vemos”, “não os reconhecemos”; e isso é uma triste constatação, em um país tão diverso como o Brasil!

Nesta realidade, tais disparidades socioculturais são tratadas esporadicamente em projetos escolares, de forma isolada e sem a devida continuidade e esforços que demandam deste entrave histórico. A dicotomia indígena x não indígena é algo que precisa ser repensada urgentemente. Ao nível oficial, no município, são raros os episódios de “interação” com os indígenas. Como exemplo, o evento do 7 de setembro, em que os Parakanã são “convidados” pela gestão municipal (via secretarias de educação e cultura) a desfilarem com os estudantes municipais; o que endossa ainda mais a ideia de “exóticos” e presos a um passado colonial. A barreira cultural entre indígenas e não indígenas é latente, chegando ao nível da invisibilidade social; estão ali, mas é como se não estivessem. As políticas públicas não podem reforçar este distanciamento, pelo contrário, têm que lançar alternativas e situações que permitam a superação desse empecilho sociocultural.

Segundo Moraes (2020), somente em 2017 (Lei municipal nº 1.470 de 17 de novembro de 2017) é que a Educação Escolar Indígena dos *Awaeté Parakanã* foi institucionalizada pelo município (na IV Conferência Municipal de Educação - CME), onde estiveram presentes os caciques das 14 aldeias que possuem escolas indígenas. A Educação Escolar Indígena municipal ainda possui muitas pendências documentais que impedem a aprovação para regulamentação das escolas indígenas, pelo Conselho Municipal de Educação; o município ainda está no processo inicial da institucionalização dessa educação específica, bilíngue e diferenciada.¹

Desde 1987, a educação escolar indígena, sob responsabilidade da ELETRONORTE/FUNAI (Programa Parakanã), dificultava ainda mais o acesso dos indígenas aos conhecimentos formais ocidentais, gerando insatisfações e desentendimentos no processo educacional. Porém, essa situação vem sendo paulatinamente transformada nos últimos anos, pois os indígenas cada vez mais vêm tentando reverter esse quadro ao seu favor - pesando aqui a atuação das lideranças

¹ Atualmente, as escolas foram registradas no INEP, porém ainda como sendo anexas às escolas do campo.

indígenas das aldeias, que são incansáveis na luta por seus direitos junto ao poder público municipal (em especial o cacique Warirá). Atualmente, as 14 aldeias Parakanã possuem uma escola, e essa foi uma demanda das populações indígenas, devido às dificuldades de acesso e distância entre si. Com formato multisseriado, essas escolas contam com a oferta da educação formal da Educação infantil, Ensino fundamental (I e II), além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (MORAES, 2020).

Circunstância esta em que se pretende ampliar e consolidar, através dos protagonismos indígenas, na luta incansável pela melhoria na qualidade de suas vidas, em um processo contínuo de apropriação e resignificação de conhecimentos. Uma vez que, via de regra (e isso reflete também na educação), os indígenas interessam, primordialmente e historicamente, às questões econômicas ligadas às atividades agrícolas, como a pecuária e o extrativismo vegetal, sobretudo da madeira, castanha do Pará, açaí e cacau; relegando à educação o papel de fazer perdurar aspectos (negativos) do colonialismo para com os indígenas. Porém, a partir do momento em que passam a se apropriar da educação formal, resignificando-a ao seu favor, no contexto do mundo ocidental, eles também passam a ter mais munção na luta por seus direitos à vida; de forma organizada e cotidiana.

Neste contexto, na aproximação das histórias indígenas do Amapá e Pará, sobretudo a partir da década de 1970, Meire da Silva (2020: 114) analisa que:

[...], na década de 1960, principalmente no final dos anos de 1970, os motivos que levaram à construção das estradas, entre elas, a Transamazônica, e a Perimetral Norte, ambas tragicamente celebrizadas por terem causado o genocídio de povos indígenas (no caso da Perimetral, em especial dos Yanomami em Roraima e dos Wajãpi no Amapá) [*e os Parakanã, no Pará da Transamazônica*] estavam diretamente relacionados às políticas do governo brasileiro em abrir a exploração da Amazônia para o grande capital estrangeiro. As estradas eram construídas para os agentes desse grande capital e a passagem pelas Áreas Indígenas era estratégica, pois era nessas áreas que estavam os cobiçados recursos naturais, principalmente, os minerais.

Com estas inquietações, já em outro contexto espacial e temporal, tive a chance de cursar o PROFHISTÓRIA (Unifap, Amapá), onde, oportunamente, pude me envolver com a questão indígena mais uma vez. Só que agora, não mais como pesquisadora da história indígena na longa duração, mas sim como professora de história da Educação Básica (Fundamental II), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (Semed) de um município situado no sudeste paraense, onde ainda pesa a ideia de progresso implantada

na região, na década de 70, só que agora com outras vestes; mesmo que ainda tão predatória quanto a que ameaçou a existência de muitos Parakanã, durante a abertura da rodovia Transamazônica.

É neste contexto de despertar e inquietação que esta pesquisa foi pensada e executada, na qual, por questões ordinárias, foi tomado como análise o protagonismo histórico do Movimento Indígena, em sua luta por escolarização, incluindo suas atuações no ensino superior; a ser repensado no âmbito do Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Manifestação

*Aqui estamos na avenida
Pelas ruas, pela vida
Marchando com o cortejo
Que flui horizontalmente
Manifestando o desejo
De uma cidade includente
E uma nação cidadã
Traduzido numa canção
Numa sentença, num mantra
Num grito ou numa oração
Por todo jovem negro que é caçado
Pela polícia na periferia
Por todo pobre criminalizado
Só por ser pobre, por pobrefobia
Por todo povo índio que é expulso
Da sua terra por um ruralista
Pela mulher que é vítima do impulso
Covarde e violento de um machista
Por todo irmão do Senegal, de Angola
E lá do Congo aqui refugiado
Pelo menor de idade sem escola
A se formar no crime condenado
Por todo professor da rede pública
Mal pago e maltratado pelo Estado
Pelo mendigo roto em cada súplica
Por todo casal gay discriminado
E proclamamos que não se exclua
ninguém
Senão a exclusão
Aqui estamos nós de volta
Sob o signo da revolta
Por uma vida mais digna
E por um mundo mais justo
Com quem já não se resigna
E se opõe sem nenhum susto
A uma classe dominante
Hostil à população
Numa ação dignificante
Que nasce da indignação
Por todo homem algemado ao poste
Tal qual seu ancestral posto no tronco
E o jovem que protesta até que o
prostre*

*O tiro besta de um PM bronco
Por todo morador de rua, sem saída
Tratado como lixo sob a ponte
Por toda a vida que foi destruída
Em Mariana ou no Xingu, por Belo
Monte
Por toda vítima de cada enchente
De cada seca dura e duradoura
Por todo escravo ou seu equivalente
Pela criança que labuta na lavoura
Por todo pai ou mãe de santo atacada
Por quem exclui quem crê num outro
deus
Por toda mãe guerreira, abandonada
Que cria sem o pai os filhos seus
E proclamamos que não se exclua
ninguém
Senão a exclusão
Eis aqui a face escrota
De um modelo que se esgota
Policiais não defendem
Políticos não contentam
Uns nos agridem ou prendem
Outros não nos representam
E aquele que não é títtere
E é rebelde coração
Vai no Face, no zap e Twitter
E combina um ato ou ação
Por todo defensor da natureza
E todo ambientalista ameaçado
E cada vítima de bullying indefesa
E cada transexual crucificado
E cada puta, cada travesti
E cada louco e cada craqueiro
E cada imigrante do Haiti
E cada quilombola e beiradeiro
Pelo trabalhador sem moradia
Pelo sem-terra e pelo sem-trabalho
Pelos que passam séculos ao dia
Em conduções que cansam pra caralho
Pela empregada que batalha, e como
Tal como no Sudeste o nordestino
E a órfã sem pais hetero nem homo
E a morta num aborto clandestino
Impelidos pelos ventos
Dos acontecimentos
Louvamos os mais diversos*

(Carlos Rennó, 62, escritor, letrista, jornalista e produtor artístico, 2018)²

noticias/579531-anistia-internacional-lanca-clipe-poderoso-com-chico-buarque-e-fernanda-montenegro>>. Acesso em: 08/02/22.

Este Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) é fruto de reflexões acerca das histórias e culturas indígenas, frente à aplicabilidade da Lei 11.645/2008, enquanto normatização que visa o reconhecimento e valorização dos povos indígenas do Brasil. Parte-se, para tanto, da tematização das trajetórias dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará,³ sobretudo da atuação dos povos do Oiapoque (*Palikur Arukwayene, Galibi Kali'na, Karipuna e Galibi-Marworno*)⁴ - de forma a contribuir, via (re)conhecimento, ao melhor trato da temática indígena na sala de aula de alunos não indígenas, superando lacunas e (pré)conceitos historicamente construídos aos povos nativos do Brasil.

Na ideia de aplicabilidade de uma história crítica e progressiva na Educação Básica que supere visões maniqueístas, lança-se ao desafio de um trabalho pautado na ética científica no Ensino de História. Toma-se como referência o “processo de vitimização”, tal como considera Delgado (2013: 31), dos indígenas brasileiros, que, mesmo inseridos em infindáveis contextos de resiliências e protagonismos, continuam à margem da história oficial.

Ressalva-se, para tanto, uma devida medição das supervalorizações (das memórias, das identidades, das comemorações, dos testemunhos, dos eventos, etc.) decorrentes desse olhar para o passado a partir do presente, em suas opções e/ou escolhas por lembranças e/ou esquecimentos. De forma que (assim como o historiador) professores e alunos possam balizar os extremos “sacralização-banalização” e “militância pela memória” (FERREIRA, 2012: 179; 180), partindo da observação das construções e desconstruções de memórias - no sentido de se atentar para as outras possibilidades de relação com o passado e, também, para possibilidade de construção de outras histórias.

Parte-se da premissa de que o conhecimento do outro seja fundamental para o conhecimento de si mesmo (autoconhecimento) e para o exercício da cidadania - tendo o saber histórico escolar como potencial contribuinte. Assim, a história ensinada deve permitir a compreensão crítico-reflexiva da realidade, a formação de identidades e

³ Na faixa de terra que se estende do estado do Amapá ao norte do Pará, existem oito Terras Indígenas (TI) demarcadas (das quais sete são homologadas) habitadas por 11 etnias indígenas. São elas: Galibi-Kali'na (ou Galibi do Oiapoque), Palikur, Karipuna, Galibi Marworno e Wajãpi (no Amapá), e Aparai, Wayana, Tiriyo, Katxuyana, Wajãpi e Zo'ê (no norte do Pará).

⁴ O recorte está relacionado exclusivamente à localização geográfica do Curso de Licenciatura Intercultural (estado do Amapá e município de Oiapoque), e não ao seu público alvo (discentes indígenas do Amapá e Norte do Pará)

também o próprio conhecimento e compreensão das diferenças e diversidades (espacial, cultural, temporal), ao educar “nossa mente para imaginar a alteridade e aplicá-la a nós mesmos” (CERRI, 2011: 128).

Cerri (2011) considera que a educação histórica escolar deve estar voltada tanto para o ensino da convivência social, quanto para a consciência do próprio sistema sociopolítico vivenciado, a fim de se frearem visões eurocêntricas e etnocêntricas que dão margem a comportamentos excludentes, racistas e preconceituosos, em contextos modernos que vislumbram o diálogo intercultural entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Considera-se, então, que o ensino da diferença seja indispensável ao ambiente escolar.

Além da revisão de literatura, também foram realizadas pesquisas de campo no CLII (Curso de Licenciatura Intercultural Indígena) do Campus Binacional/Unifap, Secretaria Municipal de Educação (Semed) e Museu *Kuahi* dos Povos Indígenas, em Oiapoque/AP, e na FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas),⁵ SEED (Secretaria de Estado da Educação) e DSEI-Amapá e Norte do Pará (Distrito de Saúde Especial Indígena), em Macapá/AP.

O levantamento bibliográfico sobre a temática indígena foi realizado em fontes secundárias, em que foram feitas leituras e análises de informações, na intenção de melhor caracterizar os povos indígenas do Oiapoque (PIO).

O protagonismo indígena na luta pelos seus direitos e especialmente pela educação escolar e superior precisa ser pautado pelo ensino de história.

O protagonismo indígena local ganhou as características e amplitudes atuais, sobremaneira, a partir da introdução da educação escolar (formal) ofertada pelo Estado brasileiro, desde a década de 1930. Em meio às apropriações e ressignificações da escola formal, os PIO vêm construindo uma educação específica, bilíngue, intercultural, diferenciada e comunitária, em prol do bem viver. Concomitantemente, (e fazendo parte desse processo) houve o fortalecimento e consolidação do Movimento Indígena (MI) – o protagonismo e organizações indígenas são observados, inclusive, nas suas crescentes participações no Ensino Superior.

(Re)conhecer estas histórias (indígenas), historicamente silenciadas e relegadas à margem da História, faz parte de um projeto de sociedade que visa o bem viver entre

⁵ Em 2023, Funai passou a chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas, e não mais Fundação Nacional do Índio.

seus viventes. Para tanto, o uso da educação formal é salutar para alcançar os objetivos almejados ao bem viver social.

Neste sentido, o TCM está dividido em três capítulos, que tratam da inter-relação entre o Ensino de História Indígena, a Lei 11.645/08 e a Educação Escolar Indígena, que, complementarmente, vêm contribuindo para que os povos indígenas protagonizem suas histórias e vivências, através da organização em movimentos articulados de lutas.

Seus protagonismos, a cada vez mais articulados e organizados, favorecem ao melhor (re)conhecimento de suas história e culturas, que, recentemente, vem ganhando mais amplitude, sendo estendido ao ambiente escolar de alunos não indígenas; como forma de (re)conhecê-los em suas singularidades e modos de vidas peculiares, que compunham a riquíssima pluralidade e diversidade brasileira e mundial.

Figura 1 - Imagem de cartaz exposto no prédio do CLII, versando sobre o protagonismo dos discentes do CLII (Unifap/Campus Binacional/Oiapoque).



Fonte: CLII (Unifap/Campus Binacional/Oiapoque), out./2018.

À medida que efetiva-se o direito à educação, indígenas produzem pesquisas científicas e reflexões filosóficas acerca da sociedade global, nacional e de suas próprias sociedades, bem como da avaliação da efetivação de seus direitos. Estes conhecimentos assim produzidos, de autoria dos próprios indígenas, precisam urgentemente ser incluídos no debate público e no debate científico.

Incorporados no ensino de história na educação escolar brasileira e na educação escolar indígena, tais conhecimentos podem promover ferramentas pedagógicas para superação de estereótipos e preconceitos historicamente construídos no imaginário nacional, ao protagonizar a participação indígena nas histórias do Brasil.

Estas ricas produções acadêmicas envolvem etnoconhecimentos e protagonismos, em que suas crescentes participações no Ensino Superior repercutem, inclusive, na consolidação de uma educação indígena cada vez mais específica, bilíngue, intercultural, diferenciada e comunitária; enquanto povos coletivos com necessidades diferenciadas.

A dissertação segue assim estruturada:

No primeiro capítulo, discorro sobre o porquê da necessidade de se aprender e estudar histórias indígenas, no sentido de se aprender para (re)conhecer, a partir do imperativo basilar de superação de entraves históricos ao nosso bem viver em sociedade, que, para o caso dos indígenas brasileiros, perpassa pela questão de superação de ideias errôneas e historicamente construídas sobre eles, tais como: “são todos iguais”, “são do passado”, “não têm história”, “são seres primitivos”, “são aculturados”, seguindo extensa a lista de pré-conceitos e estereótipos a serem superados em prol do êxito na convivência social na diversidade. Nesse intuito, existem políticas públicas embasadas em ordenamentos legais internacionais e nacionais que garantem o direito à valorização da diversidade, no estímulo ao bem viver. Assim, o ensino da história indígena é fundamental para construção positivada de uma sociedade pautada na valorização da diversidade, interculturalidade e pluralidade.

No segundo capítulo, trato da relação entre a Lei 11.645/2008, a educação escolar indígena e os povos indígenas do Amapá. De forma que a introdução da educação escolar nacional ⁶ nas comunidades indígenas do Oiapoque, a partir da década de 1930, corroborou para apropriações e ressignificações da mesma, favorecendo o (re)conhecimento, via crescente dos protagonismos indígenas, das histórias e culturas indígenas, a serem sistematicamente abordadas no contexto da sala de aula de alunos não indígenas, tal como preconiza a Lei 11.645/2008, a fim de se reforçarem valores pautados na valorização da diversidade sociocultural brasileira.

No terceiro capítulo, analiso a história do Movimento Indígena no Amapá, consolidado através do crescente protagonismo indígena observado, sobretudo, a partir da década de 1970, quando há, concomitantemente e no bojo da Constituinte, a formação do MI no âmbito nacional e na América Latina. Desde o bojo da formulação das bases do MI contemporâneo, há a preocupação não somente para com a consolidação de uma educação escolar indígena cada vez mais diferenciada,

⁶ Enquanto um constructo normativo e curricular de base estatal e que unifica o ensino em todo o Brasil, seguindo a legislação temporal.

intercultural, bilíngue e comunitária (tal como observada nas aldeias e na crescente participação dos discentes indígenas no Ensino Superior), mas também para com o (re)conhecimento de suas histórias e culturas no contexto escolar de não indígenas, na intenção de positivar vivências pautadas na diversidade e pluralidade sociocultural – enquanto pautas de luta do próprio MI.⁷

⁷ É difícil tratar, em termos históricos, de quando o MI foi "criado". Por isso, faz-se referência às formulações das bases do MI contemporâneo, pois, segundo concepções da Nova História Indígena, o "movimento indígena" sempre existiu, enquanto fruto da atuação das agências indígenas; embora não descrito e visualizado apropriadamente. A resistência dos povos indígenas é fruto da atuação do "movimento indígena" de seu tempo, caso contrário, os povos indígenas teriam sido extintos do Brasil!

CAPÍTULO 1: A LEI 11. 645/2008 E A DEMANDA POR UM NOVO TRATO NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos.

[...] Es esta lucha de ser y hacerse humano ante la matriz colonial y su patrón de racialización-deshumanización, lucha iniciada hace más de 500 años y de carácter individual y colectiva, política, epistémica, sociocultural, espiritual y ontológica-existencial-vital [...]. (OLIVEIRA; CANDAU, 2013, 272-273)

Neste capítulo trato do Ensino de História Indígena, mapeando ordenamentos jurídicos disponíveis ao nível nacional e estadual (sobretudo os que versam sobre a educação escolar indígena), enquanto políticas públicas de caráter afirmativo. Dialoga-se com a fundamentação epistemológica decolonial, que sustenta ética e politicamente a interculturalidade como um princípio estruturante da sociedade e da educação contemporânea, a ser levada a cabo no Ensino de História. Tal como demanda a Lei nº 11.645/2008, que dá obrigatoriedade ao ensino das histórias e culturas indígenas na Educação Básica de não indígenas, como (re)conhecimento a outras histórias que não apenas a oficial.

Na busca por uma educação sensível à diversidade pluriétnica e/ou multicultural, tem-se o espaço escolar não apenas como local de confronto, mas também como de criação de novas estratégias de convívio pautadas na reflexão acerca das alteridades. Sob essa perspectiva que se insere o oportuno contexto da Lei 11.645/2008 (enquanto fruto de intensas pressões sociais), que prediz um diferente pressuposto de escola e de Ensino de História no Brasil.

Na ideia de se (re)pensar a posição das culturas afro-brasileiras e indígenas, ao longo da História, e sua repercussão na vida cotidiana da sociedade circundante, fazer com que as determinações desta lei não se tornem letra morta é condição precípua para a construção de uma sociedade que supere a mera tolerância cultural, e compreenda a pluralidade como um valor diferencial e positivado da brasilidade, em seus múltiplos sentidos e manifestações!

O papel do professor de história - através da aplicação de métodos eficazes de aprendizagem - é fornecer subsídios múltiplos, que permitam ao aluno a reflexão das várias temporalidades e concepções que lhe envolve, e que, portanto, também envolve o próprio conhecimento histórico escolar; ajudando-o a desenvolver criticidade, conforme apontam COSTA e OLIVEIRA (2007). Em contextos em que, infelizmente, fazem-se indispensáveis determinações legais para que “minorias” sejam minimamente apreendidas como sujeitos históricos reais e atuantes na sociedade nacional; logo, que necessitam estar melhores representados e assistidos.

Assim, a vida em sociedade prediz esforços múltiplos e constantes, prenunciativos de sentimentos identitários. Esse é o intento ao valorizar (re)conhecimentos basilares ao respeito às diferenças e diversidades humanas. Para o caso, o (re)conhecimento das histórias e culturas indígenas do Amapá, como forma de se (re)pensar crítico-reflexivamente a cultura escolar voltada para a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil.

A este respeito, a Lei 11.654/2008 abarca os preceitos internacionais, que reconhecem o direito ao conhecimento e reconhecimento da história e culturas indígenas, em que pese aos Estados, em conjunto com os povos indígenas, tomar medidas necessárias e eficazes ao exercício e cumprimento desse direito. Tal como exposto no Artigo XV, item 5, da Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2016), que dispensa:

5. Os Estados promoverão relações interculturais harmônicas, assegurando nos sistemas educacionais estatais currículos com conteúdo que reflita a natureza pluricultural e multilíngue de suas sociedades, e que incentivem o respeito e o conhecimento das diversas culturas indígenas. Os Estados, em conjunto com os povos indígenas, incentivarão a educação intercultural que reflita as cosmovisões, histórias, línguas, conhecimentos, valores, culturas, práticas e formas de vida desses povos.

Dentro do contexto da necessidade contínua e intrínseca do aprender para ensinar e do ensinar para aprender, as Histórias e culturas indígenas vêm ganhando espaço na sociedade internacional e nacional. Esse espaço vem se ampliando e se consolidando cada vez mais no imaginário humano, na luta pelas diversas vozes da diversidade.

O Amapá também se insere neste passo significativo na construção da interculturalidade como paradigma social e político contemporâneo: o fim é o bem-

viver e o equilíbrio social. É desejável, possível e necessário que as desigualdades deem vez à riqueza da diversidade, da multiplicidade, da heterogeneidade!

Assim, ao se reconhecer que as Histórias Indígenas vêm contribuindo para a atual formação geopolítica do Brasil bem antes do século XVI, há que se questionar sobre suas lutas por visibilidades e, conseqüentemente, pela necessidade de sobrevivência física e étnico-cultural, de maneira a conscientizar cada vez mais as gentes do Brasil e do mundo a fora. A delimitação do atual território brasileiro está articulada com as Histórias Indígenas que, para o Amapá, enveredou Histórias de fronteiras peculiares.

No sentido de aprender para (re)conhecer, há a necessidade basilar de superação de entraves ao bem viver em sociedade, que, para o caso dos indígenas brasileiros, perpassa pela questão de revisão de ideias e ideais errôneos que historicamente foram construídos a seu respeito, tais como: “são todos iguais”, “são do passado”, “não têm história”, “são seres primitivos”, “são aculturados”. E, assim, segue extensa a lista de pré-conceitos e estereótipos a serem superados; que em nada contribuem para a superação de empecilhos históricos comprometedores do êxito na convivência social na diversidade.

Por que ensinar história indígena? Porque conhecimento é a base. Porque quanto mais se sabe, mais se (re)conhece (ou vice-versa). O (re)conhecimento e o respeito das riquezas diversas são fundamentais ao bom convívio social. Somos parte de um todo, e esse todo é bastante heterogêneo e de muitas vozes, que precisa urgentemente se entender, se respeitar e se ajudar mutuamente.

Um jovem sábio intelectual indígena *Palikur Arukwayene* (o primeiro indígena amapaense a fazer doutorado), certa vez, relatou sobre a clareza no direito à existência: “o simples fato de existir me garante o direito à vida digna, como qualquer outro ser humano” (IOIÔ, 2019a). A clareza, serenidade e segurança em sua fala me fizeram, mais uma vez, celebrar a diversidade, a heterogeneidade e a multiplicidade.

Neste caminhar, existem políticas públicas embasadas em ordenamentos normativos que garantem direitos legais à valorização da diversidade, no estímulo ao bem viver; tal como exposto até agora, o ensino da história indígena é fundamental para construção de ordenamentos institucionais compatíveis com a interculturalidade e pluralidade cultural.

Fundamentada na Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996; 2017) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001; 2011), enquanto embasamentos legais que norteiam a vida no Brasil - em especial

os relativos à questão da educação - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) traz orientações tendo em vista que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2019: 17)

Sob a égide da CF/88 (a “Constituição cidadã”), que abriu espaço para a temática étnico-racial, a LDBEN (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação vêm trabalhando a questão do respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais, abrindo discussões e ações pautadas na diversidade étnico-social brasileira, incluída nos currículos escolares.

Incorporados à BNCC, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e à Lei 10.639/03 (que alterou o art. 26 da LDBEN, tornando obrigatório o Ensino sobre História da África e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica), tais discussões e ações acerca diversidade brasileira também se encontra respaldada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

A Lei 10.639/2003, em 2008, foi ampliada, dando origem à Lei 11.645/2008, que acrescentou a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura dos Indígenas, e que vem pleiteando diretrizes específicas que garantam sua devida inclusão no ambiente escolar, para além das leis norteadoras.

No Amapá, a educação superior indígena, a duras penas, vem tentando se comprometer, através de muita luta do Movimento Indígena local, com os princípios postulados pela lei. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PPC/CLII) (2019; 50-51) da Universidade Federal do Amapá (Unifap), estimula que para que os professores da Educação Básica possam desenvolver abordagens positivadas sobre as histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena, os cursos de formação de professores no Ensino Superior necessitam incluir essas temáticas em seus conteúdos e matrizes curriculares, regulamentadas por base legal que permite inferir sobre as relações étnico-raciais. Tal como expõe Lima e Hoffmann (2004: 161), “há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e

organizações indígenas por formação no ensino superior”, que são o da busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e o da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado brasileiros.

A BNCC (2019: 403) ao atribuir competências específicas à História do Ensino Fundamental, prediz considerar a experiência dos alunos e professores, incluindo o universo da comunidade escolar, associados aos seus referenciais históricos, sociais e culturais. Considerando que:

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia.

Assim, a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira (Lei nº 10.639/03) e indígena (Lei nº 11.645/08) perpassa pela temática da escravidão e também pela possibilidade de diálogo com seus saberes, histórias e culturas. Ao mesmo tempo em que seus processos de inclusão/exclusão, ao longo da história, se tornam objetos de conhecimento, objetos de saber. De maneira que esse direcionamento possa ser desenvolvido nos Ensinos Fundamental e Médio, de forma contínua e investigativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998: 7-8) do Ministério da Educação (MEC), enquanto diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, e na intenção de fazer parte do cotidiano escolar, consideram-se que:

No Brasil, os PCNs são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de *orientar os educadores* por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a *rede pública*, como a *rede privada de ensino*, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o *exercício da cidadania*. [...] os PCNs servem como norteadores para *professores, coordenadores e diretores*, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Os PCNs nada mais são do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e *didática do ensino*.

Dito isto, os PCNs (5ª a 8ª série ou, atualmente, 6º a 9º anos), para as áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Naturais, traz como temas transversais a ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e, com destaque aqui, para o tema da pluralidade cultural.

Sob esta perspectiva, na disciplina História (no contexto da educação escolar) uma boa abordagem desta transversalidade permite a construção de um ambiente de respeito e diálogo, de interesse e de valorização, voltada para uma formação pluricultural/intercultural (que prediz o diálogo entre as diferentes formações socioculturais) a ser estimulada na vida escolar e transposta, conseqüentemente, à vida cotidiana. De forma que o reconhecimento da pluralidade/interculturalidade seja um trabalho de construção, no qual o envolvimento das partes culmina com o respeito às individualidades e coletividades; no exercício de conhecer o outro para além da imaginação ou suposição, em que práticas que afastam os grupos sociais devam ser efetivamente combatidas – tal como se encontra preconizado nos objetivos gerais da disciplina escolar histórica, seguindo as orientações do PCN (1998).

Reconhecendo a importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades, a Lei 10.639/03 e, posteriormente, a Lei 11.645/08 não são apenas marcos e instrumentos de orientação para o combate à discriminação. Sendo, também, leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como um dos lugares de formação de cidadãos - confirmando a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país diverso, múltiplo e plural.

Sobre o contexto da aplicabilidade da Lei 11.645/2008 - que trata da obrigatoriedade no ensino da temática afro-brasileira e indígena na sala de aula, para alunos não indígenas - no sentido de implementação dessa política pública que se pretende afirmativa, mensura-se que:

Podemos perguntar por que uma lei para obrigar esse estudo? Adianta haver uma lei que cria a obrigatoriedade se são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece? O ensino da história e da cultura indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio, previsto na lei é um caminho no sentido da educação intercultural? Essas e outras perguntas ocorrem cada vez que abordamos a temática indígena e sua relação com a escola [...]. (MIRANDA; PASTANA; FERRO, ago./2017: 4.)

Abordar as relações étnicas e culturais no ensino, dando visibilidade às diversidades socioculturais do Brasil, por meio da proposta de uma educação intercultural e decolonial, requer investir em valorações e reconhecimentos que barrem os pré-conceitos e estereótipos que historicamente as mingam. E isso prediz trabalhar a questão do preconceito em seus múltiplos espaços, imbricados inclusive na comunidade escolar e nos próprios materiais didáticos disponibilizados pelo Governo Federal para as escolas públicas do país.

Ao nível estadual, o Amapá também disponibiliza regimento sobre o ensino da história indígena. A Constituição do Estado do Amapá (CEAP, 2019), Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação (artigos 279 a 291), estabelece que:

Art. 279. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa o pleno desenvolvimento da pessoa e a formação do cidadão; aprimoramento da democracia e dos direitos humanos; o respeito aos valores e ao primado do trabalho a afirmação do pluralismo cultural; a convivência solidária a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana.

Parágrafo único. O Poder Público estimulará o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas, com base em experiências pedagógicas, através de programas especiais, como também a capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação. (GOVERNO do Estado do Amapá, 2019)

Ao abrir espaço para discussões em torno do imperativo acerca de uma educação intercultural, a partir dos princípios constitucionais, a CEAP (2019) ratifica essa necessidade no Artigo 280, sobretudo, nos incisos II (pluralismo de ideias e de concepções filosóficas, políticas, estéticas, religiosas e pedagógicas, que conduzem o educando à formação de uma postura social própria); IV (liberdade de pensar, aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, o saber e o conhecimento); IX (direito de organização autônoma dos diversos segmentos da comunidade escolar); e X (preservação dos valores educacionais regionais e locais).

A CEAP (2019) salienta que, no “Artigo 286. Respeitado o conteúdo mínimo do ensino fundamental estabelecido pela União, o Estado lhe fixará conteúdo

complementar, com o objetivo de assegurar a formação política e cultural regional”. Porém, no que se refere ao conteúdo complementar ou diversificado, seu Parágrafo Único faculta ao Estado:

Parágrafo único. No que se refere ao conteúdo complementar ou diversificado, é facultado ao Estado:

I - inserir, no currículo escolar, as matérias de:

- a) História do Amapá;
- b) Cultura do Amapá;
- c) Educação Ambiental;
- d) Estudos Amazônicos;
- e) Técnica Agropecuária e Pesqueira.

II - promover os programas de:

- a) Educação do Consumidor;
- b) Educação Sexual;
- c) Primeiros Socorros;
- d) Noções de Estudos Constitucionais;
- e) Educação para o Trânsito;
- f) Educação para Prevenção contra o uso de Drogas;
- g) Moral e ética; (incluída pela Emenda Constitucional nº 31, de 07.05.2003)
- h) Direitos humanos. (incluída pela Emenda Constitucional nº 31, de 07.05.2003). (GOVERNO do Estado do Amapá, 2019)

Ainda no âmbito educacional, a Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015, dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (PEE), para o decênio 2015-2025, que têm como diretrizes

- I - fortalecimento da sustentabilidade socioambiental;
- II - respeito mútuo entre as pessoas e cultivo à coexistência com os demais seres vivos;
- III - difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade;
- IV - elevação dos aspectos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do Estado;
- V - melhoria da qualidade do ensino;
- VI - formação escolar voltada para o trabalho e para a cidadania;
- VII - universalização do atendimento escolar;
- VIII - erradicação do analfabetismo;
- IX - promoção da gestão democrática da educação;
- X - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- XI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- XII - valorização dos profissionais da educação. (GOVERNO do Estado do Amapá, 24/06/2015).

Partindo do princípio de que “a Educação Brasileira busca alcançar metas julgadas valiosas e que se referem à construção de uma sociedade livre, justa, solidária e

orientada para redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem-estar de todos”, o Referencial Curricular Amapaense (RCA, 2019: 11) - que rege o Ensino Infantil e Ensino Fundamental no estado, e onde a Educação Indígena é uma das modalidades de ensino, juntamente com as Educações Especial, do Campo, Quilombola e de Jovens e Adultos - versa também sobre a disciplina História e suas competências gerais e específicas.

O RCA contribui também para os fomentos contidos na Portaria Interministerial do Ministério da Justiça nº 559, de 16 de abril de 1991 (que rege sobre garantia da oferta da Educação Escolar indígena de qualidade, laica e diferenciada; ensino bilíngue; criação de órgãos normativos para o acompanhamento e desenvolvimento da educação indígena; recursos financeiros; formação e capacitação de professores; reconhecimento das instituições escolares; garantias de continuação dos estudos em escolas comuns quando este não for oferecido nas escolas indígenas; garantia de acesso ao material didático específico; isonomia salarial entre professores índios e não índios; e determinação da revisão da imagem do índio, historicamente distorcida a ser divulgada nas redes de ensino), e da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 (que fornece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica) – no sentido de garantir a promoção e implementação de políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena, de fato, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue; assim como contribui para implementação de todas as demais normativas referentes à educação escolar indígena posteriores à CF/88.

As atribuições do RCA, para a área de Ciências Humanas, visam estimular os alunos para que desenvolvam a cognição *in situ*, sem prescindir da contextualização marcada pela noção de tempo e espaço. “Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença” (2019: 210). Deve, assim, estimular o desenvolvimento ético, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

De acordo com o RCA, “a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais,

políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Idem: 214), dando um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. O RCA ratifica que:

O Ensino Fundamental Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (GOVERNO do Estado do Amapá, 2019: 214.)

Na intenção do despertar para atitudes historiadoras, o Currículo Prioritário Amapaense (GOVERNO do Estado do Amapá, set./2020) - que é o documento norteador para as atividades pedagógicas nas redes de ensino do Estado do Amapá, com o intuito de orientar o trabalho do professor – publicado em set./2020 e tendo como base a BNCC e o RCA, em um contexto de pandemia (que exigiu flexibilização curricular), inovou (para além das habilidades prioritárias das unidades temáticas, objetos de conhecimento, conhecimento prévio, habilidades e links com sugestões pedagógicas). Trazendo uma rica bibliografia sobre a história do processo de ocupação do Amapá, com a intenção de servir de base para a elaboração dos planos de aulas de história. Trata-se de referências basilares para o entendimento da História Indígena Amapaense na longa duração. O CPA, em “Compartilhando Saberes”, considera que:

Sabe-se que 2020 não tem sido um ano normal. A pandemia da Covid-19 colocou o mundo em quarentena, suspendendo as aulas presenciais e colocando em risco o direito à educação de milhares de estudantes amapaenses da rede pública. Nesse sentido, a proposta deste caderno é disponibilizar aos professores de História temas, objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amapaense (RCA) que não podem ser deixadas para trás, sob pena de gerar consequências ainda mais graves para a formação dos estudantes. Assim, neste Currículo Prioritário Amapaense, identificaram-se, e colocaram-se em sequência, os conhecimentos/habilidades básicos de História a serem garantidos aos alunos dos Anos Finais, no contexto de pandemia. São habilidades possíveis de serem trabalhadas, que geram a “atitude historiadora” no estudante, preconizada tanto pela Base Nacional quanto pelo Referencial Curricular Amapaense. (GOVERNO do Estado do Amapá, set. 2020: 7.)

Desta sugestão bibliográfica do CPA, destacam-se as fontes voltadas para os temas da ocupação antiga do Amapá, arqueologia e megalitismo; indígenas, mitologias e ensino de história no Amapá; cultura Maracá, educação patrimonial e ensino de história; indígenas e jesuítas no Cabo do Norte; indígenas e jesuítas no Oiapoque; colonização no Cabo do Norte; negros e quilombos na Amazônia; a Questão do Amapá (contestado franco-brasileiro); período Janary Nunes e da Base aérea do Amapá. Sendo valiosas fontes de conhecimento sobre a história do Amapá na longa duração.

A concretização da mudança social pautada nos princípios democráticos requer que nós, educadores, recorramos ao recurso da educação como sendo forte aliada, ao direcioná-la para a valoração de ações e ideias positivadas, que objetivem o fim mais caro à humanidade que é o de viver bem em sociedade - para além da simples necessidade de sobrevivência individual, marcada pela exacerbação do eu e do presente, das sociedades atuais. Tomadas assim, por uma educação para a liberdade, prediz-se aprender a lidar com as diferenças, diversidades e alteridades, de forma conscientemente crítica.

Ações de empatias e respeito nos fazem evoluir neste sentido, pois resultados positivos só serão sentidos satisfatoriamente se houver uma intenção e diálogos conjunta dos eu(s), em prol da valorização das diversidades étnico-culturais em suas mais variadas manifestações humanas. Almeja-se, assim, o viver bem em uma sociedade plural e diversa, em que todos têm direito à existência e bem viver. Porém, viver bem socialmente requer esforços contínuos e ininterruptos.

Os indivíduos mudam, a sociedade muda. E, para transformações profundas, um excelente instrumento é a escola, que deve estar pautada em uma articulada pedagogia para a emancipação crítico-reflexiva dos seres humanos. Defender o fim das desigualdades e discriminações é uma questão de sobrevivência; “[...] é aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras étnico-culturais” (BACKES; NASCIMENTO, jan./jun. 2011: 25).

(Re)educar, através do desenvolvimento de uma consciência crítica, o olhar sobre a realidade social vivida é vital a uma proposta de transformação social. Uma vez que a experiência positivada de mudança sócio-política requer tomada de consciência social pautada em princípios democráticos: não basta dar voz; tem-se que aprender a ouvir! Assim, a escola deve assumir seu compromisso social e adequar-se aos atuais “tempos de direitos” (KAYAPÓ; BRITO, 2014: 41) arduamente conquistados, sobretudo a partir

da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que estendeu diálogo às histórias historicamente silenciadas.

No processo de ensino e aprendizagem, há que se focar em esforços ininterruptos que visem à expansão do conhecimento para toda comunidade escolar, demanda o uso de propostas coerentes aos encaminhamentos sociais. As sociedades humanas entrarão em equilíbrio quando atingirem maturidade, quando o coletivo se sobressair ao individualismo; quando o viver em sociedade revelar do respeito e positividade pautados na valoração das diferenças e multiplicidades. Nossa vivência precisa abarcar as amplitudes e dinamicidades que caracterizam a última subespécie do *Homo sapiens*.

Há que se balizar o passado da memória, reforçado pela história oficial, através da construção de outras memórias até então silenciadas e marginalizadas; desconhecidas e/ou ignoradas. Aprender a ouvir é essencial! Exercitar todos os dias, o dia todo, valores positivados à sociedade, a partir da premissa da bandeira da decolonialidade - que atenta para as histórias e vozes dos excluídos, dos oprimidos, dos não ouvidos, dos silenciados - é, sem dúvida, uma boa opção. Somos humanos, temos nome e sobrenome; somos seres reais e com histórias próprias, que precisam ser conhecidas e valorizadas! Sobre esse aspecto de insurgência dos silenciados, Walsh (2013: 41) considera acertadamente que:

[...] el tema del racismo epistémico, es decir, la operación teórica que privilegió la afirmación de los conocimientos que produjo el occidente como los únicos legítimos y con capacidad de acceso a la universalidad y a la verdad.

El racismo epistémico considera los conocimientos no occidentales como inferiores. Sin embargo, actualmente ya no es posible negar la existencia de historias y epistemes fuera de los marcos conceptuales e historiográficos del occidente. Desarrollar una reflexión sobre la enseñanza de historia y sobre sus bases epistemológicas a partir de la perspectiva del “otro” que el grupo “Modernidad/Colonialidad” propuso, requiere producir un cambio de paradigma como precondición para la realización de un nuevo examen de la interpretación de la historia brasileña. Ese cambio de paradigma implica también la construcción de una base epistemológica “otra” a partir de la cual puedan pensarse los currículos que la nueva legislación propone, es decir, los nuevos espacios epistemológicos, interculturales, críticos y una pedagogía decolonial. (WALSH, 2013: 41)

Na intenção de contribuir à necessária revisão do conhecimento histórico escolar, atualmente tão desacreditado e criticado por sua ineficiência frente às demandas sociais, pauta-se na ideia de que a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deva-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade (KAYAPÓ; BRITO, 2014: 65-

66). De forma que o Ensino de História possa, de fato, estar em comutação com os objetivos da História (enquanto ciência de referência), a fim de positivar suas funções na formação cidadã das novas gerações.

Para uma educação voltada para a autonomia político-social, necessita-se da convergência para uma perspectiva emancipadora pautada na aprendizagem significativa crítica; em um contexto que requer esforços múltiplos para tentar reverter a deficientes marginalizações históricas (que vêm negativizando passados e presentes e que não geram perspectivas futuras positivadas ao indivíduo tampouco à coletividade).

É válido mencionar que está se vivendo em um contexto, inclusive, em que a História, enquanto componente curricular escolar, deixou de ser obrigatória na matriz curricular do Ensino Médio; ficando relegada ao rol das disciplinas optativas. Sua manutenção decorrerá da afirmação enquanto disciplina firmadora de compromissos sociais, que devem seguir norteados pelo aprimoramento do regime político democrático, em que a soberania é exercida pelo povo.

Anterior à obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas indígenas nos estabelecimentos de ensino brasileiros, já se referindo a essa necessidade, Bittencourt (2001: 17; 22) destaca que:

[...] cabe enfatizar que a ampliação do conceito de cidadania, com a introdução e explicitação de cidadania social [que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromisso e de rupturas], confere ou deveria conferir uma outra dimensão aos objetivos da História quanto ao seu papel na formação política dos alunos, implicando, ainda, uma revisão mais aprofundada dos conteúdos propostos. (BITTENCOURT, 2001: 17; 22)

Na lapidação de um conhecimento histórico escolar positivado, articulam-se aqui elementos da História Local e da História do Tempo Presente à História Indígena, evidentes na atualidade da Amazônia amapaense. No sentido de que o estudo e o lugar do cotidiano são lugares privilegiados para mudanças, logo, para resistências à manutenção de dominações e unilateralidades historicamente construídas - na contramão dos vícios da História oficial fundamentada em uma historiografia colonialista; desmonumentalizando homogeneizações de memórias, e valorizando histórias esquecidas, silenciadas, invisibilizadas e indizibilizadas (DELGADO; FERREIRA, 2013: 59-84). Acerca dos esquecidos e memorados da história, Santos (2014: p. 20) considera que:

[...] a História é feita por meios de recortes e seleções [...] essas escolhas estão fundamentadas em pressupostos teóricos e projetos políticos, os quais terminam por afetar, com maior ou menos intensidade, a visão que nossa sociedade tem dos grupos escolhidos ou renegados pelos historiadores. (SANTOS, 2014: 20)

Com o intuito de discutir sobre os abismos causados pelo “processo de estereotipação” (BURKE, 2004: 153-174; BHABHA, 2008: 105-128). - que resultou na histórica segregação das culturas indígenas brasileiras, em função de uma identidade nacional forjada na colonização etnocêntrica, eurocêntrica e com perspectivas evolucionistas (SHOHAT; STAM, 2006: 37-88) - revelado em atos concretos e simbólicos de violência e exclusão sociocultural, indicativos de racismos, preconceitos, estereótipos e estigmas a essas culturas, lança-se ao desafio de ampliar as historicidades acerca da História Indígena no estado, investigando os porquês das suas ausências, invisibilidades, indizibilidades ou silenciamentos na História e no Ensino de História local; de forma a contribuir para a reversão desse quadro.

Historicamente, a escola (enquanto instituição oficial de educação formal) e, em especial, o Ensino de História, vem se constituindo como instâncias negadoras da diversidade cultural e da importância contributiva das histórias e culturas indígenas, na trama social nacional (BITTENCOURT, 2018: 127-149). Recentemente, no entanto, crescem as pressões para a necessidade do reconhecimento da pluralidade étnico-cultural brasileira, a ser promovido através de políticas públicas eficazes consolidadas no âmbito social e educacional; de forma a assegurar os direitos reconhecidos legalmente aos povos indígenas brasileiros.

A partir de mudanças historiográficas que permitam um novo olhar para esses sujeitos protagonistas, busca-se a desconstrução de ideias equivocadas e/ou rasas ao seu respeito, a serem discutidas no âmbito da comunidade escolar. Dá-se destaque - além das contribuições acadêmica, científica e escolar- para a relevância social desse novo trato para com a temática indígena.

Ao servir de palco para debates e reflexões acerca da alteridade e da necessidade de empatia, estimula-se um real conhecimento e valoração da pluralidade étnico-cultural brasileira. Contribuindo-se, assim, ao combate dos pré-conceitos, discriminações, racismos, estigmas e estereótipos associados historicamente aos indígenas brasileiros e, por consequência, às etnias indígenas amapaenses; focando-se em uma educação apoiada no (re)conhecimento e respeito às diferenças.

Em consonância com a Teoria da Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire, e a Pedagogia Decolonial, pondera-se que a educação histórica, escolar e acadêmica, deva estar em consonância tanto para o ensino da convivência social (pelo reconhecimento das diferenças), quanto para a conscientização do próprio sistema sociopolítico vivenciado, a fim de se frearem visões eurocêtricas e etnocêtricas que dão margem a comportamentos excludentes, racistas e preconceituosos historicamente construídos.

Parte-se, assim, da ideia de interculturalidade crítica, que reconhece o direito legal às diferenças e a necessidade de se combater desigualdades (em uma perspectiva antirracista), a partir de uma educação libertadora pautada na emancipação do indivíduo/grupo; que prediz mudança social e de mentalidade no imaginário social para a aceitação dos diferentes. Considera-se, então, que o ensino da diferença seja indispensável ao ambiente escolar e acadêmico.

Interculturalidade? Mas afinal o que é isso?

De acordo com o site Conceitos do Mundo (2023), a interculturalidade é o fenômeno social, cultural e comunicativo em que duas ou mais culturas ou, antes, representantes de diferentes identidades culturais específicas, interagem em condições de igualdade, sem que nenhum ponto de vista prevaleça sobre os outros. Esse tipo de relação favorece o diálogo e a compreensão, a integração e o enriquecimento das culturas.

Embora a cultura sempre tenha sido um campo de frequentes trocas, cruzamentos e hibridizações, o conceito de interculturalidade é típico dos tempos modernos. . A ideia de interculturalidade está em contato com outras congêneres, como as da diversidade, da pluralidade e do multiculturalismo, e seus princípios são: “não existem culturas melhores que outras”, e “culturas são enriquecidas pelo contato com outras pessoas”. Existem três tipos reconhecíveis de interculturalidade: interculturalidade relacional, interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Para esta pesquisa, dá-se destaque para a interculturalidade crítica, que “se refere ao impulso de um debate crítico sobre as relações entre as culturas, para iluminar e questionar as desigualdades históricas, coloniais e raciais entre as diferentes culturas, fomentando um diálogo cultural de alto nível”. (Idem)

Em análise sobre a interculturalidade crítica como alternativa para a educação crítica e decolonial, Ramos, Nogueira e Franco expõem (2020: 1; 4) que:

[...] a despeito das discussões em torno da diversidade cultural, as culturas diversas ainda vivenciam desafios em relação ao reconhecimento e ao respeito às suas diferenças e especificidades. Para que ocorra a construção crítica da realidade, é mister que se tenha uma educação pautada na valorização da cultura, partindo, a priori, da decolonização do conhecimento, na perspectiva da interculturalidade crítica, como um projeto contrahegemônico. Assim sendo, aponta-se, nas conclusões, a necessidade de decolonizar-se o conhecimento no ambiente acadêmico, no Ensino Superior, especificamente na formação inicial de professores, a fim de que estes possam construir uma prática docente que contribua para um ensino crítico e emancipador em relação às questões culturais de diversidade. Nessa construção, a interculturalidade crítica tem se demonstrado como possibilidade para promover a emancipação crítica do indivíduo, por ser uma proposta de educação política, a qual envolve uma concepção de ensino que possa contribuir para a transformação social, o que pode repercutir em uma sociedade com menos desigualdades e preconceitos. [...]. Então, só será possível dialogarmos interculturalmente quando reconhecermos o paradigma eurocêntrico e colocarmos em pauta uma nova discussão, buscando, a partir da decolonialidade, argumentar e interpretar a realidade a partir da decolonização do conhecimento.

Na busca por uma educação sensível à diversidade pluriétnica, sob o prisma do direito à diferença, observa-se o espaço escolar não apenas como local de confronto, mas também de criação de novas estratégias de convívio pautadas na reflexão acerca da valorização e respeito às diferenças e diversidades étnico-culturais brasileiras; na intenção de contribuir para a efetivação da Lei 11.645/2008.

De forma que o intercultural deva estar “atrelado à igualdade de oportunidades, de forma a reconhecer os conhecimentos e os saberes de cada cultura, promover o enriquecimento das diferenças culturais em uma perspectiva coletiva”. Tratando-se de um projeto em comum, que “ênfatiza que todas as culturas podem e devem ser reconhecidas em suas especificidades, cujas diferenças são integradas - e não excluídas - dentro de um aspecto social, cultural” (Idem: 8). Assim, considera-se que a interculturalidade pode constituir, no âmbito da educação, uma estratégia ética, política e epistêmica para a superação de colonialismos historicamente construídos, devendo “está interligada uma condição de crescimento e mudança de consciência; construí-la demanda, além de tempo, uma educação voltada à conscientização sobre as próprias condições históricas, em uma perspectiva crítica e dialética” (ibidem: 9).

As ações educacionais devem, então, estar de acordo com as perspectivas da Nova História Indígena brasileira (WITTMANN, 2015) e legislação vigente, que versam sobre a temática indígena e o seu bom trato. Assim, a História escolar ou o Ensino de História possui potencialidades educativas fundamentais para a formação das novas gerações. Sendo o professor o agente mediador por excelência para a mobilização e manejo de

conhecimentos e capacidades, a partir das necessidades educativas demandadas pelo contexto social atual (CAIMI, 2015: 105-124).

Caimi (2006) considera ainda que estratégias diferenciadas de práticas escolares são recursos importantes, diante dos perigos do anacronismo, por visarem superar equívocos negativos ao processo ensino e de aprendizagem, em contextos em que a memória vem cedendo espaço ao *presenteísmo* deficitário ou à arriscada ideia de presente contínuo, que induzem a julgamentos rasos decorrentes da falta de conhecimentos acerca do passado (BITTENCOURT, 2001), que se revelam, inclusive, nos desastrosos resultados educacionais do país, ao longo de sua História cristã, tal como analisa Fonseca (2006).

No contexto da Lei 11.645/2008, Picoli (2012: 14) salienta que, enquanto fruto de intensas pressões sociais, a referida lei parte de um pressuposto diferente de escola e de Ensino de História no Brasil. Na ideia de se (re)pensar a posição das culturas afro-brasileiras e indígenas, ao longo da História, e sua repercussão na vida cotidiana da sociedade circundante. De acordo com esse autor, fazer com que as determinações dessa lei não se tornem letra morta é condição precípua para a construção de uma sociedade que supere a mera tolerância cultural, e compreenda a pluralidade como um valor diferenciado e positivado da brasilidade, em seus múltiplos sentidos e manifestações!

Há que se aprender, verdadeiramente, a ouvir o “outro”. Ouvir outras histórias (proporcionalmente esquecidas ou relegadas à marginalidade) que contribuirão para nosso fortalecimento enquanto nação e enquanto seres humanos. Tem-se que, inexoravelmente, desalojar o colonizador alojado em nosso corpo e mentalidade (imaginário), enquanto desafio permanente e ininterrupto.

Na ideia de se (re)pensar e rever a posição periférica atribuída às culturas e histórias indígenas, ao longo da História, e sua repercussão na vida cotidiana da sociedade, instiga-se uma nova postura para o Ensino de História (que deve estar articulado aos grandes objetivos da sociedade democrática: formar cidadãos para exercerem a cidadania em sua plenitude). Observando, então, os indígenas como sujeitos reais (de carne e osso) e não mais romantizados, genéricos ou presos a um passado colonial.

Ações neste sentido favorecem o (re)pensar do Ensino de História, da ciência histórica e da própria Educação em si, enquanto referenciais que precisam urgentemente ser revisados para atender demandas socioculturais plurais. Contribuindo para o aprimoramento dos preceitos de uma sociedade humana mais justa, que vê na escola e na

academia a possibilidade de forte aliança, em prol de uma educação voltada para o exercício da cidadania, pautada nos princípios democráticos de sociedade. O Ensino de História tem muito a contribuir ao avanço na condição humana de se viver bem em sociedade. Uma vez que o bem-estar social requer esforços múltiplos e constantes, renunciativos de sentimentos identitários.

São sobre estes aspectos que esta análise se atém ao buscar pertencimentos e conhecimentos basilares ao respeito e à valoração da diversidade e da diferença. Para o caso, o conhecimento, valoração e (re)conhecimento das histórias e culturas indígenas, como forma de se (re)pensar crítico-reflexivamente a cultura escolar voltada para a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

O papel do professor de História - através da aplicação de métodos coerentes de ensino e aprendizagem, que envolvem o como se aprende e o que se aprende- é fornecer subsídios múltiplos, que propiciem aos alunos e alunas reflexões acerca das várias temporalidades e concepções que lhes envolvem, e que, portanto, também envolve o próprio conhecimento histórico escolar (COSTA; OLIVEIRA, 2007); ajudando-os a desenvolver uma leitura crítica do mundo, a partir de um processo de ensino e aprendizagem coerente socialmente.

Em contextos em que, infelizmente, fazem-se indispensáveis determinações legais e lutas contínuas para que os diferentes sejam apreendidos como sujeitos históricos protagonistas, e que, portanto, necessitam ser (re)conhecidos e valorizados, há que (re)significar a realidade, multiplicando sujeitos ativos na compreensão das contradições sociais excludentes (CIAMPI, 2007: 199-214.); em um sentido de resistir, re(existir) e re(viver).

CAPÍTULO 2: O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS E A DESCONSTRUÇÃO DE INVISIBILIDADES HISTÓRICAS: EXIGÊNCIAS DO BEM VIVER NA DIVERSIDADE

O Ensino de História, assim como a própria historiografia, precisa (a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva) superar desconhecimentos, silenciamentos e pré-conceitos historicamente construídos e reforçados no âmbito escolar. Protagonizar os indígenas na História e no Ensino de História significa, inclusive, repensar seus lugares ocupados na educação escolar. É enxergá-los como protagonistas de suas histórias, superando visões minimalistas que lhes taxam como meros “ingênuos” ou “vítimas”, conforme consideram Kayapó e Brito (2014: 50).

Isto prediz um tratamento sistemático da temática indígena no ambiente escolar, que reveja criticamente a historiografia tradicional, que historicamente associa os indígenas a uma situação de subalternidade, em nome de um projeto de miscigenação étnica e democracia racial (a tradição escolar brasileira historicamente vem condenando os povos indígenas ao esquecimento ao lhe restringir ao passado colonial estático e imutável). Há que se (re)conhecer o valor da diversidade sociocultural, a partir da demanda da cultura - flexível, mutável e dinâmica.

No bojo destas discussões, porém, a Lei nº 11.645/2008 (que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio), não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas), apesar de ser uma preocupação cada vez mais crescente.

Muitas universidades e faculdades pelo país não contêm em seus currículos disciplinas voltadas aos estudos que preparariam os profissionais da educação para o ensino dessa temática. Em outras instituições, essas disciplinas não fazem parte do currículo principal, sendo ofertadas apenas como disciplinas optativas. O resultado tem sido professores despreparados para ministrar a temática indígena aos estudantes da Educação Básica, por desconhecerem-na ou não ter domínio necessário.

A ausência destas bases no currículo principal das licenciaturas, como consequência de um “efeito dominó”, contribui para o prolongamento de uma visão de mundo eurocêntrica, preconceituosa e carregada de estereótipos, e também para prolongamento de uma atmosfera de intolerância étnico-cultural - elementos nocivos à soberania nacional, que devem ser combatidos, de acordo com normatizações nacionais e internacionais.

A Lei 11. 645/2008 dispõe que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Existem muitas publicações acadêmicas recentes, produzidas sobretudo por não indígenas, acerca da história desta lei, suas perspectivas, desafios e impasses. No entanto, como a proposta deste TCM é de decolonialidade e valorização do etnoconhecimento indígena, serão consideradas as proposições de pesquisadores e professores indígenas que versam sobre a aplicabilidade da temática indígena nas salas de aulas de alunos não indígenas; apontando suas observações, análises e considerações, a partir de suas demandas sociais. Suas ponderações repercutem, indubitavelmente, na ideia do aprender a ouvir outras histórias de lutas protagonizadas para saírem da marginalidade e assumirem suas autonomias e autodeterminações.⁸

Daniel Munduruku (2009: p. 22), ao analisar o olhar holístico da educação indígena para além do aprendizado da vida concreta e formal, considera que o “educar [indígena] é fazer sonhar”. De fato. O ato de sonhar é bom e faz bem ao corpo e à alma e, quando há uma educação para o sonho, o futuro se torna mais coerente e sustentável. Nesse sentido, temos que expandir as fronteiras do educar e do sonhar “ocidental”, visando um futuro acolhedor às diversidades humanas, como um grande passo para o reconhecimento social pluricultural e pluriétnico.

O reconhecimento da factual pluralidade se circunscreve, fundamentalmente, pela vital necessidade de se promoverem políticas públicas eficazes - associadas às ações concretas na cultura escolar - que assegurem os direitos garantidos legal e

⁸ Para evitar essencialismos, apesar da utilização de autores/as indígenas no trabalho, é importante salientar também que isso não anulou a utilização dos princípios teóricos de autores não indígenas; entendendo que há autores não indígenas que dialogam com uma postura decolonial e que ajudam na reversão de posturas anti-indígenas.

institucionalmente. A fim de se romperem paradigmas obsoletos historicamente associados aos indígenas brasileiros, que insistem em inibir a devida participação desses componentes étnicos no direito à equidade social, contribui-se para o aprimoramento dos preceitos de uma sociedade humana mais justa, que vê na escola a possibilidade de forte aliança; em prol a uma educação voltada para o exercício da real cidadania, pautada nos princípios democráticos de sociedade - em um sentido em que a educação e, conseqüentemente, o Ensino de História têm muito a contribuir para esse avanço na condição humana.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), no Brasil, em 2010, existiam 900.000 indígenas autodeclarados (dos quais 40% habitam áreas urbanas), 305 etnias e cerca de 274 línguas, habitando uma área territorial que abrange cerca de 13% do território nacional. De acordo com o censo demográfico de 2022, realizado pelo IBGE, existem no Amapá cerca de 11.334 indígenas; em 2010, eram cerca de 7.411. Sendo que o aumento de aproximadamente 52% da população indígena no estado está associado às mudanças metodológicas adotadas pela instituição para melhorar a captação dessa população. Do quantitativo apontado em 2022, 71,4% dos indígenas vivem no município de Oiapoque (30% dos 8.088 habitantes do município), seguido por Pedra Branca do Amapari (13% dos 12.847 habitantes), Laranjal do Jari (0,41% dos 35.114 habitantes) e Macapá (0,28% dos 442.933 habitantes); portanto, o Amapá apresenta a maior proporção em relação ao total de sua população, em comparação com os demais estados brasileiros. (MACHADO, 2023)

Como continuar ignorando ou marginalizando os povos originários que, mesmo contra todo um processo desestruturador de colonização e dominação, vêm resistindo e se organizando em prol de suas autonomias e direitos? Conhecer e (re)conhecer suas histórias e culturas são fatores cabais a uma vivência pautada em uma cidadania democrática.

Edson Silva (2014: 25-26) (Edson Kayapó), em avaliação crítica das ações para efetivação da Lei 11.645/2008, em que aponta possibilidades, desafios e impasses a sua execução, considera que, para se tratar da temática indígena no ensino, seja imprescindível que se conheça suas trajetórias (histórias, diversidades socioculturais, forma de ser e viver, as diferenças entre si e dos não indígenas, por exemplo). Avanços nesse sentido favorecem o (re)pensar do Ensino de História, da ciência histórica e da própria educação em si, enquanto referenciais que precisam solidamente ser revisitados, para a sobrevivência do bem viver das sociedades humanas plurais e diversas.

A utilização de princípios teóricos de autores indígenas e não indígenas são complementares a este intuito, pois há autores não indígenas que dialogam com uma postura decolonial e que ajudam na reversão de posturas anti-indígenas.

Assim, Daniel Munduruku (2012: 224), analisando o caráter educativo do Movimento Indígena, considera que a Lei 11.645/2008 foi uma conquista desse movimento, na década de 2000, enquanto continuidade das resistências indígenas contemporâneas. Em um contexto de lutas, conquistas e ocupações de espaços sócio-políticos, que exigia discussões, formulações e implementações de políticas públicas que atendessem às demandas de direitos sociais específicos em um país pluriétnico, tal como reitera Edson Silva (2014: 23).

Assim, há uma crescente demanda pela revisão da historiografia tradicional (a ser levada para o âmbito escolar), que historicamente vem segregando histórias em nome de uma noção equivocada de nação, ao não considerar as diversidades de manifestações socioculturais brasileiras, em seus direitos às diferenças e peculiaridades – em um contexto que envolve a reeducação para uma mudança de mentalidade no imaginário social, a ser estimulada na escola e pelo próprio Ensino de História.

Na promoção de estratégias que estimulem a inserção e inclusão de grupos vulneráveis socialmente - amparados por normatizações internacionais e nacionais que versam sobre os direitos coletivos dos povos indígenas - o Brasil, segundo Edson Silva (2014: 64), ainda carece de ações efetivas de proteção às diversidades étnico-culturais que, para tanto, necessita de profundas reformulações nas condutas políticas, jurídicas e econômicas do país, de forma a abarcar os direitos e racionalidades indígenas, tal como preconiza a CF/88.

Kayapó e Brito (2014: 65) consideram que a escola precisa firmar seu compromisso político e ético na defesa da pluralidade étnico-cultural dos povos indígenas, que vêm tendo seus direitos sistematicamente desrespeitados, devido a políticas epistemicidas empregadas historicamente pelo Estado brasileiro, a exemplo da catequese jesuítica, do Diretório dos Índios (1751), do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (1910) e da FUNAI (1967). Assim, o Ensino de História há que avançar rumo a uma nova postura pedagógica que favoreça o (re)conhecimento da pluralidade e diversidade, lançando-se ao desafio de inserir, de fato, os povos indígenas no ensino da ciência histórica.

Dar-lhes audibilidade e visibilidade é (re)conhecer seus fortalecimentos e organizações em prol da sobrevivência. A escola, que historicamente colaborou para

reforçar sua segregação étnica, que lhes condenava ao desaparecimento e/ou incorporação à sociedade nacional, necessita urgentemente focar nas demandas sociais atuais, que exigem novas posturas à função social e política do ensino.

Há que se ter clareza da dinamicidade da cultura. A cultura tem que ser observada tal como o é: um produto histórico dinâmico, flexível e mutável que sofre articulações contínuas ao mesclar tradições e novas experiências, tal como esclarecem Kayapó e Brito (2014: 53). Assim, a partir da interação do processo colonial, os indígenas - mesmo submetidos frequentemente a tentativas sistemáticas de “aculturação”, perdas de identidades étnicas e inserção na sociedade nacional (enquanto brasileiros) - em contínuos processos de incorporações e ressignificações, tornaram-se cada vez mais proativos nos direcionamentos de suas história e culturas, e isso necessita constar insistentemente e claramente no Ensino de História, pois a tradição escolar brasileira vem reservando aos povos indígenas o passado colonial, condenando-os ao esquecimento e marginalização sociocultural (KAYAPÓ; BRITO, 2014: 53)

A escola precisa avançar no estudo das histórias e culturas indígenas, para além das histórias de perdas, derrotas, extermínios (portanto, fadados ao desaparecimento). Há que se superar, também, visões deterministas, românticas e folclóricas que os condenam ao passado, à pobreza, à preguiça, ao isolamento e à inferioridade biológica e cultural, ou ainda, à visão de inimigos do progresso (fruto da cobiça da exploração capitalista); que lhes impuseram rótulos que historicamente carregam como fardos.

Não existem índios (genéricos) no Brasil; existem indígenas em suas diversidades e multiplicidades! E a escola precisa acompanhar as vozes que se inquietam com a histórica taxação de rótulos, que visam tornar-lhes homogêneos, integrados, miscigenados, abasileirados.

Faz-se necessário avançar na direção de uma nova postura pedagógica que possibilite o (re)conhecimento da riqueza existente na diversidade. Tal como ressaltam Kayapó e Brito (2014: 60) “pluralidade é valor”!

Parte-se da ideia de ressignificar a realidade, multiplicando sujeitos ativos na compreensão das contradições sociais excludentes; tão em desacordo com as necessidades humanas de se viver bem em sociedade. Assim, esse exercício reflexivo instiga uma nova postura para o Ensino de História (que deve estar articulado com os grandes objetivos da sociedade) (CIAMPI, 2007: 199-214), observando os indígenas como sujeitos históricos reais (de carne e osso), não mais idealizados e presos a um passado ou que tenham “desaparecido” sem estabelecer qualquer relação com a

contemporaneidade (BITTENCOURT, 2001: 17). Propiciando-se, com isso, o aprimoramento de uma consciência histórica escolar positivada, através de práticas pedagógicas qualitativas no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, mesmo após a promulgação da Lei 11.645/2008, Edson Silva (2014: 23; 29) ratifica a continuidade nas desinformações, equívocos, confusões, desconhecimentos, desinformações, pré-conceitos e generalizações a respeito da temática indígena, no âmbito escolar. Tornando-se um dos grandes desafios para sua implementação a superação desses entraves historicamente construídos, pois, ao contrário da Lei 9.394 (20/12/1996) - que versa sobre a inclusão da temática étnico-racial no ensino, e que teve normatização subsidiária para sua implementação⁹ - a Lei 11.645/2008 ainda carece de normatização que subsidie sua efetivação.

A existência desta demanda implícita, que carece de normatização detalhando ações específicas, gera situações limites ao cumprimento da lei, segundo Edson Silva (2014: 33-36). A ausência de definição explícita legal (através de normatizações complementares) gera lacunas que envolvem a carência de profissionais especializados para atender essa demanda, nos espaços educacionais públicos e privados. Uma vez que as universidades, enquanto centro de formação de formadores, não priorizam a formação profissional para o trato da temática indígena; resultando na carência de profissionais especializados na temática. Nos cursos de licenciatura (como é o caso da pedagogia), praticamente não existem cadeiras específicas sobre a temática ind, por exemplo.¹⁰

Além da carência na formação inicial, há carência também na formação continuada dos professores da Educação Básica, que, comumente, são realizadas pelas Secretarias Municipais, de forma improvisada, de curta duração e voltada para todos os profissionais da educação. Além do fato de que os formadores especialistas contratados nem sempre detêm estudos/pesquisas suficientes na temática indígena; tratando-a de forma superficial ou errônea. Há que se pesar uma maior atuação do Ministério Público (MP), no acompanhamento e fiscalização do processo, de forma a cumprir devidamente a lei, salienta Edson Silva (2014: 33).

Há a recomendação da salutar participação efetiva dos indígenas nestes cursos de formação, para resultados positivados, “[...] pois suas experiências de vida, narrativas e

⁹ Em 2006, o MEC dispôs Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como fruto das pressões do Movimento Negro, que deu maior visibilidade à causa do movimento.

¹⁰ Há apenas a cadeia Relações Étnico-Raciais, que é obrigatória.

expressões socioculturais contribuem para desmitificações e o conhecimento sobre os povos indígenas” (SILVA, E., 2014: 34). Também são sugeridas visitas pedagógicas de professores, profissionais da educação e estudantes às aldeias; assim como a visita de indígenas às escolas. De forma que esses intercâmbios e permutas, prévia e devidamente planejados, possam gerar oportunidades ímpares de aprendizados, voltados para a sensibilização para as causas indígenas nas suas reivindicações por direitos sociais, através da solidariedade.

Pesa-se, também, a ausência de compromisso profissional para com o ensino da temática. Como sensibilizar e motivar o interesse pelo aprendizado e respeito às diversidades étnico-culturais fazendo uso de convicções ideológicas racistas e excludentes, associadas a condições de trabalho desfavoráveis? Há que se ater à empatia e alteridade, via sensibilizações.

Outra lacuna que permeia a implementação da Lei 11.645/2008 é a questão dos subsídios didáticos que versam sobre a temática indígena. Uma vez que publicações específicas, documentários, filmes, sites, etc. têm circulação e divulgação restrita, pois são, geralmente, produções locais, sem subsídios do MEC. Seja devido à complexidade da temática indígena, à carência de especialistas na área, aos altos custos na produção ou a sua parca importância e prioridade para o governo, essa carência agrava a lacuna do ensino da temática na sala de aula.

Considerando que os livros didáticos são os materiais didáticos de apoio mais utilizados pelos professores e alunos (porque são gratuitos, obrigatórios e distribuídos em todas as escolas públicas do Brasil, com exceção das aldeias indígenas), ressalta-se que neles estão embutidos valores, concepções e visões de mundo pré-selecionadas. Uma vez que o processo de escolha das obras é realizado via publicação de edital fixado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), lançado pelo Ministério da Educação (MEC), onde estão estabelecidas as condições, normas e formatos que os livros didáticos devem seguir para serem candidatos à adoção pelas escolas (MODERNA, 2023).

Por outro lado, sabe-se que a presença do indígena neste tipo de material didático restringe-se à discreta participação na disciplina de História (6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, e no 1º ano do Ensino Médio); exceto algumas mais tímidas ainda iniciativas nas disciplinas de Literatura e Artes (geralmente focadas no caráter folclórico e exótico, produzidas por pesquisas superficiais da temática); servindo para protelar a desinformação sobre os povos indígenas. Agrava ainda mais o quadro, a falta de

subsídios específicos sobre a temática indígena em acervos e bibliotecas de instituições de ensino, públicas ou privadas, da Educação Básica ou do Ensino Superior.

Os manuais didáticos de História, mesmo após a promulgação da lei, continuam permeados de “equívocos” históricos. De forma que as escolas (e seus currículos) vêm contribuindo para os silenciamentos na história, perdurando a produção e reprodução de hierarquias raciais, permeadas por descompromissos intencionais, sutis e silenciosos, e que, por isso, são de difícil identificação e combate; tal como reitera Edson Silva (2014: 28).

Para além dos impasses e desafios, Silva e Brito (2014: 61-62) consideram algumas possibilidades positivadas no trato da temática indígena na sala de aula, de forma a operacionalizar as atividades pedagógicas. Tal como o uso de atividades diversificadas; a análise crítica dos conteúdos contidos nos livros didáticos, a fim de identificar discriminações, pré-conceitos e omissões; a análise de fontes impressas (a exemplo a Emenda Constitucional 215), objetivando identificar contradições, tensões sociais e tendências políticas; uso de literatura infanto-juvenil produzida por indígenas, em que versam sobre suas histórias, mitos de origem, experiências de vida, etc., sob o olhar protagonizado dos indígenas; valer da internet, fazendo uso de filmes, documentários, páginas eletrônicas, sites, fazendo uso de rigoroso critério seletivo prévio e voltando a atenção para existência de pré-conceitos; uso de aulas periódicas com a presença de indígenas, que fornecerão relatos, experiências e histórias diferenciadas de vida; realização de visitas técnicas às aldeias, museus temáticos e eventos sobre a temática indígena, por exemplo. De forma que este debate possa ser ampliado e incorporado nos currículos escolares, voltados para toda a comunidade escolar.

Ainda na intenção de contribuir de forma efetiva para o fim de equívocos, pré-conceitos e omissões sobre a temática indígena, Silva (2002: 8-10) elenca sugestões a serem discutidas e implementadas no âmbito da escola, baseadas nos esforços do (re)conhecimento de outras experiências e vivências, permitindo a superação de entraves históricos, assim como também o reconhecimento de direitos. Das quais destaca:

- Incluir a temática indígena nas capacitações, estudos e treinamentos periódicos do professorado, a ser abordada na perspectiva da pluralidade cultural historicamente existente no Brasil e na sociedade em que vivemos.
- Estimular o conhecimento sobre os povos

indígenas, através de cursos, seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados ao professorado e demais trabalhadores/as em educação na escola, com assessoria de especialistas. • Intensificar a produção, com assessoria de pesquisadores/as especialistas, de vídeos, cartilhas, subsídios didáticos sobre os povos indígenas para serem utilizados em sala de aula. • Promover estudos específicos para que o professorado de História possa conhecer os povos indígenas no Brasil, possibilitando uma melhor abordagem ao tratar da temática indígena em sala de aula, particularmente nos municípios onde atualmente habitam povos indígenas. • Estimular e apoiar professores/as que possuam interesses em aprofundar através de Cursos de Pós-Graduação os estudos sobre os povos indígenas. • Promover momentos de intercâmbios entre os povos indígenas e as escolas durante o calendário letivo, através de visitas previamente preparadas do alunado às aldeias, bem como de indígenas às escolas (IMPORTANTE: ação a ser desenvolvida principalmente nos municípios onde atualmente moram os povos indígenas, como forma de buscar a superação dos preconceitos e as discriminações). • Ampliar o “Dia do Índio” para uma “Semana dos Povos Indígenas” a ser promovida nas escolas com exposições de trabalhos e pesquisas interdisciplinares realizadas pelo alunado, exibição de vídeos, fotografias, debates com a participação de indígenas, especialistas, instituições indigenistas, etc., como forma de proporcionar maior conhecimento sobre a situação e diversidade sociocultural dos povos indígenas. • Proporcionar o acesso a publicações: livros, periódicos, etc., como fonte de informação e pesquisa sobre os povos indígenas. • Discutir e propor o apoio aos povos indígenas, através do estímulo ao alunado, com a realização de abaixo-assinados, cartas às autoridades com denúncias e exigências de providências para as violências contra os povos indígenas, assassinatos de suas lideranças, etc. • Estimular através de manifestações coletivas na sala de aula, o apoio às campanhas de demarcação das terras e garantia dos direitos dos povos indígenas. • Enfim, promover ações pautadas na perspectiva da diversidade cultural e dos direitos dos povos indígenas, bem como do reconhecimento de que o Brasil é um país pluricultural e pluriétnico. (SILVA, 2002: 8-10)

Há, assim, a clara necessidade de se reformular as estruturas curriculares; de se criar disciplinas específicas; e de se organizar transversalmente a temática nos conteúdos curriculares, no sentido de contemplar as histórias e culturas indígenas. Tendo como base os princípios dos direitos humanos, da cidadania, da modernidade, da não discriminação, a fim de conter privilégios, desigualdades e diferenças discriminatórias, em uma discussão dialética entre igualdade, desigualdade e diferença.

Neste sentido, uma das categorias fundantes do pensar freireano, que endossa questões sobre o currículo na perspectiva crítico-emancipatória e que configure uma proposta educacional libertadora, deve, portanto, estar empenhada na humanização dos sujeitos. Segundo Menezes e Santiago (2014: 50), “A educação libertadora tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão”,

complementando ainda que:

A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social. (MENEZES; SANTIAGO, 2014: 48)

A comunidade escolar deve se apropriar e problematizar estes novos conhecimentos, para que possa ver os indígenas como produtores e protagonistas de outras histórias, que não apenas a história oficial. Mas, para tanto, carecemos de esforços contínuos - geralmente barrados na morosidade e falta de interesse – que precisam ser subsidiados por formações (iniciais e continuadas) e produção de material didático específico. Na intenção de formarem e subsidiarem (respectivamente) professores com competências e habilidades para uma atuação coerente com as histórias e culturas indígenas plurais do Brasil.

CAPÍTULO 2.1: A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS INDÍGENAS: PROTAGONISMOS HISTÓRICOS

Sob estas perspectivas, constata-se que as atuais etnias indígenas do Amapá, especialmente as habitantes da região do Oiapoque, são citadas em documentação histórica desde o início da colonização. De modo que diversas etnias, pertencentes aos troncos linguísticos Aruaque, Caribe e Tupi, historicamente coabitam a área. E, desde o século XVI, interagem com o europeu (com suas diferentes nacionalidades e pretensões), através dos mais variados níveis de necessidades e intenções, seja através de alianças, trocas, fugas ou guerras, em que há de se pesar também as interações estabelecidas com as populações negras refugiadas ou alforriadas, e com outros povos indígenas em fuga das perseguições que visavam suas escravizações e/ou catequeses. Os atuais povos indígenas do Oiapoque são resultado desses contatos, que historicamente os colocaram, dependendo do contexto, frente a diversas culturas, das quais muitas desapareceram, se fundiram ou foram incorporadas; resultando na formação da rica diversidade étnica (TASSINARI, 2003).

Tomado como refúgio, este ambiente tornou-se favorável para a vida dos tantos migrantes que nele coexistiram e se influenciaram; dos quais uns seguiram, outros ficaram. Colaborando para uma complexa (re)construção de identidades autônomas que, ao contrário do que ocorreu em outras áreas do entorno - onde seus migrantes se depararam com relativos isolamentos (a exemplo dos Wayana, Emerillon e Wayãpi) - no Uaçá, porém, tal isolamento deu lugar a uma rica trama sociocultural, que possibilitou reconstruções ímpares dos modos de vida. Assim, a diferenciação étnica da região do Uaçá não pode ser vista como decorrente de uma situação prévia de isolamento, mas, ao contrário, vem coexistindo no interior de contextos de contatos interétnicos e com populações não indígenas, ou seja, são frutos de um contexto “aberto”, no qual se influenciam mutuamente, ora em maior ora em menor escala.

A dinamicidade da cultura dos povos indígenas permitiu se tornarem cada vez mais proativos ao longo dos processos de contato, em graus e intensidades diferenciados. Suas história e culturas precisam constar sistematicamente no Ensino de História para que haja um verdadeiro (re)conhecimento e valorização da pluralidade, em prol de um ideário social pautado na real noção de cidadania na diversidade – em que pesa o papel social e ativo da escola.

Ao tratar das Histórias Indígenas do Oiapoque, há que se compreender das particularidades de suas dinâmicas, em que cada povo indígena é singular em suas

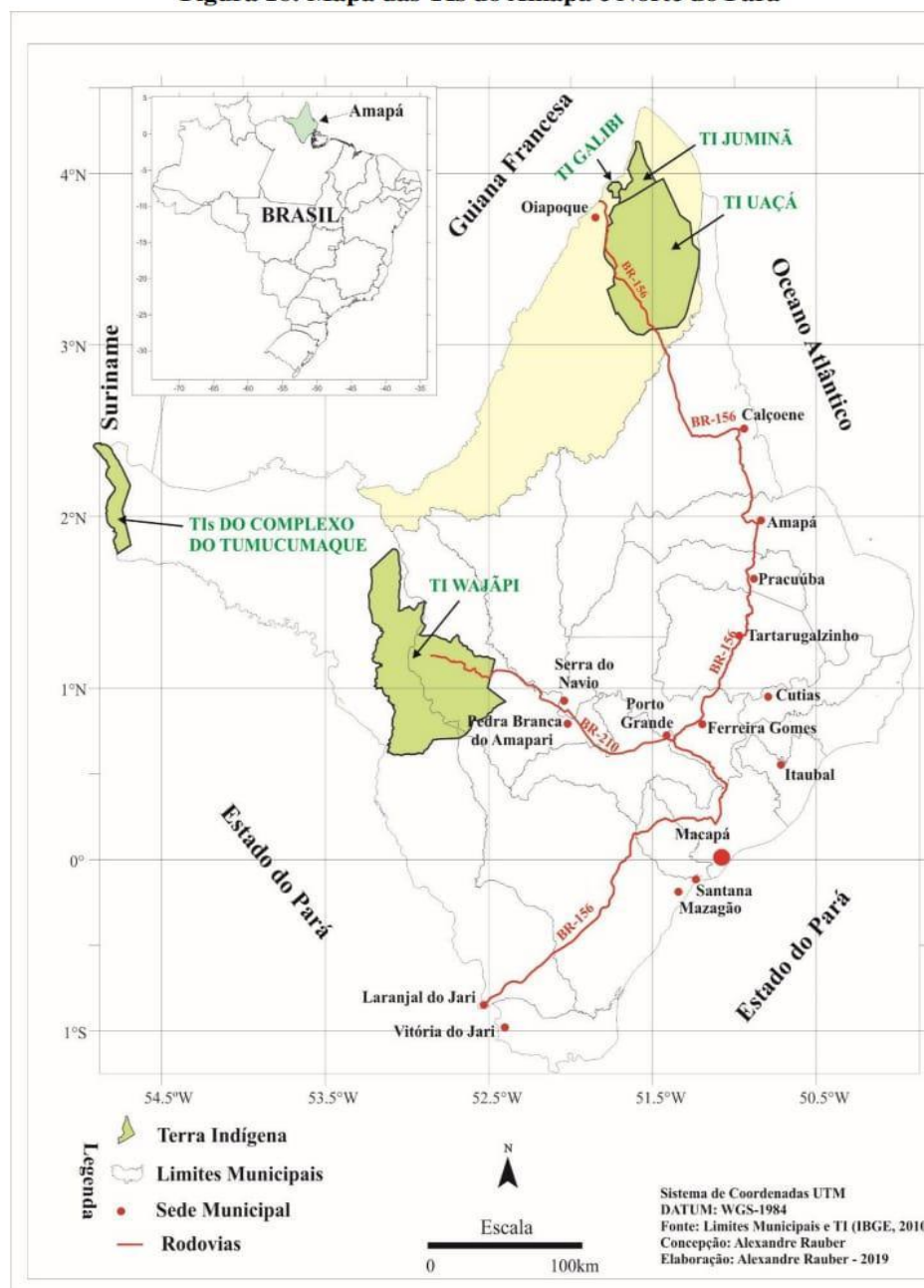
histórias (de contatos, alianças, guerras, fusões, interações, etc.), cosmologias, mitologias e representações do espaço, mas que, ao mesmo tempo, experimentam uma “história em comum”, fazendo com que dialoguem entre si e que os permitem identificar como “povos indígenas do Oiapoque”.

Munduruku (2012: 219-220), para o contexto nacional, revela que as dificuldades particulares de cada povo indígena, articuladas e organizadas, tornaram-se problemas coletivos. Portanto, demandavam por soluções também coletivas, traduzidas em um amplo “projeto de conscientização nacional dos indígenas”, no pós década de 1980; que consolidou as bandeiras de lutas do Movimento Indígena nacional. E essas histórias necessitam estar devidamente tratadas no Ensino de História, e na própria estrutura curricular como um todo, para que a legislação, enquanto fruto de conquistas sociais, não se torne letra morta, de forma a não contribuir para uma boa convivência social pautada na pluralidade social. O (re)conhecimento via conhecimento é basilar a esse intento, e a educação é um palco salutar para essa mudança de percepção.

Todo este intercâmbio fez com que os quatro povos (*Palikur Arukwayene, Galibi Kali’na, Karipuna e Galibi-Marworno*) desenvolvessem características culturais comuns, porém o intenso contato não apagou as especificidades de cada grupo. É claro que as interferências externas se fizeram presente de forma variada, havendo predomínio histórico das atuações das lideranças Karipuna e Galibi-Marworno. Cada povo indígena do Oiapoque apresenta variações dessa tradição cultural mais ampla, mantendo, porém, sua identidade própria, historicamente construída, em que possuem configurações social, política e religiosa específicas, em que cada povo controla, inclusive, os grandes rios e suas adjacências, garantindo-lhes autonomia.

Figura 2 – Mapa das TIS do Amapá e Norte do Pará, 2019.

Figura 16: Mapa das TIs do Amapá e Norte do Pará



Fonte: Elaboração de Alexandre Rauber, 2019

Fonte: SILVA, M, A. da. **Galibi marworno, palikur, galibi kalinã e karipuna**: demarcando territórios e territorialidades – Oiapoque/AP – Amazônia. Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, 2020: 90.

Em 2018, os Galibi Kali'nã (ou Galibi do Oiapoque), os Karipuna, os Palikur e os Galibi-Marworno somaram uma população de aproximadamente oito mil indígenas,

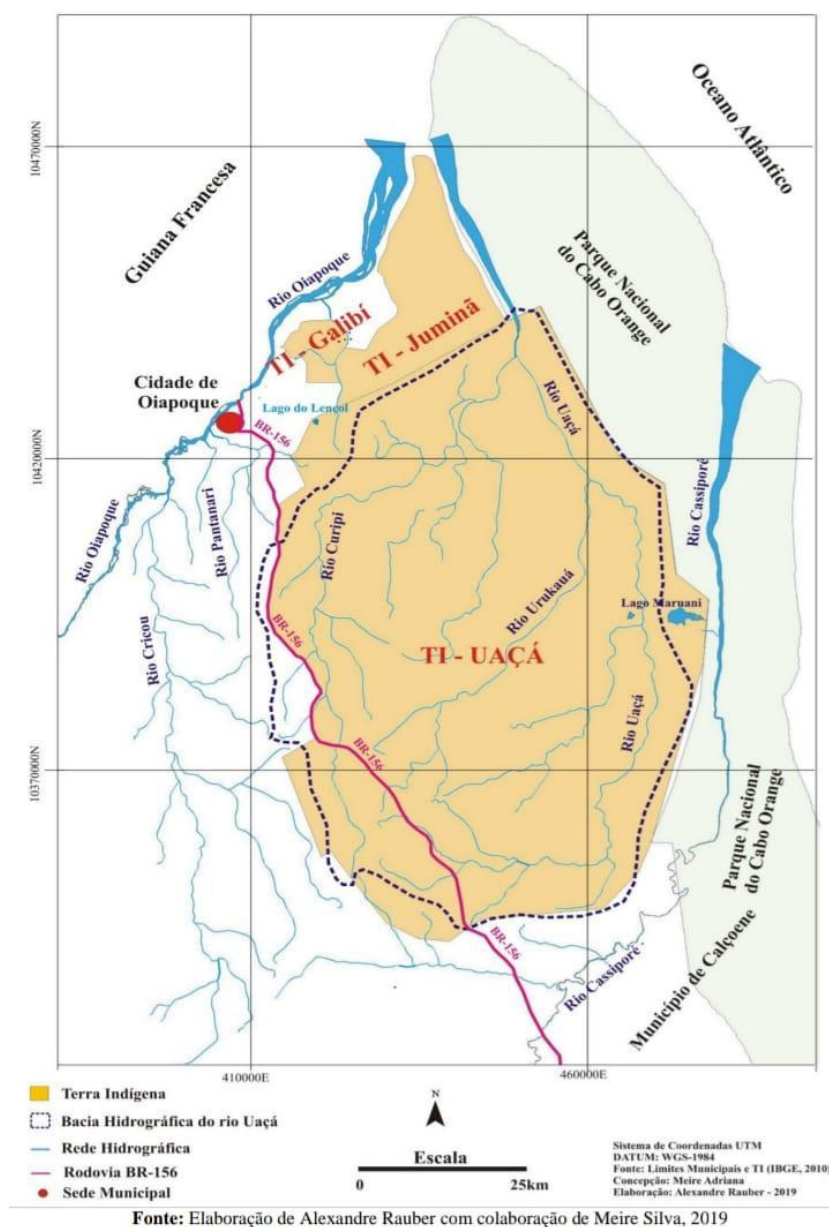
distribuídos em 56 aldeias ¹¹ e localidades adjacentes nas Terras Indígenas Uaçá, Galibi e Juminã (FUNAI, jun./2019). Essas Terras Indígenas, demarcadas e homologadas, configuram uma grande área contínua que cobre 23% da área de Oiapoque, sendo cortada a oeste pela BR-156, que liga Macapá a Oiapoque. Os grandes rios Uaçá, Urukauá e Curipi, que banham a região, têm suas nascentes dentro da área indígena e nas Florestas Estaduais do Amapá (Flota/AP), dos quais a maioria é cortada próximo às suas cabeceiras, pela BR-156. ¹²

¹¹ Ressalta-se que o número de aldeias varia constantemente, mudando de acordo com a situação contextual da realidade indígena local; de modo que deva ser sempre relativizado. Por exemplo, as 56 aldeias foram constatadas em jun./2019, pela Funai/AP.

¹² Na região do Oiapoque, estão localizadas as TIs Uaçá, Juminã, Galibi, onde coabitam as etnias *Karipuna*, *Palikur Arukwayene*, *Galibi Marworno* e *Galibi Kali'nã*.

Figura 3 – Mapa das TIS do Oiapoque, com ênfase para a bacia hidrográfica do Rio Uaçá.

Figura 58: Mapa das TIs do Oiapoque, com ênfase para a bacia hidrográfica do Rio Uaçá

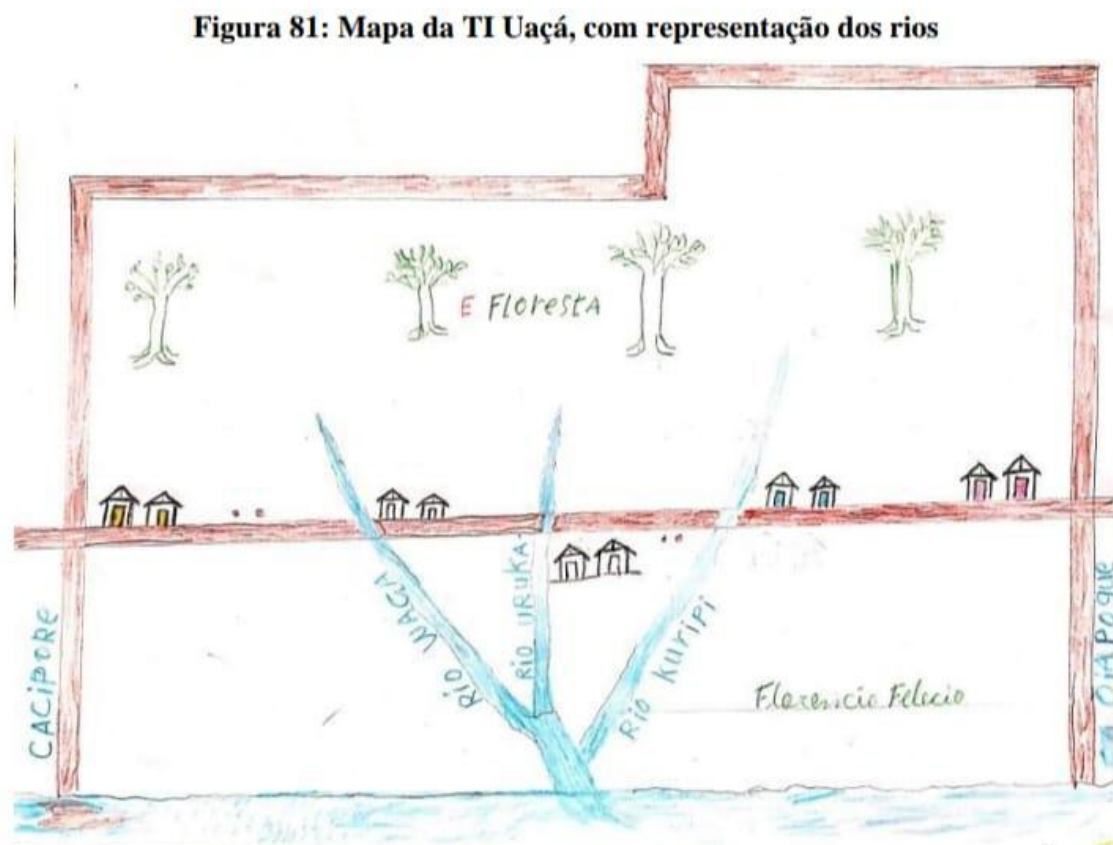


Fonte: SILVA, M, A. da. **Galibi marworno, palikur, galibi kalinã e karipuna: demarcando territórios e territorialidades** – Oiapoque/AP – Amazônia. Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, 2020: 229.

A TI Uaçá, que também abrange os rios Urukauá e Curipi, possui área de 470.164,0636 hectares (ha) e perímetro de 278.139,44m. A TI Juminã, tem 41.601,2713ha de superfície e perímetro de 111.414m, abrangendo as aldeias do igarapé

Juminã. E a TI Galibi, demarcada e homologada em 1982, conta com uma superfície de 6.689,1928ha e perímetro de 37.347m.

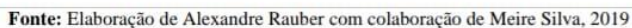
Figura 4 – Croqui das TIS do Oiapoque, com representação dos rios.



Fonte: Elaborado por Florêncio Felício

Fonte: SILVA, M, A. da. **Galibi marworno, palikur, galibi kalinã e karipuna: demarcando territórios e territorialidades** – Oiapoque/AP – Amazônia. Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, 2020: 296.

Figura 34: Mapa das TIs de Oiapoque, com ênfase para a ocupação predominante da



Poliglota, boa parte da população indígena do Oiapoque se comunica em vários idiomas, como o português, francês e *Kheul* - língua franca regional, também falada nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno (com acento e vocabulário diferenciados). Os

Palikur utilizam o tronco linguístico *Parikwakri*. No Entanto, os Galibi do Oiapoque, apesar de terem sua língua materna (pertencente ao troco linguístico *Teleweyu*), que vivem na TI Galibi, não falam mais sua língua de origem por uma escolha do próprio grupo no passado; havendo, atualmente, esforços de revitalização linguística nessa TI.

Os povos indígenas habitantes da região do Oiapoque residem, em sua maioria, em aldeias situadas nas margens dos rios Uaçá, Urukauá, Curipi e Oiapoque, e dos igarapés afluentes, como o Juminã, além dos que residem nas aldeias situadas ao longo da BR-156 e na sede do município de Oiapoque. No entanto, deve-se lembrar da fluidez da fronteira com a Guiana Francesa, onde muitos indígenas têm parentes ou mantêm ligações; fora os que saíram para residir, temporariamente ou não, em outro município do Amapá ou em outro estado brasileiro.

Figura 6- Distinções do Oiapoque indígena. Os quatro grupos étnicos produzem diferenças entre si a partir de cores, ancestralidades e troncos linguísticos distintos.



Fonte: BATISTA, R. E. C. *Keka Imawri*: narrativas e códigos de guerra entre os *Palikur-Arukwayene*. Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA)/IFCH/Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, 2019: 26.

(Re)conhecer a existência de outras histórias (que não apenas a oficial), a exemplo das ímpares histórias e culturas indígenas do Amapá e norte do Pará, permite problematizar diversas questões (inclusive, as que envolvem as ausências na história

oficial, e os protagonismos humanos nas histórias). Assim, a partir da perspectiva freireana que tem a educação como prática para a liberdade, há que se fortalecer o papel criador e modificador do ser humano como sujeito proativo da história – uma história inacabada, construída a cada instante, dinâmica e mutável cujo processo de (re)conhecimento envolve intercomunicação, intersubjetividade, além do exercício de sororidade e alteridade constantes. Menezes e Santiago (2014), para o ambiente escolar, observam que:

Os protagonistas [deste] processo são os sujeitos da educação – estudante e professor(a) –, que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Por isso, problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, “desvelador da realidade” [...]. Nessa direção, docentes-discentes carregam a possibilidade de compreender suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo; assim, são estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora da realidade. (MENEZES; SANTIAGO, 2014: 50-51)

No encruzo de influências mútuas, que sofreram atitudes diferenciadas das agências governamentais brasileiras para com os povos indígenas, e vice-versa (das respostas dos indígenas a essas ações), insere-se o processo de implantação da educação escolar formal entre os indígenas do Oiapoque; que geraram histórias ímpares a serem (re)conhecidas e valorizadas.

Desta forma, dando um melhor trato à temática indígena no ambiente escolar, o Ensino de História vem como uma possibilidade de ampliar diálogos entre escola indígena e a escola não indígena, para a construção da interculturalidade decolonial (tão cara à multiculturalidade sociocultural). Viceli e Faustino (2020), em análise acerca do Ensino de História e de História Indígena, consideram que:

Embora a concepção de história eurocêntrica tenha sido contraposta pela chamada “Nova História Indígena”, permanece, ainda, um ensino de História no qual as histórias dos povos indígenas não são retratadas com o devido aprofundamento, e, desta forma, pouco são conhecidas suas lutas, resistências, protagonismos, suas ciências, as dinâmicas culturais e as diferentes organizações sociais, antigas e atuais, destes povos. (VICELI; FAUSTINO, 2020: 141)

Notoriamente, trata-se de um ambiente ímpar que permite a fluidez de fronteiras específicas, que necessitam ser (re)conhecidas. Nesse sentido, a chegada do século XX representa um momento decisivo para a história do Brasil, pois, até então, essa região situada entre o Amapá e a Guiana Francesa (Oiapoque) era conhecida como Território Contestado. A disputa pela posse da região entre França e Brasil só foi resolvida no ano de 1900, através do Laudo Suíço, a partir dos esforços da diplomacia brasileira representada pelo Barão do Rio Branco, que deu ao Brasil a soberania definitiva sobre a área contestada no Amapá.

A questão do Amapá – assim como outras questões fronteiriças brasileiras, como as do Acre; da Zona de Palmas ou das Missões, a oeste de Santa Catarina e Paraná; e do Pirara, entre Roraima e Guiana inglesa) – foi decidida por um tribunal internacional que deu ganho de causa favorável ao governo brasileiro, modificando as ações do mesmo para com as populações fronteiriças, pois passou a atentar para a urgência no seu “abrasileiramento”. Uma vez que, historicamente, são fluídos e contínuos os contatos entre os habitantes do entorno de Oiapoque e de Saint-Georges, na Guiana Francesa, que ultrapassam as meras relações comerciais, antes mesmo da invasão dos primeiros europeus às Américas.

Segundo Tassinari (2003), a virada do século XX, a partir da resolução do laudo suíço, que determinou que a região do Uaçá, assim como toda a região contestada, pertencia ao território brasileiro, houve a intensificação do processo de migração, sobretudo de indígenas da etnia Palikur, para a Guiana Francesa, pois não entendiam o português e temiam as retaliações do governo brasileiro. Só em 1914 que muitos desses indígenas retornaram para a região, em decorrência das epidemias que lhes assolavam do outro lado da fronteira. No entanto, famílias Palikur ainda permaneceram no lado francês, o que faz com que os limites das fronteiras nacionais não sejam reconhecidos, tampouco validados por eles.¹³

A partir de 1920, o governo brasileiro passou a realizar projetos de ocupação da área outrora contestada, que historicamente tornou-se “afrancesada”, ameaçando a integridade territorial nacional. Tais políticas governamentais tiveram como alvo principal os povos indígenas. Nesse ano, foi criada a Comissão Colonizadora do Oiapoque, que percorreu essa fronteira e constatou a urgente necessidade de colonizar a

¹³ Do outro lado das fronteiras, além dos Palikur, que mantém estreitas relações na Guiana francesa, os Galibi Kali'na também estendem seus vínculos para além das fronteiras nacionais, adentrando os domínios da Guiana francesa, Suriname e Venezuela; mantendo contatos regulares e intermitentes nesses países limítrofes. (IEPÉ, 2003: 12)

área com elementos nacionais, julgando os povos indígenas locais como não aliados nesse processo de neutralização da influência francesa. (OLIVEIRA, 2016: 13-36)

Foi então que, rio acima da vila Martinica (atual sede do Oiapoque), em 1922, foi fundada a Colônia Agrícola de Clevelândia, que recebeu contingente migrante de colonos nordestinos desde 1921. Porém, em 1924, tais colonos tiveram que dividir a área com 1.630 presos políticos, opositores do então presidente do Brasil Arthur Bernardes, enviados para aquela área no intuito de dificultar seus *habeas corpus*. Em 1925, colonos e presos foram assolados por uma crise epidêmica, dos quais os que sobreviveram foram transferidos para a vila Martinica. (Idem)

Fracassada a primeira tentativa de colonização da área, o governo federal volta novamente seus olhos para os indígenas. Onde, em 1927, percorre o rio Oiapoque através da Comissão de Inspeção de Fronteiras do Ministério da Guerra, comandada pelo general Rondon. Nos seus relatórios, as etnias indígenas são citadas com os mesmos etnônimos atuais, apontando para a necessidade de criação de posto indígena e escola na área, no sentido de incorporá-los à sociedade nacional. (Ibidem)

Ainda na década de 1920, Curt Nimuendaju realizou pesquisa no Uaçá e Curipi,¹⁴ sobretudo entre os Palikur, contribuindo para um maior conhecimento da área e seus viventes. Além dos levantamentos realizados por Nimuendaju, outro trabalho etnográfico sobre a área e também focado nos Palikur foi feito por Eurico Fernandes (em 1948 e 1950); constituindo as parcas fontes de informação sobre os indígenas dessa área na primeira metade do século, além das fontes históricas provenientes de levantamentos indigenistas. Os demais são de cunho oficial obtido através de relatórios do governo, sobretudo do SPI. (ARNAUD, 1969)

A partir de 1930 houve um fomento à exploração econômica do território até então ocupado pelos indígenas, como foi o caso da implantação de usina de extração de pau rosa, no rio Curipi¹⁵, entre 1932 e 1935, que empregou mão de obra Karipuna; funcionando até o esgotamento dessa madeira. Explorações auríferas foram empreendidas, sobretudo por crioulos¹⁶, na região do Oiapoque e Uaçá. (ANIKÁ; SILVA, 2016)

¹⁴ Nimuendaju esteve entre os indígenas em 1925, porém há um grupo e projeto de pesquisa na Unifap/Binacional, estudando uma provável vinda dele em 1921 à região do Oiapoque.

¹⁵ Ao longo dos rios Curipi e Oiapoque, foram instaladas várias usinas. Não se sabe precisamente a quantidade exata tampouco seus períodos de funcionamento.

¹⁶ Os *crioulos* são originários da região, inclusive, grupos libertos e de origem africana das outras Guianas (como Suriname), que vão se dedicar a trabalhar nas atividades econômicas regionais, como guias e práticos, garimpeiros etc.

No que concerne às políticas governamentais no Uaçá, destacam-se três eventos. Foram eles: 1) Em 1930, Eurico Fernandes foi nomeado inspetor dos indígenas; 2) Em 1934, foram implantadas escolas primárias;¹⁷ e 3) Em 1936, houve a realização da expedição de Luís Thomas Reis, que foi enviado para área a fim de verificar a possibilidade de usar os indígenas como “guarda de fronteiras (ALMEIDA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).¹⁸

Estes fatores tiveram impressões e repercussões diversas entre os indígenas e o governo, contribuindo para construção de suas identidades e atuações. Os habitantes das aldeias foram incorporados, por conveniência do governo, como indígenas; não se exigindo clara necessidade de comprovação do “ser indígena ou não”. Diferenciando-se de outras regiões do Brasil, onde as estratégias de controle governamental se deram, justamente, na negação de suas indianidades. Nota-se, ali, a visível intenção do governo em controlar aquela população fronteiriça através da inclusão, através do reconhecimento oficial enquanto indígenas brasileiros. (KAYAPÓ, 2020)

Das impressões obtidas no relatório de Reis, sobretudo, foram depreendidas políticas governamentais destinadas aos indígenas da área, que estereotiparam os Palikur como “arredios e primitivos”, os Galibi como “ordeiros e pacíficos” e os Karipuna como “quase não índios”, norteados as ações do SPI. De forma que, tal como menciona Labontê¹⁹ (2015: 18), “[...] a escola foi recebida de forma diferenciada entre os povos indígenas do Oiapoque e os Palikur foram os últimos a aceitá-la somente depois da intervenção dos missionários, e da insistência do Serviço de Proteção/SPI, já no século XX”.

Segundo Kayapó (2020), o ideário de escola fundamentava-se na necessidade de se formar trabalhadores profissionais, por meio da implantação de escolas profissionalizantes controladas pelos postos indígenas, que contariam com o apoio “social e político” do destacamento militar de Clevelândia; pautando-se em ideários

¹⁷ Ressalta-se que essas primeiras escolas introduzidas na região possuíam o objetivo de “abrasileirar” os indígenas, expondo-os ao preconceituoso ideário de civilidade e progresso, através da propagação da ideia de patriotismo, civismo, higiene e preparo para o mundo do trabalho.

¹⁸ Esta inserção oficial na área, fez com que novos personagens fossem introduzidos entre os indígenas, que agiam de forma bastante autoritária, na intenção de integrar o indígena à nação brasileira; como foi o caso dos chefes de postos, das professoras Verônica Leal Paes Lemos, enviada para lá em 1929, e a Eudoquicias Fernandes Monteiro, “Doquinha”) e, posteriormente, dos motoristas fluviais, dos profissionais da saúde, marreteiros e regatões, políticos e demais exploradores, que acabaram influenciando, para o bem e para o mal, as dinâmicas locais. Mais recentemente a TV e, a partir de 2015, houve a introdução da internet nas aldeias, que, assim como a educação escolar, vêm dando novos rumos aos modos de vida indígenas.

¹⁹ Professor indígena da etnia Palikur egresso do CLII (2010-2015).

positivistas, nacionalistas, coercitivos e autoritários, transpostos, inclusive, à ideologia pregada pelo SPI. Porém, a efetiva implantação das escolas não deve ser tomada apenas por esse ângulo ideológico do aparelho estatal. Há que se considerar, também, as repostas e os engajamentos que cada grupo deu a essa nova modalidade de dominação, além da própria atuação específica dos agentes do projeto.

Em 1934, foram contratadas duas professoras para lecionarem nas escolas da vila Espírito Santo (no Curipi) ²⁰ e em Santa Maria dos Galibi (atual aldeia Kumarumã, no Uaçá), para a alfabetização inicial (até a quarta série). Sendo que houve tentativa frustrada de implantação de escola entre os Palikur, em 1935, que, por conta disso, seguiam taxados de “atrasados”, comparados aos demais indígenas. Por três anos, as escolas funcionaram nas casas dos chefes das aldeias, mas tiveram vida curta. De acordo com Kayapó (2020: 09), as atividades das escolas implantadas da região do Uaçá foram suspensas entre os anos de 1937 e 1938 (período em que ocorreu a implantação do Estado Novo no Brasil e a criação do Território Federal do Amapá), por conta da falta de recursos financeiros e apoio técnico. Mas, em 1942 e 1943, as atividades foram retomadas, ainda que de forma modesta. As fontes do SPI indicam que houve escolas funcionando na área antes de 1948.

Em 1948, a escola foi reativada, através do SPI, em Santa Izabel e Santa Maria dos Galibis. Na aldeia de Santa Izabel, sob forma de internato, com cerca de 75 alunos matriculados e idades entre sete e dezessete anos. Mais uma vez houve tentativa de implantação de escola entre os Palikur, que a rejeitaram por considerá-la uma forma de escravidão. No entanto, algumas crianças e o próprio líder Palikur Paulo Orlando foram frequentar a escola de Santa Izabel. (TASSINARI, 2003)

A implantação e aceitação destas escolas teve repercussão diferenciada. Por exemplo, ela acabou servindo para o processo de agrupamento étnico dos Galibi em uma única aldeia (Kumarumã), que mudaram o modo de distribuição das residências, passando a habitar uma única aldeia para facilitar o acesso à educação formal. Os Karipuna, apesar de terem sido receptivos à escolarização, não permitiram mudanças significativas em sua organização; em que pesa a adoção da professora no seu quadro familiar (BRITO, 2012: 68-69).

Apesar de precária e descontínua (caracterizada pela falta de professores, pelo baixo nível de escolarização dos mesmos, pela deficitária estrutura física das escolas,

²⁰ Denominada Escola Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, era vinculada ao governo do estado do Pará e iniciou suas atividades com 57 alunos matriculados. Fundada no dia 01 de fevereiro de 1934.

pela aglomeração de séries e idades, pelo calendário escolar desassociado da realidade local, pelo uso de material didático fora da realidade indígena, assim como sua carência, e diferenças linguísticas; fora seu ideário catequizador, civilizador, integrador e assimilacionista, que intencionava a homogeneização dos indígenas) a educação escolar acabou contribuindo para a formação das identidades étnica, para a disseminação do português e para a configuração das próprias aldeias; deixando legados de noções cívicas e, inclusive, da valorizada prática cotidiana do futebol (TASSINARI, 2003). Da rejeição à aceitação, foram singulares as respostas dos indígenas a esse novo processo implantado. (TASSINARI, 1997)

Outra singularidade se fez presente na reação à atuação do inspetor Eurico Fernandes, representando o SPI. Ele desenvolveu diferentes feições juntos aos indígenas, desencadeando reações favoráveis e/ou oposições diretas dos indígenas, seja através de embates físicos ou acordos amigáveis (BRITO, 2012: 70-78); a partir de sua atuação no posto indígena Luiz Horta e na ajudância de Uaçá, no Encruzo.

Eurico Fernandes foi para o Oiapoque em 1930 e saiu em 1944-1945. Os postos indígenas foram criados em 1941 (Luiz Horta) e 1942 (Uaçá, no Encruzo) que, antes, era apenas uma Ajudância - ainda que muitos autores o considerem como posto antes da data de criação (Vidal, Tassinari, Capiberibe, Brito, entre outros). Esses autores, especificamente, não estudaram, enquanto fonte histórica os documentos do SPI; são antropólogos e fizeram entrevistas, suas datas são relativas e os documentos, passíveis de questionamentos, ainda não foram debatidos e pesquisados satisfatoriamente pela comunidade científica.

Outros três eventos importantes para a história da região, deu-se na década 1950. O primeiro trata-se da migração dos Galibi Kali'na para o Brasil, vindos de Mana, na Guiana Francesa, em decorrência de desavenças entre pajés. Lideradas por Gérard Lod, essas famílias migrantes se estabeleceram à margem direita do rio Oiapoque e buscaram constituir relações amigáveis como os demais povos coabitantes da área. Outro fato importante foi a instalação dos missionários batistas do *Summer Institut of Linguistics* (SIL), através do casal Harold e Diana Green, que, visando a evangelização, ofereceram assistência à saúde e educação aos indígenas. Dando início ao processo de conversão dos Palikur, que, em 1967, será efetivado com a conversão do líder Paulo Orlando. Ainda que anterior à década de 1950, mas que teve significativa consequência, foi a saída do inspetor Eurico Fernandes, entre 1944 e 1945, que acabou gerando mudanças no plano de ação do SPI, passando a priorizar os serviços de atração dos indígenas, no

sul do Pará, em detrimento ao assistencialismo desenvolvido na região do Uaçá (ALMEIDA; SILVA, 2018: 40-46).

Arnaud (1969), sobre a situação do funcionamento das escolas, revela que, a partir da década de 1950, a representação do SPI local sofreu um drástico corte orçamentário, e seu departamento nacional decidiu concentrar suas finanças na resolução de conflitos abertos no sul do Pará, envolvendo indígenas e seringueiros. Essa mudança de estratégia governamental acabou provocando desdobramentos de dois problemas imediatos na região do Uaçá: a precariedade salarial dos servidores e a constante rotatividade destes, que pediam dispensa devido aos baixos salários, principalmente os professores. Porém, apesar disso, não houve interrupção das atividades escolares, mas elas passaram por mais um período crítico de recessão orçamentária, e a sua qualidade foi ainda mais abalada.

A diminuição da ação do SPI na região permitiu uma maior abertura da área, sobretudo para a entrada de regatões (em decorrência da exploração aurífera),²¹ além do incentivo ao casamento com não indígenas. O arrefecimento de recursos fez diminuir também a execução de projetos, tornando a ação do SPI menos eficaz, dando abertura ao estabelecimento de relações baseadas no clientelismo, a partir da firmação de acordos com políticos locais. Período em que houve incentivo, inclusive, ao alistamento eleitoral dos indígenas, que eram incentivados a votar nas indicações de seus líderes. (TASSINARI, 2003)

Segundo Tassinari (2003: 98-102), em 1962, através de um acordo firmado entre o SPI e a Colônia Militar de Oiapoque, foi autorizada a implantação de uma fazenda de bubalinos na ilha Suraimon, próximo à aldeia Galibi, que resultou em conflitos entre indígenas e não indígenas. No final dos anos 60, Manuel Primo dos Santos, Karipuna, foi eleito o primeiro vereador indígena e, atualmente, a Câmara Municipal da cidade tem o seu nome.

Segundo Brito (2020: 10), a partir de 1964, as escolas indígenas do Uaçá passaram a contar com professores contratados pelo Governo do Território Federal do Amapá, através de convênio firmado entre o SPI e o governo municipal, na intenção de resolver o problema da carência de professores. No entanto, a rotatividade desses profissionais permaneceu, pois, as longas distâncias em relação às cidades e as

²¹ Ressalta-se que a entrada de elementos externos para comercializarem nas aldeias só foi freada quando, em meados da década de 1940, o senhor Manoel Primo dos Santos, o seu Coco, fundou a Aldeia Santa Isabel e logo em seguida se tornou um grande comerciante na área do rio Curipi.

diferentes formas de vida nas aldeias, típicas dos povos do Uaçá, constituíram-se com dificuldades à permanência dos professores.

De acordo com Ricardo (1981), a situação escolar entre as décadas de 1950 e 1967, nas escolas do Uaçá, é precária e irregular que, somente com a administração da Funai, em parceria com o com o governo do Território Federal do Amapá, no final da década de 1960, pode contar com mais recursos financeiros e contratação de professores. Sendo que é somente a partir da década de 1970 que a Funai oficializou a transferência da educação escolar indígena para o governo do Território Federal, por meio de convênios.

A década de 1970 trouxe mudanças para aqueles povos indígenas, através da ação de novos atores, como a Funai e o CIMI (Conselho Indigenista Missionário). Criada em 05 de dezembro de 1967, data em que foi extinto o SPI, a Funai muda o quadro administrativo da região (tal como ocorreu em todo o Brasil), instituindo dois postos indígenas (PI Kumarumã, sob responsabilidade de Frederico de Oliveira; e o PI Palikur, sob responsabilidade de Cícero da Cruz), e os Karipuna continuam a ser atendidos pelo PI Encruzo até o final da década, quando é criado o PI Curipi, sob responsabilidade de Cezar Oda. Sobre esse contexto, Silva e Santos (2016: 13) ressaltam que, “os representantes dos Órgãos Governamentais e Não-Governamentais, de início em sua atuação não se preocuparam de imediato com a demarcação da Terra Indígena Uaçá, na qual os índios estavam inseridos, mais (SIC) sim em desenvolver vários projetos como na educação, saúde e na agricultura”.

É somente com a presença do CIMI, na figura do padre Nello Ruffaldi e irmã Rebeca Spires, que será desenvolvida uma identidade conjunta que os identifica como povos indígenas do Oiapoque. Pároco de Oiapoque desde 1971, Pe. Nello (que fez parte da fundação do CIMI no Brasil, em 1972), por meio do contato com os indígenas, deu início à realização de projetos voltados para a autonomia e valorização da cultura indígena (incluindo a divulgação do idioma *patois*), concomitante à atuação de Frederico de Oliveira entre os Galibi-Marworno. De modo que a atuação do CIMI ainda se faz sentir na postura das jovens lideranças, voltada para a valorização de suas identidades, no incentivo aos trabalhos comunitários e no uso do *patois* como língua indígena. (SANTOS, 2018)

Sobre a importante, porém não conflituosa, atuação do CIMI, na figura do Pe. Nello e Irmã Rebeca Spires, Santos e Santos (2019: 36) destacam que:

Outra luta incansável do missionário, foi na área da educação [*além da articulação e incentivo ao MI*], na qual lutou para se concretizar, uma educação bilíngue e sempre apoiou que os próprios índios assumissem a educação nas escolas indígenas. Tanto é que, no ano de 1990 o CIMI ofertou o primeiro curso de formação de magistério, para professores indígenas, onde formou 15 professores, envolvendo todas as etnias do Oiapoque.

O Padre Nello e a Irmã Rebeca Spires, sempre tiveram preocupação com relação à Língua Kheul. Então foi por iniciativa dos mesmos, que, a partir da década de 1980, teve a conquista da escrita da Língua Kheul, preparação dos primeiros professores de alfabetização e início do processo de recuperação da língua materna. Produção de cartilhas, de textos e mais tarde do dicionário [...].

Portanto, o CIMI, através do Padre Nello Ruffaldi e a Irmã Rebeca Spires, trouxeram novos costumes que antes não eram manifestados pelos Karipuna, ou melhor, desenvolveram vários projetos que nada tinha a ver com a cultura do povo Karipuna, porém, o padre sempre se mostrou preocupado em relação aos costumes tradicionais, ou seja, não queria que de forma alguma, os indígenas abandonassem sua cultura, pois, os projetos desenvolvidos eram pensados no bem estar de todos os povos, mas que de qualquer forma interferiu de forma negativa na cultura.

Dos projetos incentivados pelo Pe. Nello, destacaram-se o desenvolvimento das cooperativas de comércio - que foram fechadas ao final da década de 1980, pois “não foi aceita pelos índios, porque não iria dar certo manter dois tipos de roça ao mesmo tempo: as de subsistência familiar e as comunitárias” (SANTOS; SILVA, 2016: 13), dando prioridade pela roça familiar - o incentivo à realização e participação em assembleias políticas, e os projetos voltados para a implantação de uma educação diferenciada.

Assim, segundo Bastos, Brito e Garcia (2016), a década de 1970 é marcada por uma maior participação política das lideranças indígenas (com destaque à atuação dos caciques Manoel Primo dos Santos, Macial, Felizardo e Geraldo Lod). Dando início a um processo de organização política conjunta, com a realização anual das grandes Assembleias Indígenas do Oiapoque, ocasião em que discutem problemas comuns da área, tomam decisões e encaminham reivindicações às autoridades.²²

A atuação conjunta e integrada das lideranças indígenas, que, até 1970 era limitada ao estabelecimento de alianças políticas locais, ganha nova roupagem. De modo que é a partir desse momento que se torna possível a construção de uma identidade mais abrangente, que os permite identificar, mesmo com suas peculiaridades, como sendo “povos indígenas do Oiapoque” (TASSINARI, 2003: 374-388).

²² As grandes Assembleias ocorreram entre 1970 e 1992.

Em 1974, ocorreu a primeira Assembleia Indígena Nacional (Diamantino/MT). Na segunda assembleia, ocorrida em 1975 (Cururu/PA), estiveram presentes o Pe. Nello, o cacique Karipuna Manoel Primo dos Santos (o seu Coco) e a liderança Galibi Kali'na Geraldo Lod. Nela os indígenas do Uaçá puderam ter acesso direto à situação crítica de outros indígenas brasileiros, como a invasão de terras, mortes, conflitos e falta de apoio da Funai. Sobre esse período Silva e Santos (2016: 14) relatam que:

Foi nesse momento, que os indígenas da região de Oiapoque, começaram a perceber os problemas, que estavam surgindo em seu entorno, entre eles: a entrada de pessoas de fora para pegar peixe, dentro da reserva e principalmente usando o tramalho no rio (um material de pesca muito perigoso); e a aventura da fazenda Suraimon que estava sobre responsabilidade do exército da região, para a criação de gado, próximo ao alto rio Uaçá. Foi a partir daí, que os indígenas começaram a abrir os olhos, percebendo que provavelmente iriam ficar mais vulneráveis as várias formas de invasões, com a passagem da BR-156.

Desta forma, a partir da década de 1970, as etnias indígenas passaram a atuar conjuntamente e de forma integrada, opondo-se, por exemplo, à existência da fazenda Suraimon (que chegou a ser desativada no início da década de 80), além de darem início ao processo de reivindicação da demarcação e homologação de suas terras. Com o incentivo do CIMI, em 1976, foi realizada a primeira Assembleia de Caciques, na aldeia Kumarumã (da etnia Galibi Marworno), para tratar destas questões e, sobretudo, da demarcação das TIs do Oiapoque. Sobre o difícil contexto da década de 1970 e o incentivo do Pe. Nello, Santos e Santos (2019: 35-36) expõem que:

Vale esclarecer, que no início da década de 1970, os povos indígenas do Oiapoque estavam vivendo momentos difíceis com relação a passagem da BR-156 e consequentemente a demarcação das reservas indígenas, que ainda não se encontravam homologadas e nem demarcadas, diante disso o Padre Nello se aliou aos indígenas e começou a ajuda-los a se organizarem em forma de movimento, foi nesse período que teve início a realização das grandes assembleias, por incentivo do próprio padre. Então durante as assembleias são discutidas todas as problemáticas relacionadas às questões indígenas. Nesse sentido, o padre começou a fazer parte do movimento indígena, incentivando os mesmos a lutarem pelos seus direitos, foi o referido missionário que levou algumas lideranças indígenas da época, a participarem da 2ª assembleia nacional, realizada em Cururu-PA, em 1975 [...]. O padre Nello Ruffaldi iniciou suas atividades junto aos povos indígenas em 1973, participando de todas as assembleias até o ano de 2019. Devido a problemas de saúde veio a falecer em 28 março de 2019 fechando um ciclo de luta e perseverança.

Ainda em 1976, foi criada nova escola na aldeia Espírito Santo, que, posteriormente, viria a se chamar Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte, ainda seguindo modelo das escolas rurais. Sendo que, desde a Era Vargas, as escolas indígenas locais já adotavam a mesma base curricular das escolas da zona rural, de primeira a quarta séries, com comunicação e expressão, matemática, ciências, integração social e estudos sociais.

Os povos do Oiapoque sofreram oposição do governo (representado pela Funai, na figura do Major Saú), na década de 1980, quando se opuseram ao traçado da BR-156, pois previam a perda das cabeceiras dos rios Uaçá e Curipi. Por conta de sua atuação a favor dos indígenas, o Pe. Ruffaldi sofreu acusação de insuflá-los e ameaça de ser deportado. Assim como ocorreria com Cézar Oda, que foi afastado do cargo devido à acusação de subversão. Nessas condições, as lideranças tiveram que aceitar o traçado da rodovia, assinando um termo de compromisso, que previa, dentre outras coisas, a construção de postos de vigilância na BR e a contratação de chefes de postos indígenas para ajudar na fiscalização das fronteiras de suas terras ²³ (SANTOS, 2012).

O processo de organização e participação política foi impulsionado. De forma que as assembleias indígenas, inicialmente promovidas pelo CIMI e incentivadas pelos chefes de posto, passaram gradativamente a serem promovidas e organizadas pelos próprios indígenas, que se aliaram nas lutas.

Deste crescente processo de participação política e autonomia, resultaram as conquistas da década de 1990, em um momento em que as organizações indígenas, devido à inércia do Estado, passaram a assumir algumas de suas competências, sobretudo nas áreas da educação, saúde, auto sustentação, etc. Sendo que suas grandes vitórias foram a demarcação e homologação de suas terras, em 1992, ²⁴ paralelamente à criação da Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), além da formatura em pedagogia de treze professores indígenas (executada pelo CIMI), em 1995, e, em 1996, João Neves, da etnia Galibi-Marworno, foi eleito o primeiro prefeito indígena do Brasil, corroborando com seus protagonismos; tornando-os cada vez menos vulneráveis às

²³ Neste contexto, é que foram criadas as aldeias ao longo da BR-156, como postos de vigilância nas cabeceiras dos rios, com o objetivo de fiscalização e proteção. Tal como ocorreu com a aldeia Tukay (Galibi Marworno), formada por remanescentes da aldeia Kumarumã, em 1985. Vale ressaltar, ainda, que grande parte dessas aldeias criadas sofre com as pressões de agentes externos e com falta de infraestrutura básica.

²⁴ A demarcação das TIs de Oiapoque teve como referência a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - ECO 92, realizada no Rio de Janeiro. De modo que as articulações políticas em prol dos seus reconhecimentos foram se solidificando, em um processo que se estende desde a década de 1970 (SILVA, 2020: 200).

oscilações políticas, pelo fortalecimento de suas representatividades. (TASSINARI, 2003: 374-388).

Sobre a criação da APIO, criada no contexto da demarcação das TIs do Oiapoque, Silva e Santos (2016: p. 20) ressaltam que:

Pois se uniram para fortalecer o movimento indígena em Oiapoque, juntos criaram uma organização e que através dela, formaram uma equipe para pressionar e reivindicar os direitos, juntos aos outros povos indígenas do movimento em nível nacional em Brasília. Por isso foi criado a APIO.

A Funai, que é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, orientada pelas legislações internacionais e, a partir dos preceitos da CF/88, passou a reconhecer aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, expostos na legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Assim, em regime de colaboração posto pela CF/88 e LDBEN, a Coordenação Nacional das Políticas de Educação Escolar Indígena, que atualmente é de competência do MEC (mas que anteriormente a 2009 era cabida à Funai), articula-se aos Estados e Municípios para a garantia desse direito dos povos indígenas.²⁵ No entanto, ainda resta muito a fazer para um devido trato da questão (e demanda) indígena no Brasil, a ser iniciado, urgentemente, no âmbito da comunidade escolar e do Ensino de História.

Machado e Fonseca (2022) consideram que os esforços se acumulam por parte dos povos indígenas, que se tornaram os principais motivadores para as melhorias obtidas no cenário da educação escolar; sendo essa participação fundamental na propositura de avanços. Por outro lado, contraditoriamente, o Estado brasileiro não vem conseguindo dar respostas eficientes “às demandas que surgem para assegurar condições favoráveis para implementação de uma educação escolar indígena comprometida com a justiça social” (BRASIL, 2023).

Neste sentido, debates sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena de Oiapoque vêm ganhando espaço entre a comunidade acadêmica. Dando destaque para a crescente participação dos indígenas no Ensino Superior, na intenção de uma reeducação baseada na interculturalidade, fundamental à diversidade humana, a partir do protagonismo de outras histórias e culturas segregadas historicamente da educação

²⁵ BRASIL. **Ministério dos Povos Indígenas**. Disponível em << <https://www.gov.br/funai/pt-br/atualizacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>>>. Acesso em: 24/04/2023.

escolar. A respeito da amplitude e especificidade do conceito de interculturalidade Oliveira (2016: 41) avalia que “diante das propostas de educação intercultural, torna-se interessante ressaltar que a interculturalidade aponta para co-relação entre as diferentes culturas, sem sobreposição de uma sobre a outra”.

Destaca-se “também o papel do ensino de História no processo de reconhecimento e meio para assegurar o fim da invisibilidade dos povos indígenas na história pré e póscabralina”, sendo “espaço para pesquisa e aprendizado, tanto para os professores e estudantes indígenas quanto para os não indígenas, que podem ser beneficiados por meio do diálogo e da socialização entre as partes (VICELI; FAUSTINO, 2020: 138; 147).

A proposta da interculturalidade dos saberes a partir de uma “pedagogia integral, plural e que favoreça a construção da ‘justiça curricular’” (MACHADO; FONSECA, 2022) requer uma ação conjunta com entre os envolvidos, que perpassam pela produção de conhecimento e memórias. A Educação Escolar Indígena, assim como a Educação Indígena, são demandas contextuais que favorecem essa experiência, e torna possível o (re)conhecimento dessa demanda social. (BASTOS, 2014; BRITO, 2009; 2012; 2013; 2014; SILVA, C., 2017; SILVA, M. 2020; SILVA, R., 2011; KAYAPÓ, E., 2020)

CAPÍTULO 3: O MOVIMENTO INDÍGENA E A ESCOLARIZAÇÃO: ENTRE APRÓPRIAÇÕES E RESIGNIFICAÇÕES

Foram criadas legislações e órgãos (governamentais e não governamentais, indígenas e não indígenas) formadores e fomentadores de vivências pautadas no desenvolvimento sustentável que englobem a pluralidade e diversidade de vozes - voltados para a autonomia e autodeterminação dos diferentes povos. Assim, a temática indígena, em especial as que envolvem as educações indígena e escolar, insere-se em um contexto de diferentes intenções socioculturais; ainda mais ao ser levada para o âmbito escolar de não indígenas, tal como prevê a Lei 11.645/2008.

De acordo com Baniwa, na perspectiva de “deseducação” para a “reeducação” (BERGAMASCHI, 2012: 141), há a salutar articulação entre o Ensino de Histórias e culturas indígenas e a (re)elaboração de memórias e narrativas representativas das diversidades humanas. Sendo uma situação a ser considerada, há a necessidade de se rever a forma como a temática indígena é tratada na escola. A esse respeito Bittencourt e Bergamaschi (2012: p. 14) salientam que:

Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares. (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2012: 14)

Gersem Baniwa, em entrevista a Bergamaschi (2012: 141-142), a respeito da implementação da Lei 11. 645/2008, suas perspectivas e desafios, destaca:

Eu acho que a Lei 11.645 é um instrumento fundamental para combater principalmente o preconceito e a discriminação, porque estou convencido de que a origem principal da discriminação e do preconceito é a ignorância, o desconhecimento. Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. Nesse sentido, a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. Essa desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola. Só depois do processo de deseducação será mais fácil uma nova reeducação com base em novos princípios e

visões de mundo capazes de construir uma nova realidade social, cultural, econômica, política e espiritual menos eurocêntrica e com lugares para todos os povos, culturas e saberes com os quais a escola trabalha, os quais ela precisa valorizar e dar conta. A escola é a instituição e o lugar privilegiado e estratégico para reduzir ou eliminar a intolerância, o preconceito, a discriminação e o racismo entre pessoas e povos. A Lei 11.645 é, portanto, uma excelente oportunidade e possibilidade para isso. Agora, nós temos alguns desafios. Embora seja um instrumento importante, nós não estávamos preparados para isso porque veio um pouco cedo, do ponto de vista da construção mental, do imaginário. Veio mais como possibilidade. “Nós” quem? Tanto nós indígenas, quanto a sociedade não indígena. Isso foi uma luta aproveitada do movimento negro, pela articulação afrodescendente, e a gente conquistou esse direito muito importante. Espero resultados mais concretos em médio prazo. Contudo, é fundamental, porque vai ajudar ou já está ajudando a oferecer mais informações e conhecimentos sobre os povos indígenas de forma mais correta. (BERGAMASCHI, 2012: 141-142)

Neste sentido, a Lei 11.645 é instrumento basal ao combate de pré-conceitos e discriminações historicamente construídos ao longo da formação da sociedade brasileira. De forma que sua principal origem seja a ignorância e o desconhecimento, já que não se pode respeitar e/ou valorizar o que não se conhece ou, ainda, não se pode respeitar e/ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e preconceituosa.

A primeira tarefa, de fato, é desconstruir tais pré-conceitos forjados historicamente no imaginário social (desde a colonização dos séculos XV e XVI). Tal como considera Baniwa: “a desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação”, iniciando por “aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola”. Só posteriormente ao processo de deseducação será mais fluida uma reeducação pautada no (re)conhecimento de novas histórias integrantes da pluralidade de vozes que compunham nossa sociedade, “com base em novos princípios e visões de mundo capazes de construir uma nova realidade social, cultural, econômica, política e espiritual menos eurocêntrica e com lugares para todos os povos, culturas e saberes com os quais a escola trabalha”. (BERGAMASCHI, 2012: 141)

Assim, a escola não é somente a instituição como também é o lugar privilegiado e estratégico ao freio e/ou eliminação de intolerâncias, preconceitos, discriminações e racismos, tendo como propulsores para essa superação a Lei 11.645, mesmo com todos os desafios a serem considerados e excedidos.

Fruto de demandas e conquistas sociais esta Lei, então, torna-se cabal à fluidez no processo de construção de uma sociedade pautada nos princípios democráticos, a partir da “deseducação” e “reeducação” (BERGAMASCHI, 2012: 141) voltadas para a

valorização de princípios positivados à vida em sociedade, a ser forjada a partir da construção de uma nova mentalidade que englobe a diversidade e o direito à diferença como valor precípuo a qualquer forma de vida/organização humana; de maneira a oportunizar o (re)conhecimento de novas histórias e protagonismos na construção da história nacional.

O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas gravita em um contexto marcado pela intensificação da globalização. Porém, em muito se vem avançando no seu reconhecimento, seja a nível nacional ou internacional, sendo notória a participação das lideranças indígenas nesse processo. De forma que é pungente o (re)conhecimento e a valorização da diversidade sociocultural dos povos, com seus ricos conhecimentos, saberes e práticas; abrindo espaço para novas aceitações fundadas a partir do reconhecimento das diferenças e do pluralismo.

Assim, a partir de novos embasamentos constitucionais e legais, os Estados Nacionais atuais estão cada vez mais sendo pressionados a reconhecer a diferença e a diversidade como fatores determinantes à elaboração de suas políticas públicas; de forma a agregar novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnico-cultural. Há a necessidade latente de (para além da garantia de direitos fundamentais a todos os seres humanos) observância das especificidades dos povos. De forma que os direitos humanos e as liberdades fundamentais não possam estar limitados ao indivíduo, mas sim ao fato de que alguns direitos, como à paz e ao ambiente saudável, são essencialmente coletivos.

Desta forma, são direitos coletivos dos povos nativos, dentre outros, “o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga, o direito a decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, e o direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma” (RCNEI, 1998: 28), que, do contrário, devem ser combatidos, repudiados e denunciados.

Para o Brasil, há que pesar o fato do indígena ser legalmente reconhecido como um cidadão com direitos e deveres, mas também como sendo membro de uma coletividade que é titular de direitos coletivos especiais. Superada a previsão de desaparecimento físico e cultural do indígena (historicamente adotada), atualmente, vemos-lhes cada vez mais assumindo o protagonismo de suas histórias; redirecionando-as. Tornando-se cada vez mais presentes e persistentes suas projeções no futuro, como parte de um todo chamado Brasil, lutando incansavelmente pela sua visibilidade, respeito e direitos à vida e ao bem viver diferenciados.

Inserida no panorama de luta por direitos humanos e sociais, a escola indígena emergiu da necessidade de oposição às políticas educacionais governamentais de base integracionista, que intentou historicamente homogeneizar os indígenas. Essa nova mentalidade surgiu a partir dos anos 70, quando cada vez mais foram sendo criados e implementados projetos alternativos de educação escolar para e com os indígenas. Tal como pode ser constatado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998: 25)

Por volta da metade dos anos 70, começa a haver uma mudança nesse contexto. Ocorre a mobilização de setores da população brasileira para a criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas. O movimento indígena no Brasil começa a tomar forma, integrando o amplo movimento de reorganização da sociedade civil que caracterizou os últimos anos de ditadura militar no país. Várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de seus contingentes de população, passam a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro. Em consequência, estabelece-se uma articulação entre as sociedades indígenas e organizações não-governamentais, com mudanças importantes para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no Brasil, exigindo mudanças. RCNEI (1998: 25)

Neste sentido, o RCNEI atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, pelo respeito à diversidade cultural, língua materna, e interculturalidade. Assim, o MEC, através do RCNEI, objetiva auxiliar o professor da Educação Escolar Indígena no “trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas” (RCNEI: 1998, 5). Como um marco histórico, esse documento, “esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos” (*Idem*), necessita ser conhecido pela comunidade escolar como um todo – indígena e não indígena, na intenção de se reeducar para a valorização da pluralidade sociocultural.

A construção deste Referencial primou por respeitar a participação de educadores indígenas e não indígenas na sua formulação. De forma a legitimar ideais e práticas construídas pelos atores sociais envolvidos, é uma política pública voltada para a normatização da educação escolar indígena, na intenção de “contribuir para o enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição escolar e para a elaboração de projetos educativos que possam reverter em melhoria da educação escolar indígena”. (RCNEI, 1998: 5).

Portanto, em uma prática pedagógica voltada para a liberdade dos indivíduos (através do estímulo à criticidade e reflexão acerca da situação excludente cotidiana) que busque a superação de entraves históricos e sociais que vem segregando histórias e culturas - em prol de um ideário hegemônico e uniformizador de sociedade, que não valoriza a diversidade e pluralidade de seus povos e culturas - a visibilidade e o (re)conhecimento de outras histórias e culturas são condições precípuas para a construção de uma nova mentalidade (ou imaginário) que inclua a multiplicidade como valor positivado a uma boa convivência, pautada no respeito e inclusão sociocultural. Assim, a Educação e o Ensino de História são condutores por excelência dessa necessária mudança de mentalidade para o bem viver social (transformação no imaginário social).

A conscientização da necessidade de luta organizada inseriu a questão dos povos indígenas do Brasil, direta e expressivamente, na opinião pública, a partir do momento em que as lideranças indígenas, conscientizadas e organizadas, dispensaram porta-vozes e passam a falar por si mesmas, tal como pode ser verificado no aumento das organizações indígenas que, em 1995, eram 109 entidades. Em 2001, eram 318, e, em 2009, já havia 486 organizações que lutavam pelos direitos indígenas no Brasil. (UnBCIÊNCIA, 2011)

O movimento indígena brasileiro tem se caracterizado pela atuação em três frentes: formação de lideranças, articulação entre os povos e parceria com entidades de apoio e com o Estado. Sendo importante o papel desempenhado pelas lideranças, tais como Raoni Metuktire, Gersem Baniwa, Davi Kopenawa, Joênia Wapichana, Marcos Terena, Paulinho Montejo, Ailton Krenak, Eloy Terena, Kerexu Guarani, Ana Paté, Joziléia Kaingang, Jacir Macuxi, Sônia Guajajara, Edson Kaiapó, Daniel Munduruku e tantos outros. Havendo de pesar que os avanços alcançados não aconteceram apenas em decorrência da sensibilidade do Estado brasileiro ou da opinião pública pela causa indígena, mas sim foi devido, sobretudo, as suas lutas organizadas por conquistas à melhoria de vida.

O movimento teve início com a realização das assembleias indígenas a nível nacional, na década de 1970, em que os indígenas passaram a atuar como sujeitos conscientes do processo de dominação, e reagindo articuladamente contra ele (cabendo destaque no protagonismo das lideranças indígenas ao se organizarem politicamente).

As primeiras mobilizações tiveram como ponto de partida a questão da terra, pois a maioria das Terras Indígenas (TIs) ainda não havia sido demarcada, o que gerava

muitos infortúnios e inconvenientes aos indígenas. A aliança pela luta por objetivos comuns ocorreu no auge da Ditadura militar no Brasil, e teve no CIMI grande incentivo. Ao todo, o CIMI apoiou a realização de 16 assembleias, das quais algumas tiveram muitas dificuldades para serem realizadas, por conta da situação de intervenção a qual passava o país. Por exemplo, a de 1976, que ocorreria em Roraima, não pode ser realizada.

Além do CIMI, o Movimento Indígena (MI) também contou com o apoio da União das Nações Indígenas (UNIND/UNI), criada na década de 1980 com a finalidade de dar apoio e sustentação à luta indígena, e que, mais tarde, passou à sigla UNI. Tornando-se a primeira organização nacional, fruto do MI e que foi dirigida por indígenas. Nesse intuito, também foram criadas outras entidades de apoio, como o Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo (CTI), a Comissão Pró-índio de São Paulo (CPI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI), com apoio de diversos segmentos da sociedade civil (pesquisadores, estudantes, artistas e intelectuais). (CIMI, 2008)

A partir da criação das instituições de apoio, foram criadas diversas organizações e associações locais, regionais e nacionais - como foi o caso da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), fundada no dia 19 de abril de 1989, que se tornou a maior organização indígena regional do Brasil, e “que surgiu por iniciativa de lideranças de organizações indígenas [...] e como resultado do processo de luta política dos povos indígenas pelo reconhecimento e exercício de seus direitos”, em um cenário de transformações sociais e políticas, no pós CF/88. Tendo como missão “defender os direitos dos povos indígenas a terra, saúde, educação, cultura e sustentabilidade, considerando a diversidades de povos, e visando sua autonomia através de articulação política e fortalecimento das organizações indígenas”. (COIAB, 2023). Contribuindo para a intensificação e consolidação do MI.

Como exemplo, em 2006, existiam mais de 700 organizações indígenas formais institucionalizadas e legalizadas, de vários níveis. Houve uma acertada estratégia de articular o MI regional e nacional, com uma agenda comum de lutas (terra, saúde, educação, etc.). (CORREIA, 2019)

Este incremento do MI se deu, sobretudo, a partir da década de 1980, ganhando força com a presença dos indígenas no Congresso Nacional (CN), durante a Constituinte de 1988, onde passaram a representar a si mesmos. As principais lideranças indígenas à época foram: Mário Juruna, Álvaro Tucano, Raoni Mentuktire e Domingos Veríssimo Terena; além de Ângelo Kretã e Marçal de Souza (assassinados em 1980 e 1983,

respectivamente). Mário Juruna, por exemplo, foi eleito o primeiro deputado federal indígena, em 1983.

A APIO, surgida da agregação dos PIO em um MI organizado e estruturado, foi a primeira organização indígena a se estruturar na região do Oiapoque, em 1992, congregando representantes de todos os PIO. Ela obteve diversos êxitos significativos, sobretudo firmando convênios com órgãos dos governos e outras instituições, inclusive internacionais, e administrando projetos nas áreas da saúde, educação e alternativas econômicas. A APIO ²⁶ foi responsável por realizar as assembleias que reuniram representantes de todos os PIO, a cada dois anos, onde apenas uma parte do evento era aberta às autoridades e outros convidados. Acerca das organizações/associações indígenas, existentes em todo o Brasil, Santos e Santos (2019: p. 27) destacam que

[...] têm uma grande importância para cada povo indígena, tendo em vista a autonomia que as mesmas têm de desenvolver seus projetos e estabelecer convênios, junto aos órgãos governamentais e instituições reconhecidas nacional e internacionalmente, pois, essas organizações desenvolvem trabalhos e demandas que muitos governos não atendem de acordo a necessidade de cada povo indígena e com a existência de uma organização com autonomia própria, tudo fica mais fácil de resolver e ser conquistado.

No desenrolar da redemocratização brasileira das décadas de 1980 ²⁷ e 1990, as lideranças indígenas do Oiapoque acompanharam as mobilizações do emergente movimento indígena nacional e da América Latina (na agregação de valores de luta pautados na afirmação de identidades, capacitação de lideranças e participação ativa) (ANDREICI, 2012). Assim como também acompanharam as articulações políticas em torno da constituinte e dos direitos indígenas, com destaque ao direito à educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Sobre esse contexto Brito (2020: p. 12) cita a liderança Karipuna Fernando Forte, da aldeia do Espírito Santo:

Desde a década de 80 a gente vem discutindo sobre a escola diferenciada aqui no Oiapoque. Eu fui em Brasília em 1991, se não me engano, participar de um encontro pra discutir vários assuntos, um deles era a educação pro nosso povo. Em 1992 nós fundamos aqui no Oiapoque a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), que eu sou presidente hoje, e depois fundamos a Organização dos Professores Indígenas do Município do Oiapoque (OPIMO), onde sempre discutimos nas assembleias sobre a educação. Hoje tem vários

²⁶ Atualmente extinta.

²⁷ É por volta da década de 1980 que o ensino supletivo (5ª a 8ª série) é introduzido nas aldeias do Oiapoque.

índios fazendo a Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Amapá e queremos formar muitos dos nossos parentes lá, porque eles estão correspondendo com o que a gente quer, que é fazer uma educação que fortaleça nós, Karipuna. (FORTE *Apud* BRITO, 2020: 12)

Vale ressaltar que, ainda na década de 1990,²⁸ houve uma intensificação das migrações de estudantes indígenas para outras cidades, em decorrência da carência do ensino nas áreas indígenas, na intenção de dar continuidade aos estudos e formações.²⁹ Desse estudo nas cidades, Santos e Santos (2019: 40) ressaltam que “[...] na cidade é que o indígena tem uma formação mais sólida, tanto é que, os primeiros indígenas Karipuna que retornaram para as suas aldeias, se tornaram grandes lideranças ou funcionários públicos, outros assumindo cargos de confiança”, tomando como exemplo Dionísio dos Santos Caripunas, que estudou em São Paulo e, em 1998, foi nomeado chefe do NEI/SEED-AP, desenvolvendo políticas no âmbito da educação escolar indígena. Outro exemplo é o da primeira presidente da APIO, a Karipuna Estela dos Santos Oliveira, que também saiu para estudar na cidade. Ressalva-se, porém, que essa “formação mais sólida” está se referindo à apropriação da educação escolar, verificada como estratégia de luta dos povos indígenas.

Santos e Santos (2019) também ressaltam que a maioria destes indígenas que foi estudar na cidade ajudou na organização política da luta por seus direitos, resultando em significativas conquistas para os locais. Os autores consideram ainda que a estruturação da própria APIO, enquanto instituição de defesa e organização indígena, dá-se, principalmente, por suas lideranças já estarem preparadas para administrá-la, pois “[...] se percebe o quanto o estudo fora da aldeia, tem ajudado os indígenas a se organizarem politicamente e lutarem pela defesa de seus direitos” (Idem: 41). O MI do Oiapoque tem se apoiado na estruturação de representatividades.

Da educação moral e cívica absorvida pelas gerações anteriores, imposta na recém-instalada educação escolar indígena, chegaram à valorização de suas tradições culturais, em decorrência de um esforço conjunto adotado pelas lideranças indígenas, na busca por suas (re)construções socioculturais, em um processo de apropriação e (re)significação de tradições. Da negativa descrição do século XIX, que os viam como

²⁸ Esta migração para outras áreas também é decorrente da mudança na política de migração da Guiana Francesa, que, desde 1990 e intensificada na década de 2000, vem restringindo a entrada de imigrantes, inclusive indígenas.

²⁹ Desde a década de 1960, há notícias de indígenas de Oiapoque se dirigem para outras cidades brasileiras para estudar.

refugiados ou remanescentes, os povos indígenas do Oiapoque passaram a um incremento populacional, no século XX, a partir de conquistas substanciais obtidas na luta por melhores condições de vida, na luta pelo direito à existência e visibilidade.

A Constituição Federal de 1988, nascida no bojo o processo de redemocratização do Brasil, dispôs um capítulo específico sobre a proteção aos povos e culturas indígenas, sendo considerada o marco regulatório mais importante na história da educação escolar indígena, no Brasil. O Título VIII – Da Ordem Social, há o Capítulo VIII – Dos Índios (artigos 231 e 232), considera que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988: 134-135). Abrindo-lhes, assim, a possibilidade de afirmação e reafirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças, o Estado deve contribuir eficazmente para suas reafirmações e valorizações.

Da mesma forma, o artigo 22 (CF/88), inciso XIV, estabelece a competência privativa da União de legislar sobre populações indígenas. No Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, Seção 1 – Da educação, o artigo 210, § 2º, prevê que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, assegurando às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, e garantindo a prática do ensino bilíngue em suas escolas. Ainda no Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, Seção 2 – Da cultura, artigo 215, o § 1º estabelece que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, definindo como dever do Estado a proteção das culturais indígenas.

Como fruto de amplos espaços de discussões e conquistas, a década de 1980 foi marcada pela inclusão de atores sociais silenciados pela ditadura militar no Brasil. O processo de redemocratização teve seu ápice na promulgação da CF/88, havendo significativa reviravolta no trato da questão indígena. Inicialmente as lideranças indígenas tiveram importantes assessoramentos de entidades e profissionais fomentadores (antropólogos, sociólogos, missionários, simpatizantes) na reivindicação de suas autonomias e autodeterminações, tal como expõe Munduruku (2012: 217). Porém, gradativamente assumiram a frente de suas agendas de luta através de crescente

tomada de consciência e aquisição de instrumentais teóricos do mundo ocidental, em um contínuo processo de empoderamento das lideranças indígenas, alargando horizontes mentais que permitiram o direcionamento de novas posturas e estratégias de luta.

A CF/88, sobretudo a partir de artigo 231, vem permitindo a ampliação das conquistas indígenas. De forma que hoje existem diversas entidades indígenas especializadas na defesa de demandas específicas (saúde, educação, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, etc.). Munduruku (212: 223) ressalva houve o “surgimento de entidades indígenas capazes de dar continuidade, sob novas configurações, aos princípios que motivaram o próprio movimento [indígena]”.

Assim, o contexto de implementação da Lei 11.645/2008 está inserido nas conquistas e demandas atuais do MI que, ainda segundo Munduruku (2012), tem como direcionamento precípua seu caráter educativo ao forjar sistemática e organizadamente a mentalidade de suas lideranças representativas, “assumindo de forma autônoma os rumos de sua história” (Idem: 219). Ao permitir repensar a História e o Ensino de História, essa Lei “possibilita (re)conhecer os significados da riqueza que são as sociodiversidades indígenas”, e também permite questionar acerca das visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar dos indígenas na História do Brasil (SILVA, 2014: 37-38).

De acordo com Almeida e Silva (2018: 40), “são muitas as latências que permanecem invisíveis e silenciosas ao longo do tempo na trajetória histórica dos povos, na maioria das vezes, sem nunca serem manifestas e desveladas”, que passaram a ter maior visibilidade na História a partir da promulgação da Lei 11.645/2008, que exigiu novos posicionamentos da Educação e do Ensino de História, para que passassem a dar conta das outras histórias, que não apenas a oficial; de forma a questioná-la e revê-la, fazendo emergir protagonismos múltiplos e constitutivos da história nacional.

Segundo Lira, Silva e Salustiano (2014: 148), no bojo do processo da redemocratização brasileira, “foram fortalecidas, no campo educacional, discussões de princípios como os de educação escolar indígena, educação escolar diferenciada, específica, comunitária, intercultural, bilíngue, multilíngue, entre outros, visando à elaboração de novos marcos normativos para a escola indígena”. Esse debate, promovido, sobretudo pelos movimentos indígenas e indigenistas, e no âmbito do próprio Estado, “visou à constituição de políticas educacionais pautadas em uma

educação afirmativa das identidades e do pertencimento étnico aos grupos indígenas”. Ainda segundo esses autores,

É grande o desafio de transformar uma escola que serviu como uma instituição comprometida historicamente com a ideologia da colonização, uma das agências promotora da catequização e da imposição de arbitrários culturais (de uma língua, de uma religião, de um modo de pensar a educação e a vida, de um sistema de mundo concorrencial e hierárquico legitimados), em uma instituição promotora das causas indígenas, de um mundo em que se evoca e se defende a tradição desses povos, de outras cosmovisões, de outras formas possíveis de se viver, do diálogo intercultural. A implantação dessa escola somente será possível com a garantia do direito à terra, à autossustentabilidade das comunidades e a efetivação de propostas escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas existentes no país. (LIRA; SILVA; SALUSTIANO, 2014: 153-154)

A escola constitui instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas. A CF/88 foi seguida por leis específicas nesse sentido, tal como a o Decreto Presidencial nº 26/1991, que atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse Decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, que deverão atuar em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC. Em decorrência do Decreto 26/91, a educação escolar indígena pode se beneficiar dos programas de apoio mantidos pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação; a EEI passou a ser tratada como política pública do Estado brasileiro.

A Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, que dispõe sobre a “Educação Escolar para as populações indígenas”, define as ações e as formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, para prestar-lhe apoio técnico e oferecer-lhe subsídios referentes à questão.

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas também foi reafirmado no Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que estabelece, para as “sociedades indígenas”, como uma das metas a serem atingidas, em curto prazo, “assegurar a participação das sociedades indígenas e de suas organizações na formulação e implementação de políticas de proteção e promoção de seus direitos, observando

“assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada. Respeitando o seu universo sociocultural”. (ANEXO A)

Assumindo esta responsabilidade, o MEC, em 1994, lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, em consonância com a legislação, estabelecendo seus princípios gerais pautados em uma educação específica e diferenciada, e intercultural e bilíngue, por meio da globalidade do processo de aprendizagem; além de determinar suas diretrizes normativas acerca do currículo, material didático-pedagógico, formação de recursos humanos e da carreira de magistério, assim como suas fontes de financiamento. Conforme Santos destaca:

É a partir da Constituição de 1988 que a Educação Escolar Indígena passa a ser pensada e organizada com a participação de lideranças e professores indígenas que desenham os princípios dessa educação sendo ela: específica, diferenciada, comunitária e bilíngue, na qual o ensino passou a acontecer tanto na língua indígena como na língua portuguesa e os conteúdos curriculares são contextualizados de acordo com a realidade local de cada povo. Então as leis deram autonomia para que os povos indígenas pudessem organizar suas escolas a partir das necessidades de cada povo, ou seja, decidir o que é melhor para o bem de todos que nela estudam, todavia, em nosso país somos cientes de que muito do que é instituído no papel, em forma de leis, resoluções, pareceres, entre outros, não é implementado de fato na prática cotidiana, problemas estes que são vivenciados no cotidiano das escolas indígenas. É o que justifica a vigilância e a luta de lideranças e professores indígenas a busca da garantia dos direitos da Educação Escolar Indígena em nosso país (SANTOS, B., 2018: 5-6.).

O Ensino de História vê-se, então, obrigado a estudar as história e culturas indígenas nas escolas brasileiras, no (re)conhecimento de outras vivências e saberes constitutivos do Brasil, fruto das conquistas do Movimento Indígena nacional pelo direito à vida. A Lei nº 11.645/2008, que dá obrigatoriedade no ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, tem como contexto um desconhecimento intencional (construído historicamente) sobre outras possibilidades de vivências, sobretudo daquelas que são potenciais contribuintes a uma vivência social sustentável, entre si com o meio circundante, que é repleto de diversidades e multiplicidades.

Como havia tensões neste processo (pois careceram de leis que obrigassem os (re)conhecimentos de outras histórias e culturas), há o requerimento de amplos e contínuos processos de desconstrução (re)construção de mentalidades (ou imaginários)

historicamente construídas. Assim, a educação é convocada para exercer sua função social.

Enquanto instituição humana criada para fins específicos: ajudar a organizar a sociedade para uma boa (con)vivência social (que, agora, necessita inserir as diversidades e pluralidades sociais protagonistas de Histórias), a Educação e, conseqüentemente, o Ensino de História viram-se obrigados a reverem as histórias oficiais para protagonizar outras histórias até então silenciadas e/ou marginalizadas pela História.

Caminhando na observância da educação intercultural, a temática indígena e sua relação com a escola torna-se, então, uma preocupação nos meios escolares e acadêmicos. A esse respeito, Bergamaschi e Gomes (2012: 54) consideram que:

Assim como uma sociedade, um povo constitui um patrimônio cultural que compreende o conjunto dos bens materiais e imateriais constituídos historicamente e que se referem às identidades e às memórias coletivas do grupo, o patrimônio para a interculturalidade refere-se aos bens materiais e imateriais que historicamente o grupo constituiu para dialogar com outras culturas ou o esforço que envidam para apreender os modos de vida de outros povos. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012: 54)

Neste contexto de configuração e afirmação de uma educação indígena diferenciada, há a promulgação da primeira Constituição do Estado do Amapá, em 1991, que no seu Capítulo XI, ressalta esse direito (ANEXO B). Ainda neste mesmo ano, foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI), vinculado à SEED/AP, que, desde então, a educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária passou a ser pauta do governo do estado, na luta pela reafirmação dos protagonismos indígenas. Porém, é válido ressaltar que o fato de ser pauta não significa que já esteja em consonância com o ideário indígena; pelo contrário, de fato, o NEI ainda permanece como espaço esvaziado de atuação e protagonismo indígena, onde ainda permanecem submetidos aos interesses alheios a eles.

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), no Título VIII – Das Disposições Gerais, artigos 78 e 79, responsabiliza o Estado pela articulação técnica e financeira aos programas integrados de ensino e pesquisa, voltados para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de

suas línguas e ciências; e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas. Além de que, para a educação superior, “sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas federais e estaduais ou privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais”.

A demanda de estudantes indígenas pelo acesso (e permanência) ao Ensino Superior é crescente. No campo da formação profissional diretamente ligada ao interesse comunitário, foi instituído pelo MEC o PROLIND (Edital de Convocação nº 3, de 24 de junho de 2008), que é um programa de apoio à formação superior de professores indígenas por meio de cursos na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, com o objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental nas escolas indígenas. Onde foram firmados Termos de Cooperação e Convênios com Universidades públicas e privadas, desde 1996.³⁰

Sardinha, Tenório e Reis (2016: 178-179), sobre a atuação do LDBEN, ressaltam que:

A LDBEN determinou que o sistema de ensino da União, em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, deveria desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, a serem incluídos nos Planos Nacionais de Educação e planejados juntamente com as comunidades indígenas. O documento expressou, ainda, a necessidade de fortalecer as práticas socioculturais e linguísticas, desenvolver currículos e programas específicos para as comunidades, bem como manter programas de formação pessoal especializado para a educação indígena. Promovendo a oportunidade de “recuperação” da memória histórica dessas comunidades, e reafirmação de suas identidades, além do acesso ao saber sistematizado pela sociedade envolvente. (SARDINHA, TENÓRIO; REIS, 2016: 178-179).

No contexto de fortalecimento das organizações indígenas, em 1996, também foi fundada a Rede de Aliança Latino-Americana (RCA),³¹ uma agência de cooperação internacional que incentiva a articulação das organizações na América Latina. Desde 2000, ela passou a promover articulação nacional em torno da questão indígena. Atualmente, a RCA é constituída por 14 organizações, sendo 10 indígenas (AMAAIAC,

³⁰ Disponível em <<<http://portal.mec.gov.br/prolind>>>. Acesso em: 25/04/2023)

³¹ Em 2013, teve seu nome reformulado para Rede Cooperação Amazônica (RCA).

AMIM, Apina, ATIX, CIR, FOIRN, Hutukara, OGM, OPIAC e Wyty-Catë) e 4 indigenistas (CPI-AC, CTI, IEPÉ e ISA), representantes de mais de 86 povos indígenas que vivem no bioma da Amazônia e no seu entorno, especialmente nos corredores formados pelas regiões do Acre-Javari/AM; Rio Negro-Roraima; Bacia do Xingu/MT; Amapá-norte do Pará e Complexo Timbira/MA-TO. Enquanto uma rede de articulação, a RCA desenvolve atividades que atingem mais de 136 mil indígenas, habitantes das 93 TIs da região amazônica, em um território que soma cerca de 47 milhões de hectares de floresta. (REDE, 2022)

Com a intenção de fortalecer a autonomia e ampliar a sustentabilidade e o bem estar dos povos indígenas do Brasil, a RCA possui a missão de promover a cooperação e troca de conhecimentos e capacidades entre as organizações indígenas e indigenistas, objetivando a promoção da:

Articulação e protagonismo político dessas organizações em torno de temas estratégicos voltados para a sustentabilidade e governanças locais nas terras indígenas; reconhecimento público do papel fundamental que os povos indígenas desempenham na conservação das florestas; fortalecimento das organizações indígenas e indigenistas na defesa dos interesses e direitos indígenas na Amazônia e aprimoramento das políticas públicas indigenistas e ambientalistas. (REDE, 2022)

Na intenção de efetivação da educação escolar indígena nacional, um dispositivo específico da legislação educacional, criado pelo MEC, foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, que deu fundamentos gerais voltados para o ideário de multiplicidade, pluralidade e diversidade dos povos, valorizando os conhecimentos e a autodeterminação indígenas, através de uma educação intercultural, comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Esse dispositivo, inclusive, dá orientações pedagógicas para as práticas docentes dos professores indígenas, assim como para a construção de seus currículos. Sugerindo também conteúdos escolares (línguas, matemática, história, geografia, ciências e educação física), de forma a serem estruturados de acordo com a realidade indígena. Tal documento tem papel de destaque nas conquistas dos povos indígenas, tendo sido elaborado a partir de suas reais demandas, ou seja, com eles e para eles.

Neste documento há a clara conscientização dos envolvidos na construção de uma educação escolar verdadeiramente indígena, tal como poder ser constatado no parecer do professor Enilton (Wapixara/RR) ao constatar que:

Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional (BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998: 26).

Amparado pela legislação em vigor, o RCNEI foi “fruto de um longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas e de reflexão crítica, não apenas de setores organizados da sociedade civil brasileira, mas também, e principalmente, dos povos indígenas e de suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação” (RCNEI, 1998: p. 26).

Segundo o RCNEI, em 1998, no Brasil, existiam cerca de 1.591 escolas indígenas, com 76.293 alunos matriculados do ensino de 1ª a 4ª séries. Sendo que não havia mais do que algumas dezenas de escolas de 5ª a 8ª séries.

A Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, nos seus artigos 6º ao 8º, trata das questões acerca formação dos professores das escolas indígenas (em que determina a prioridade do professor indígena, para exercer a atividade docente na escola da comunidade), a ser feita através de formação específica em instituições formadoras de professores, dando ênfase às competências voltadas para os conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, que visem o desenvolvimento de currículos e programas próprios, produção de material didático e o uso de metodologias condizentes com o ensino e a pesquisa. (ANEXO C)

Outro regulamento (além do Parecer nº 14/1999 que, assim como a Resolução nº 03/1999, trata das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas) foi o Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que trás a educação indígena como uma das modalidades de ensino, destinando, portanto, um tópico específico para ela, fornecendo diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Em suas metas, há a preocupação em tratar da demanda indígena por uma educação de qualidade e que leve em conta suas culturas.

Na intenção de contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, no magistério intercultural dos sistemas estaduais de ensino, de modo a atender às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos, bem como às exigências legais de titulação do professorado indígena em

atuação nessas escolas, foi lançado, em 2002, os referenciais para a formação de professores indígenas, pelo MEC (BRASIL. Referenciais para formação de Professores Indígenas, 2002).

Estas determinações seguem os preceitos acordados internacionalmente para o trato das questões indígenas, em seus direitos coletivos. Dais quais, destacam-se:

As convenções da OIT:

- a) Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes, adotada em 1957;
- b) Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, proclamada, de 1989.

Outros dispositivos internacionais em que se rege a legislação nacional são:

- a) Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DNUDPI)/2008;
- b) Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DADPI)/2016.

A atual Constituição da República Federativa do Brasil (1988), também conhecida como Carta Magna, permitiu que “os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e de permanecer como tal”. (GRUPIONI, 2001: 14).

Grupioni (2001: 14), acerca dos conquistados direitos indígenas, expõe que “esses dispositivos [*legais*] abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente”; com isso, a escola indígena desempenha importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos.

Assim, as histórias e culturas indígenas devem seguir devidamente valorizadas, sendo a base para o (re)conhecimento dos valores e normas de outras culturas. Neste processo, as histórias e culturas indígenas, devidamente (re)conhecidas, em que a escola indígena desempenha, então, um importante e necessário papel em seus processos de autodeterminação e autonomia. Por isso, o Ensino de História deve alcançar a amplitude das demandas sociais, a serem conquistadas em um processo sistêmico e contínuo de

mudança de mentalidade no imaginário social, que dê visibilidade às diversidades brasileiras, sobretudo àquelas que vêm sendo segregadas pela história oficial.

A publicação da Lei nº 11.645/2008 como ampliação do alcance da Lei nº 10.639/2003 está inserida num contexto particular de efetivação das ações afirmativas. Segundo Brighenti (2015: 8), “as ações afirmativas desejam em última instância a superação e eliminação das desigualdades socioculturais e segregações de cunho étnico-raciais”, na intenção de “por meio de leis e políticas públicas a participação equânime dos diferentes setores sociais e culturais nas diversas instâncias de formação e tomadas de decisões”. O autor analisa que:

Primeiro ela [a Lei nº 11.645/2008] precisa ser aplicada a vigiada; segundo, são necessárias mudanças substanciais na sociedade brasileira a partir da construção de um pensamento decolonial. Precisa ser aplicado o conjunto de atos normativos, que implica o reconhecimento dos direitos territoriais. Percebe-se que a temática indígena, tomada em sua profundidade tem potencial de provocar inquietações e as inquietações provocar mudanças. As mudanças não ocorrerão apenas pela efetivação da lei, mas fundamentalmente pela transformação dos centros de ensino em lugares de múltiplos saberes, de reconhecimento do pluralismo jurídico, por mudanças nos marcos da relação de poder, pela construção de um projeto decolonial. E nessa perspectiva os povos indígenas deve ter papel central na inserção de formas de saberes que não parte pela única via racional/científica. (BRIGHENTI, 2015: 8)

No contexto de criação e implementação de legislações específicas para educação escolar indígena, que perpassam, com destaque aqui, pela demanda de formação de professores indígenas, havendo uma crescente pressão das lideranças para a criação de cursos específicos no ensino superior, voltados para a formação inicial e continuada dessa demanda; que se apresenta cada vez mais articulada, organizada e consciente.

Sobre essa demanda oficializada, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PPC), que “é uma resposta do Curso às novas demandas das comunidades indígenas por ele atendidas e das políticas nacionais da Educação Escolar Indígena, “foi construído em 2005 e passou a ser executado em 2007, com o ingresso da primeira turma de discentes” (PPC, 2019: 7-8). Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2005: 10) que:

As reivindicações das sociedades indígenas foram feitas através dos professores indígenas e ainda de suas próprias organizações, em reuniões interinstitucionais, formalizadas nos documentos anexos no Memorando no 515/STE/SEAS/AER/AERMCP, de 14 de outubro de 2002, que foi enviado à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em

Brasília. Nesse documento, são solicitadas pelas organizações indígenas a (1) realização do Magistério Indígena no Amapá e também o (2) Ensino Superior Indígena. [e] a formação superior (sistema de cotas, magistério superior e cursos específicos) [...]. (PPP, 2005: 10).

Edson Brito (2020: 05) considera que, apesar da histórica violência do Estado brasileiro contra os povos indígenas, esses “têm organizado formas diversas de resistências que garantem a continuidade das suas tradições, línguas, organização social e ritual, ainda que de forma ressignificada”. Em análise acerca da EEI, da escola indígena e da resistência, tomando como referência a educação escolar dos Karipuna, esse autor considera que:

[...] os Karipuna vêm transformando o modelo escolar opressor em instrumento de viabilização dos seus projetos societários. A partir do diálogo entre diferentes saberes, os Karipuna criam estratégias de resistência, utilizando ações pedagógicas próprias para a transmissão dos conhecimentos de uma geração para a outra, garantindo a continuidade de suas histórias, memórias, tradições e saberes. Ao mesmo tempo, buscam se apropriar dos conhecimentos escolares na perspectiva de se apossar da ciência através do diálogo intercultural, produzindo conhecimentos contextualizados e ressignificados em favor do fortalecimento e valorização da língua originária, dos saberes milenarmente construídos, da gestão de seus territórios e da reafirmação de sua identidade étnica (BRITO, E., 2020: 4-5.)

As demandas do MI, no que respeita à educação escolar indígena diferenciada, discretamente vêm sendo ouvidas e incorporadas pelo Estado brasileiro, resultando na elaboração de um modelo formal de educação. Porém, apesar de discretos avanços, no geral, ainda há muito o que ser alargado, para que haja diálogo salutar entre os conhecimentos acadêmico-científico e os saberes indígenas, visando à construção de conhecimentos que fortaleçam e valorizem as tradições, saberes, histórias, memórias e línguas dos diferentes povos indígenas, com ampla autonomia na construção e gestão de suas escolas; de acordo com Brito (2020: 12).

Segundo o PPP (2005) do CLII, o acesso de indígenas ao Ensino Superior faz parte de um conjunto de projetos articulados ao nível nacional, que demandaram dispositivos legais implementados a partir da CF/88. De forma que o CLII é resultado, também, do movimento e organização dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, com apoio de organizações governamentais, não governamentais e pesquisadores.

Sobre esta crescente demanda pela participação indígena no Ensino Superior em prol de suas autodeterminações étnicas, Ferreira (2018: 115-116) considera que:

Portanto, a figura do professor indígena passa a ser priorizada nas discussões sobre o acesso ao ensino superior, considerando a acuidade que carrega a Educação Básica para a autodeterminação dos povos indígenas. Sob essa ótica, os profissionais da educação indígena passam a ser formados nos parâmetros de valorização da sua pluralidade étnica e cultural, bem como devem ser capacitados para a implementação de propostas curriculares específicas para cada comunidade ou escola. (FERREIRA, 2018: 115-116)

É nesta conjuntura de (re)existências e (re)significações que emerge a criação do CLII, na Unifap/Campus Binacional de Oiapoque/AP (assim como outras universidades estaduais e federais no Brasil), enquanto formas de resistências e protagonismos históricos dos povos indígenas, por meio de dinâmicos e contínuos processos de atualização das suas tradições e identidades reafirmadas. De acordo com Brito (2020: p. 15) “a escola é o espaço do diálogo intercultural, que deve visar a produção de conhecimentos que valorizem o pertencimento [*identidades*], a língua materna, os saberes, as Histórias, memórias e a gestão do território”.

Nesse sentido, são convergentes os esforços comunitários para este fim, com destaque às atuações, para além das lideranças, os professores, alunos, demais agentes escolares; a comunidade como um todo. De maneira a consolidar uma proposta curricular que interligue o saber escolar aos diferentes ambientes, rituais, línguas maternas, saberes ancestrais e os conhecimentos científicos, de acordo com os anseios da comunidade; a partir dela e para ela.

Segundo o Governo do Estado do Amapá, em 2019, existiam 54 escolas indígenas que atendiam a 4.914 alunos, das séries iniciais até o ensino médio, através dos sistemas regular e modular de ensino. Sendo que os professores desse sistema atuam do sexto ano ao ensino médio, onde passam 60 dias nas comunidades, dos quais 50 têm que ser letivos. (GOVERNO do Estado do Amapá, 2019)

Implantado em 2009, o Ensino Modular Indígena completou, em 2023, 14 anos no Amapá. De forma que, nas escolas em que não é possível ofertar o ensino regular, o Estado oferece a educação aos indígenas através do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (Somei), desde 2009, nas áreas indígenas do estado, onde atuam mais de 50 professores indígenas; ainda que se apresente de forma precária e insatisfatória. Já que se trata de uma educação específica que requer esforço e dedicação eficazes e interruptos, por ser um público diferenciado - em que pesam as dificuldades com

relação aos subsídios didáticos (que precisam estar de acordo com a cultura de cada povo), além da falta de real interesse político para atender a essa demanda.³²

Para o contexto do Oiapoque, há que se destacar que a tomada identitária de PIO não anula as etnicidades (no plural) que os constituem, pelo contrário, reforça-as; não se dando, naturalmente, sem a ocorrência de tensões socioculturais. Os indígenas - assim como o fizeram com a educação - souberam se apropriar dessa ideia de união e praticá-la aos seus modos – do cotidiano da demarcação à participação diplomática e à arte do bom convívio.³³ Os Galibi do Oiapoque, Palikur, Karipuna e Gabili-Marworno são peculiares em suas culturas e história. A denominação em comum está vinculada às demandas sociais que vieram se configurando historicamente, sobretudo no pós-dominação europeia das Américas, incrementadas no século XX, e que deram novos rumos pra vida do lugar – “a conformação do atual território político”, como salienta Silva (2020: 89).

As interações singulares dos tempos de outrora permitiram a sobrevivências destas etnias, em detrimento à extinção de outras: são muitos atores em um só palco, e todos eles fazendo parte de uma imbricada trama sociocultural que vem regendo a vida naquele extremo norte do Brasil.

Quanto às organizações indígenas do Amapá e Norte do Pará, o Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO, 2019) destaca:

a) REGIÃO OIAPOQUE:

1. Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO, criado em substituição à APIO, em 2010)
2. Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM, criada em 2006)
3. Comissão de Representantes dos Povos Indígenas do Oiapoque (CRPIO, criada em 2006)
4. Articulação Indígena Rio Oiapoque (AIRO, criada em 2022)

³² Cabe reforçar as características deste sistema de ensino, marcadas por precariedades e contradições em sua promoção. Apesar do MI insistir em apresentar outras demandas e exigências para o Estado, não há comprometimento efetivo e investimentos suficientes para implantar uma educação que atenda, de fato, às necessidades dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Assim, ele é considerado uma conquista do MI, porém uma conquista com significativas restrições.

³³ De acordo com SILVA (2020: p. 166; 171; 263), “as diversas situações históricas desses povos resultaram na configuração de uma área para as três etnias, no caso da Área Uaçá, porém, para tanto, houve tensões entre os Galibi Marworno, Palikur e Karipuna. Dentre essas tensões, destaco os problemas da circulação e exploração de recursos naturais”. Ressalva-se que tais enfrentamentos foram mais visíveis até o processo de demarcação das TIs, mas que ainda estão intrínsecos nas entrelinhas da convivência local.

5. Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque (OPIMO, criada em 2005) ³⁴
6. Organização Indígena da Juventude de Oiapoque (OIJO, criada em 2023)
7. Associação Indígena do Povo Karipuna (AIKA, criada em 2010)
8. Associação Indígena do Povo Palikur Arukwayene (AIPA, criada em 2009)
9. Articulação Indígena do Povo Gabibi-Marworno (AIPGM)
10. Associação Galibi-Marworno (AGM, criada em 2002)
11. Coletivo Waçá-Wará (criado em 2019)

Como ilustração, há a Figura 7 (abaixo) de folder publicitário da organização dos artistas indígenas do Uaçá (o Coletivo Waçá-Wará), criado em 2019).

Figura 7 – Imagem de folder sobre Nova Organização dos Artistas Indígenas do Uaçá (Coletivo Waçá-Wará Criação).



Fonte: Disponível em

<<<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1625373534271722&set=pb.100003972724339.-2207520000>>>. Acesso em: 26/03/2023.

b) REGIÃO PEDRA BRANCA:

1. Conselho das Aldeias Wajãpi (APINA)
2. Associação Wajãpi Ambiente, Terra e Cultura (AWATAC)

³⁴ Destaca-se que o CLII presta assessoria à OPIMO, através de encontros, reuniões e oficinas.

3. Associação dos Povos Indígenas Wajãpi Triângulo do Amapari (APIWATA)
 - c) REGIÃO PARQUE DO TUMUCUMAQUE:
 1. Associação dos Povos Indígenas Wayana e Aparay (APIWA)
 2. Associação dos Grupos Indígenas do Tumucumaque Wayana e Aparay (AGITWA)
 3. Associação dos Povos Indígenas Titiyó, Katxuyana e Txikiyana (APITIKATXI)
 - d) REGIÃO TROMBETAS-MAPUERA, NHAMUNDÁ-MAPUERA E KAXUYANA-TUNAYANA:
 1. Associação do Povo Indígena Wawai (APIW)
 2. Conselho Geral dos Povos Hexkaryana (CGPH)
 3. Associação dos Povos Indígenas do Mapuera (APIM)
 4. Associação dos Povos Indígenas de Trmbetas-Mapuera (APITMA)
 5. Associação das Mulheres Indígenas da Região do Município de Oriximiná (AMIRMO)
 6. Associação Indígena Katxuyana, Tunayna e Kakyana (AIKATUK)

Deve-se salientar que os Zo'é não possuem organização representativa até o momento.

Sobre as principais demandas dos povos indígenas do Oiapoque, Pedra Branca do Amapari e Parque Montanhas do Tumucumaque, ressalta-se o papel importante desempenhado pela Associação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará (Apoianp) e demais organizações políticas dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, que incansavelmente vêm seguindo na luta por melhores condições de vida dos seus parentes, junto ao poder público municipal, estadual e federal. Neste sentido, para o contexto do fortalecimento das organizações indígenas na área, Meire da Silva (2020: 94-95) destaca que:

As históricas relações sociais contemporâneas entre os Povos Indígenas de Oiapoque, Wajãpi e os Povos Indígenas do Parque do Tumucumaque foram se intensificando ou se renovando. [...] trago algumas das atividades conjuntas realizadas por eles nos últimos anos. Entre estas, destaco a programação da Semana dos Povos Indígenas realizada na capital Macapá, bem como as que ocorreram em Brasília referentes ao Acampamento Terra Livre e as Conferências Regionais de Educação, o Primeiro Chamado46 Internacional dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará e a entrega de um documento ao Ministério Público Federal (MPF), por

quatro representantes da APOIANP (Articulação e Organização dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará), em janeiro de 2019, com o pedido de uma representação solicitando o retorno da atribuição da demarcação das Terras Indígenas para a Funai. Outras ações, como reuniões com autoridades do Governo do Estado do Amapá e com setores do Governo Federal, nas quais são reivindicadas ações variadas para todas as etnias, também são costumeiras.

As novas demandas advêm das necessidades impostas a esses povos, cada vez mais conscientes e autônomos, das quais se podem destacar as pressões exercidas pelo crescente número de migrantes não indígenas, que chegam à região na busca por melhores condições de trabalho e oportunidade na Guiana Francesa, o aumento populacional em Oiapoque e nos limites das TIs, o asfaltamento da BR-156 e o aumento do tráfego de não indígenas no interior de suas terras; além das históricas pressões sofridas no que diz respeito à extração ilegal de minérios (como o ouro), de pescado, caça e madeira, que persistem mesmo nas terras já demarcadas. Incluem-se, também nas demandas, os problemas relacionados à qualidade dos serviços básicos de saúde, educação, comunicação, energia, infraestrutura, etc.– a luta é incessante!

As lideranças dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, a partir das demandas referentes à energia, combustível, infraestrutura, educação, saúde e transporte, vêm pressionando o poder público, no sentido de atendê-las. Dentre outras pautas, as comunidades se articulam visando o apoio, inclusive, dos Poderes e da Justiça Federal, na defesa de seus direitos e na concretização de políticas públicas eficazes; frente, sobretudo, ao governo federal, devido à conjuntura atual de avanço no descaso para com pluralidade e diversidade nacional.

Para o contexto das lutas junto ao poder executivo estadual, na figura do então governador Waldez Góes (2015-2022), dentre as principais demandas destes povos indígenas, em 2019, a Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (SEPI/AP) destaca (GOVERNO, 2019):

a) Uma das demandas referentes à educação indígena foi a Formação Continuada aos diretores e professores que atuam em escolas indígenas estaduais do Amapá e norte do Pará, a ser ofertada pelo Núcleo de Educação Indígena (NEI) da SEED (Secretaria de Estado da Educação);

b) Ainda sobre a educação indígena, destaca-se a necessidade de criação de um Comitê Gestor de Educação Indígena, no âmbito do NEI/SEED, de forma articulada com a SEPI, para que se torne mais estreita suas relações, dando mais celeridade às demandas da educação indígena.

Ressalta-se que a SEPI (criada pelo Decreto nº 1.441, de 02 de junho de 2004) foi criada justamente para intermediar a relação entre os povos indígenas e a gestão estadual e, “tem por finalidade formular e coordenar as políticas públicas voltadas para as características étnicas e culturais no âmbito social, político e econômico dos Povos indígenas desta região” (GOVERNO, 2019).

Dada a complexidade e transversalidade das políticas públicas para os indígenas, a SEPI seria um mecanismo para busca de soluções para as demandas indígenas. No entanto, na prática, sem poder decisório algum, a SEPI vem se apresentando ineficaz na defesa das bandeiras dos indígenas locais; sendo espaço para mera aparência, em cumprimento ao às formalidades normativas.

c) Outra demanda da educação é a necessidade e implantação de curso de mestrado voltado para os educadores que atuam diretamente com a educação escolar indígena; sendo um apelo antigo desses educadores. Sua implantação seria uma forma de valorizá-los e instrumentalizá-los;

d) Outra demanda no âmbito educacional foi a retomada (ocorrida em novembro de 2019) do curso de formação inicial de professores indígenas Waiãpi, ofertado pelo Governo do Estado do Amapá (GEA). Uma vez que, a qualificação está inclusa no PPP das Escolas Waiãpi, da SEED; atendendo à demanda dos indígenas.

e) Há também a demanda por aeronaves para realizar levantamento topográfico das pistas de pouso nas áreas indígenas, pois, segundo dados da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC) existem 135 pistas de áreas indígenas cadastradas. No entanto, 112 estão com restrições para serem homologadas, principalmente por não terem apresentado um Plano Básico de Proteção do Aeródromo, que deve versar sobre as condições topográficas da pista, a fim de evitar acidentes. Sendo que, na Região Norte, há a necessidade de homologação de 11 pistas. São elas: Parapará, Pururé, Kumarumã, Ananapiré, Kumenê, Xiuxuiumene, Matawaré, Santo Antônio, Yawa, Urunai e Kuxaré, distribuídas no Amapá e Pará, para melhor atendimento às comunidades indígenas. (GOVERNO, 2019)

f) Outra demanda se refere ao cumprimento do protocolo de consulta sobre políticas públicas voltadas aos indígenas. O documento foi entregue à Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (SEPI), em 2019. É o segundo protocolo criado na região, pois o primeiro foi lançado pelos Wajãpi, em 2014.

A ideia de se criar um protocolo passa pela necessidade basilar e constitucional de se consultar os indígenas sobre qualquer ação que venha ser realizada em suas terras;

garantindo-lhes participação na construção de políticas públicas a partir de suas reais demandas, fortalecendo-lhes suas autonomias.

Dentre as demandas contidas no documento, além da criação do curso técnico em enfermagem (criado em agosto de 2009, com 30 vagas), estava a implantação de um guichê exclusivo para atendimento aos indígenas no Super Fácil/Oiapoque; a melhoria no atendimento à educação modular indígena (que completou dez anos de atuação no Amapá, em 2019); dentre outras bandeiras. (GOVERNO, 2019)

Este documento forneceu as diretrizes pelas quais se deve dá a consulta aos povos indígenas (que deve ser livre, prévia, informada e de boa fé), a respeito das medidas legislativas e administrativas que possam afetá-los diretamente, na intenção de facilitar o diálogo com o poder público; cabendo ao Ministério Público (MP) a incumbência de acompanhar as ações e garantir-lhes os direitos. (GOVERNO, 2019)

Destacam-se, neste documento, as regras dos PIO, que devem ser levadas em consideração por todos. São elas: O poder de decisão é coletivo, sendo as decisões tomadas de acordo com o consenso da comunidade; nas reuniões todos participam e são importantes (mulheres, profissionais da saúde, agentes ambientais, acadêmicos, professores, diretores, alunos, pastores, pajés, jovens e anciãos); o governo deve respeitar e reconhecer seus direitos e modos de vida; para serem consultados, o governo deve estar aberto ao diálogo, de forma que os indígenas devam estar a par e esclarecidos do que se esteja sendo consultado; os PIO não devem ser pressionados, ameaçados ou violentados, de forma que a consulta seja verdadeiramente livre; seus conhecimentos devem ser considerados e respeitados, contidos no Programa de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA), que leva em consideração as especificidades das cosmologias, conhecimento e valores dos locais; e as reuniões devem ser verdadeiras e legais, para que possam surtir os efeitos das decisões, devendo ocorrer com a presença de autoridades, além de serem registradas em atos e relatórios. (CONSELHO, 2019: 59-65)

Para se ter ideia do funcionamento do protocolo, há o caso das obras da Rodovia BR-156, que corta a TI Uaçá (a TI Wajãpi é cortada pelo BR-210 ou Perimetral Norte). Em cumprimento ao mesmo, já houve o remanejamento de aldeias para outras áreas, a partir do que ele prevê para essa situação. Assim, das nove aldeias que ficavam próximas à BR-156, três já foram remanejadas, restando ainda seis, que juntas somam aproximadamente 120 indígenas. (Idem)

g) Sobre a demanda concernente à saúde indígena, como dito anteriormente, foi criado, ainda em 2019, o Curso Técnico de Enfermagem para

Indígenas, em parceria entre as Secretarias de Estado da Saúde (SESA) e SEED. Havendo oferta de 30 vagas através da Escola do Sistema Único de Saúde (SUS), sob responsabilidade da SESA.

h) Ainda quanto à saúde, foi criado, em junho de 2017, o Núcleo Estadual de Saúde Indígena (NESI), no âmbito da SESA, que dá assistência às comunidades indígenas. No sentido de fortalecer e tornar o NESI uma política de Estado, há a demanda para torná-lo uma política de Estado eficaz, através de decreto e, posteriormente, de lei, vinculada à estrutura organizacional da SESA; pois, atualmente, o Núcleo é embasado apenas em portaria;

i) Sobre a pauta da inclusão social, outra demanda diz respeito aos indígenas que estudam na capital e que precisam de inserção no Programa Amapá Jovem (PAJ); em que a Secretaria de Estado da Inclusão e Mobilização Social (SIMS) deverá realizar chamada específica para os povos indígenas.

j) Quanto à infraestrutura, outra demanda relaciona-se à construção e reformas de escolas estaduais indígenas no Parque do Tumucumaque, em que a Secretaria de Estado da Infraestrutura (Seinf-AP), em articulação com a Funai, deve recorrer a modelos de construções rápidas, duráveis, seguras e adaptadas às realidades indígenas;

k) Quanto à educação, existem demandas pela participação mais ativa dos PI na formulação das políticas públicas e pela necessidade contínua na formação dos professores indígenas e por reformas ou construção de mais escolas (em situações precárias de abandono); além na necessidade de descentralização da educação escolar, a fim de evitar atrasos nos anos letivos, o que envolve, inclusive, acesso de professores e transporte escolar.

k) Quanto à questão energética, há uma crescente demanda para superação das medidas paliativas que vem sendo feitas para amenizar o déficit na oferta de energia contínua e de qualidade. Há de serem criadas alternativas energéticas viáveis nas regiões de difícil acesso, e que não podem ser atendidas pelo programa Luz Para Todos, do Governo Federal, como exemplo a implantação de sistemas isolados (fotovoltaico e termelétrico) de energia;

l) Ainda sobre a questão energética, destaca-se a necessidade no aumento das cotas de óleo para a geração de energia em comunidades indígenas, que vem sendo debatida no âmbito da SIMS-AP;

m) No que respeita ao transporte, as lideranças questionam sobre a necessidade permanente de manutenção do ramal do Manga, que dá acesso às áreas longínquas da TI Uaçá, por exemplo.

Resultado das lutas do MI do Oiapoque, frente às demandas dos povos indígenas, a Seinf-AP, por exemplo, apresentou um planejamento de obras que beneficiarão as aldeias, como a construção de escolas e passarelas. Além disso, o GEA também garantiu o passe livre no transporte público aos indígenas que estudam em Macapá. A SIMS ficou de providenciar duas casas de apoio para os indígenas, em que uma delas seria destinada aos estudantes indígenas. Objetivando um maior alcance para a execução de suas demandas, as lideranças indígenas vêm procurando estender seus diálogos, a fim de conseguir apoios para além do GEA, também com as esferas legislativas estaduais e federais.

No sentido de garantir a soberania de seus direitos, a luta atual segue, junto ao governo federal, no sentido de articular suas prioridades. Das quais se destaca a luta pela não municipalização da saúde indígena, que deixaria as comunidades mais expostas aos atendimentos deficitários. Uma vez que, atualmente, contam com serviços de saúde prestados dentro das comunidades pelo governo federal, pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) - para o caso, o DSEI-Amapá e Norte do Pará, que atende a uma população de aproximadamente 13.135 indígenas, distribuídos em 141 aldeias, de 14 etnias; além dos atendimentos da SESA. Outra pauta é que o Governo Federal continue lhes garantido o direito de indicar o nome à coordenação do DSEI.

CAPÍTULO 3.1: LICENCIATURA INTERCULTURAL E ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: BANDEIRAS DE LUTA

É neste contexto de organização e mobilização, e ressignificação e apropriação que a história do CLII, da Unifap/Campus Binacional de Oiapoque/AP, está atrelada, ou seja, o surgimento do CLII está ligado à própria história dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Suas situações atuais, que demandam, agora, pela efetivação de uma educação superior verdadeiramente intercultural, estão no caminhar do direito constitucional, que reconhece aos indígenas suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e os direitos originários sobre suas terras (BRASIL, 2016: 134).

Acerca do movimento educacional indígena no Brasil e seus desdobramentos no estado do Amapá, no período de 1988 a 2002, Ferreira (2018: 111-112) constata que os desdobramentos das histórias de luta dos povos indígenas no Brasil por uma educação diferenciada são verificados no Amapá através das medidas adotadas pela SEED para a Escola Indígena e pela implantação do CLII.

Concomitantemente à crescente consolidação da educação escolar e superior indígena, há a demanda pelo (re)conhecimento das culturas e histórias indígenas na História e no Ensino de História. Brito (2014: 21-22) salienta que a Lei 11.645/2008 foi uma conquista dos movimentos sociais, fazendo parte de um conjunto de mudanças agenciadas pelas mobilizações da sociedade civil. Portanto, foram “conquistas pelo reconhecimento legal de direitos específicos e diferenciados” alcançadas através da “organização sociopolítica no Brasil” (Idem). Consequentemente, mais recentemente, “em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades” (Ibidem). Ainda segundo esse autor, a implementação da Lei 11.645/2008 veio somar-se aos debates sobre o reconhecimento e respeito às sociodiversidades no Brasil contemporâneo, exigindo, assim, um repensar da história brasileira no ambiente da sala de aula de não indígenas. Tal como considera,

E exigindo, portanto, um repensar sobre a História do país, discussões sobre a chamada “formação” da sociedade brasileira e da “identidade nacional”. A respeito da existência de uma suposta “cultura brasileira”, “nordestina”, “amazônica” “catarinense”, etc. A problematização das ideias e concepções a respeito da “mestiçagem”, do lugar dos índios, negros e outras minorias que formam a maioria da chamada população brasileira. (BRITO, 2014: 22-23)

Suas especificidades coletivas são protegidas por regimentos humanos internacionais e nacionais que reconhecem seus direitos de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem;³⁵ assim como determina a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1980.³⁶

Segue, em conformidade, também com a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2016), aplicada a todos os indígenas das Américas, que lhes garante “o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que ministrem educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem”, no sentido, inclusive, de “concordância com o princípio de igualdade de oportunidades”, visando a “redução das disparidades na educação entre os indígenas e não indígenas”.³⁷ Sobre a aplicabilidade da educação escolar indígena, a partir do Modelo Diferenciado, o RCNEI (1998: 34), considera que:

Hoje, uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngüe (ou multilíngüe) é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas. A escola existe em inúmeras comunidades indígenas como instituição integrada ao cotidiano, apesar de sua origem externa aos universos socioculturais indígenas e de seu uso histórico (e lamentavelmente, em algumas situações, contemporâneo) como agente de controle, evangelização e imposição forçada de mudança social e cultural.

Segundo Baniwa (2006; 2009), são quatro as motivações dos indígenas pela formação superior. Primeiro, porque essa motivação reflete a incorporação de certos ideais da vida da sociedade moderna pelos indígenas. Segundo, devido ao próprio avanço do processo de escolarização em níveis anteriores ao ensino superior. Terceiro, pela necessidade de criar um diálogo menos verticalizado dos indígenas com a política pública nacional. Quarto, pela relação com a tomada de maior consciência dos povos indígenas sobre seus direitos de cidadania, que possibilitam seus projetos étnicos de futuro. Como ênfase a esta constatação, Malaquias (2017: 14, 31), professor indígena da etnia Galibi-Marworno egresso do CLII (2010-2017), expõe que:

³⁵ Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**, Artigo 14. Rio de Janeiro: UNIC, mar./2008: p. 06.

³⁶ ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/1980**. Brasília: OIT, 2011.

³⁷ ORGANIZAÇÃO dos Estados Americanos (OEA). **Declaração americana sobre os direitos dos povos indígenas**. Artigo XV, números 1 e 2. Washington: OEA/SG/SADE/DIS, 15 jun./2016: p. 18.

[...] Essa é a minha visão, eu acho que é essa a visão de todos os professores, formar e levar o conhecimento para as aldeias, trabalhar e tentar ensinar o melhor, fazer o melhor para seus parentes, para os irmãos. []

Minha intenção enquanto educador é levar conhecimento para a nossa comunidade, nossas crianças e jovens que estão lá na base. E a universidade tem o papel de contribuir com essa formação, por isso busco aprender sempre mais, para ajudar meu povo, minha aldeia, no que se refere a educação escolar e conscientização dos nossos direitos.

Em análise sobre a formação dos professores indígenas do CLII/Unifap, entre 2007 e 2013, Oliveira (2016: 90) considera que o que instigou os acadêmicos a participarem da licenciatura foi, primeiramente, a necessidade de melhorar as escolas de suas aldeias, sobretudo no que concerne à carência de professores indígenas para atuar em todas as séries (levando muitos indígenas a abandonarem sua aldeia em busca de estudo); além da “perceptível [...] intenção de obter novos conhecimentos e utilizá-los para atuar em defesa dos direitos de seu povo. O que expõe que o saber obtido não é entendido de forma individualista, mas usado para melhoria da comunidade em que vive”. (Idem)

A atual entrada dos indígenas ao ensino superior, no país deve-se a atuação das Organizações de Professores Indígenas (OPIs) mobilizadas a partir do MI – que desde a Constituinte/88 vem fazendo frente às mobilizações e articulações indígenas. O quadro atual da presença de indígenas no ensino superior é consequência, inclusive, dessa posição tomada pelas Organizações de Professores Indígenas (OPIs) envolta no MI. Baniwa (2009) revela que havia cerca de 5000 indígenas no Ensino Superior brasileiro, mais da metade dos 7000 estimados no Ensino Médio. Segundo dados do IBGE e do Inep, o total de alunos indígenas foi de 9.764, em 2011, para 46.252, em 2021; assim, os indígenas universitários representam 3,3% dos mais de 1,4 milhão de pessoas que se identificam como indígenas no país. (BRASIL; IBGE, 2022)

Os dados acima reflete o potencial das políticas de ações afirmativas para formação superior diante dos outros níveis de capacitação educacional, mas também demonstra o nível de investimento dos próprios indígenas no ensino superior como um meio fundamental de valorização de suas culturas, e de busca por suas autonomias.

A busca incessante por escola e universidade se encaixa nessa visão de incompletude sistêmica das sociedades ameríndias e a necessidade

de ampliação de conhecimentos, onde o importante não é o alcance da completude, mas o que se consegue para melhorar as condições de vida. (BERGAMASCHI, 2012: 70)

A citação acima reflete o contexto dos desafios e perspectivas da educação indígena intercultural no Brasil, em que há de se pesar as demandas dos indígenas por formação no ensino superior, com ênfase aos cursos específicos e diferenciados, no século XXI. Sobre o acesso dos indígenas às universidades públicas, Brito e Neto consideram que “as modificações na legislação movimentaram os debates sobre o acesso de indígenas às universidades, principalmente por meio de ações afirmativas de acesso diferenciado e de construção de cursos de licenciaturas interculturais”.

Sobre o processo de criação do CLII e a participação dos PIO no ensino superior, Santos e Santos (2019: 44) informam que:

No ano de 2007 por luta das lideranças indígenas é criado e implementado o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e mais tarde com o funcionamento do Campus Binacional de Oiapoque, chegam vários cursos regulares da UNIFAP. Nesse contexto, aumenta o ingresso dos indígenas na universidade, assim como, em Macapá têm vários Karipuna, na Universidade do Estado do Amapá UEAP, assim como, na UNIFAP, Campus Marco Zero de Macapá. Além dessas universidades, tem indígenas Karipuna, na Universidade Federal do Pará UFPA e também em faculdades particulares, fazendo, tanto cursos a distância como presencial.

A institucionalização das licenciaturas interculturais indígenas no Brasil, desde 2001,³⁸ vem contribuindo para a formulação de suas identidades e protagonismos étnicos; já que a apropriação, via educação, vem sendo marca desses processos de afirmações e (re)afirmações culturais. Sendo fruto das lutas indígenas que se configuraram nas décadas de 1980-1990, acerca da necessidade de reconhecimento, por parte do Estado, da diversidade sociocultural brasileira, as demandas por uma educação indígena específica e diferenciada no âmbito do ensino superior público, ganharam seus moldes - que não mais estava sob a égide das incoerentes políticas educacionais do SPI e Funai (décadas de 1930 a 1970). Sobre essa questão, o PPP do CLII (2005: 16), baseado em plano jurídico institucional, ressalva que:

³⁸ Destaca-se que a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi pioneira na formação de professores indígenas, em 2001, com 185 alunos indígenas matriculados, pertencentes a 36 etnias, falantes de 26 línguas e provenientes de 11 estados do país.

O reconhecimento dos indígenas e, o conseqüente reconhecimento de uma nação plural, implica em também se reconhecer uma nova concepção de educação, que implica a possibilidade da construção de especificidades pedagógicas em seu sentido mais amplo. Estas especificidades deverão incluir as concepções e práticas pedagógicas em sala de aula, mas também os demais aspectos da educação, inclusive aquele referente ao campo organizacional, fundamental para assegurar perspectiva intercultural: participação dos índios e de suas comunidades nas propostas curriculares, comunidades indígenas e o controle social nos sistemas de ensinos, gestão e financiamento dos cursos de formação de professores indígenas, os diferentes modelos de organização e funcionamento das escolas indígenas, a inclusão da categoria professor indígena nos planos de carreira das secretarias de educação/concursos para o ingresso destes professores nos quadros destas secretarias etc.

Neste novo modelo de educação pleiteado pelos indígenas, com apoio de organizações da sociedade civil, a educação intercultural e diferenciada funda-se na “valorização do significado próprio da educação de cada povo, suas próprias metodologias, currículos e conteúdos culturais de estudo e, principalmente, pela presença de professores indígenas nas escolas das aldeias” (PPP do CLII, 2005: 16).

Para a realidade dos indígenas do Oiapoque, em 2000, é introduzido o ensino médio de forma bastante deficitária, fazendo com que, gradativamente, alguns indígenas comessem a migrar e/ou deslocar para as cidades, em busca de escolarização, inclusive, em nível superior. Onde passaram a ingressar em Universidades (Federal, Estadual e particular), no Amapá e no Brasil. Destacando-se, principalmente, o ingresso nas universidades particulares, em cursos de licenciaturas diversos, não específicos e tampouco signatários da interculturalidade.

Como consequência, a partir de 2002, por meio da atuação política das organizações dos indígenas do Amapá e Norte do Pará, emergem discussões em torno da proposta de criação do curso de Licenciatura Indígena, na intenção de subsidiar a formação de professores indígenas para atuarem nas aldeias da região, em um contexto de uma educação superior intercultural.

Como consequência da implementação da CF/88 e demais dispositivos legais que versam sobre os direitos dos povos nativos, com destaque para os referentes à educação escolar indígena, é que, a partir de então, as lideranças indígenas junto com instituições apoiadoras passaram a atuar e se organizar cada vez mais a nível local, regional e nacional. As amplas discussões foram permitidas pelas legislações educacionais, com referência aqui para a contemplação do currículo intercultural e formação de professores

indígenas em cursos específicos e diferenciados, em atendimento às demandas das aldeias.

No Amapá, o ensino superior voltado para a formação de professores indígenas é fruto de um longo processo de luta, travada no âmbito do movimento indígena desde 1999-2000, na gestão do governador João Capiberibe, seguido por seus sucessores; ora com maior vigor, ora nem tanto.

Na gestão de João Capiberibe (1995-2002), o NEI (vinculado à SEE/AP) elaborou um programa de educação escolar indígena, com participação professores, lideranças, instituições de apoio e pesquisadores, dando direcionamento à elaboração de diretrizes para a política estadual da EEI. De onde saíram as demandas pela criação do Conselho de Educação Indígena (CEI), pelo fomento à formação de professores indígenas e a capacitação de indígenas e não indígenas que atuam na região; em um contexto no qual poucas instituições universitárias brasileiras ofereciam cursos para atender a formação de professores indígenas. Sobre esse contexto de demandas dos estudantes indígenas, que o PPP do CLII (2005: 8) informa:

O primeiro grupo de estudantes indígenas, no estado do Amapá, a cursar o Ensino Médio realizado nas próprias aldeias (Sistema Modular de Ensino, com um ensino não específico para os povos indígenas) tentou o ingresso na universidade, no vestibular de 2002, não obtendo o coeficiente exigido para aprovação.

Em abril de 2003, como fruto das várias reuniões de articulações entre instituições, MI (do Amapá e norte do Pará) e Unifap, foi formulada a proposta do Curso de Licenciatura Indígena, pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI),³⁹ criado com a intenção dar direcionamento às políticas que garantissem o acesso e permanência dos indígenas no ensino superior público, priorizando, para isso, a consulta aos indígenas (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2003). Nas reuniões interinstitucionais, segundo Sardinha, Tenório e Reis (2016: 183), “os professores

³⁹ O GTI foi institucionalizado pela Portaria nº. 859/2003, de 26 de novembro de 2003, expedida pelo reitor em exercício João Nascimento Borges Filho. Sendo composto pelas seguintes entidades: Universidade Federal do Amapá, Núcleo de Educação Indígena – NEI/SEED, FUNAI-Brasília, FUNAI-Oiapoque, FUNAI-Macapá, Associação Galibi- Marworno – (AGM), Associação dos Povos Indígenas de Oiapoque (APIO), Conselho das Aldeias Waiãpi – (APINA), Associação dos Povos Indígena Waiãpi Triângulo do Amapari (APIWATA), Associação dos Povos Indígenas do Parque do Tumucumaque (APITU), Centro de Cultura Waiana-Apalai, Instituto de Pesquisa e Formação – IEPÉ, Conselho Estadual de Educação (CEE), Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), Divisão de Ensino Médio (DIEM), Câmara de Vereadores de Oiapoque, Fundação Nacional de Saúde (FUNASA).

indígenas e suas próprias organizações reivindicavam a realização do Magistério Superior Indígena, do Ensino Superior Indígena [...], além da implantação do sistema de cotas para indígenas na universidade”.

A presença crescente do Movimento Indígena no cenário nacional e continental a partir de 1970 e no pós 1988 (ano da promulgação da Constituição Federal) “criou condições para a superação da ‘cegueira’ intencional que reinava em nosso ensino, ou seja, os povos indígenas tornaram-se visíveis”, a partir da “necessidade de refletir a educação escolar como processo de interculturalidade crítica” (BRIGHENTI, 2015: 3). O autor ressalta ainda:

Que os povos indígenas no Brasil somente conseguirão conquistar e manter seus espaços, seus direitos se a sociedade como um todo os considerar sujeitos portadores desses direitos; e, ao perceber que o processo de educação escolar tem muito a ganhar se considerar os conhecimentos dos povos indígenas. [...]. Percebe-se que a temática indígena, tomada em sua profundidade tem potencial de provocar inquietações e as inquietações provocar mudanças. As mudanças não ocorrerão apenas pela efetivação da lei, mas fundamentalmente pela transformação dos centros de ensino em lugares de múltiplos saberes, de reconhecimento do pluralismo jurídico, por mudanças nos marcos da relação de poder, pela construção de um projeto decolonial. E nessa perspectiva os povos indígenas deve ter papel central na inserção de formas de saberes que não parte pela única via racional/científica. (BRIGHENTI, 2015: 3; 8)

Desta forma, na abordagem crítica à Lei nº 11.645/2008, considera-se a importância da amplitude de sua promulgação, que deve superar, ainda, os limites de abordagens isoladas da legislação indigenista. Tem muito ainda para ser feito, principalmente no que concerne ao investimento na formação de professores e formação continuada dos mesmos. Porém, “tornar obrigatório o ensino de história e cultura indígena para o ensino básico, de maneira isolada e não incluir o ensino superior, é continuar com a estrutura racista e colonialista sobre um ‘índio’ genérico, engessado no passado, invisibilizado e silenciado no presente”. (ALMEIDA, 2022).

Segundo consta no PPC do CLII (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2019: 16),

As principais questões levantadas pelo GT no que se refere ao Ensino Superior foram: a) dificuldade para prosseguir os estudos após o Ensino Médio no que se refere ao acesso e permanência ao Ensino Superior, somado isso, ao fato de serem casados e terem famílias nas aldeias (questão cultural); b) as questões educacionais são reivindicações das próprias comunidades indígenas; c) a criação do Núcleo na UNIFAP responsável pelas ações para atender a educação

superior dos povos indígenas e ainda as vagas destinadas aos indígenas para cursar o Ensino Superior; e d) demanda crescente de professores indígenas para formação superior.

De acordo com o PPP do CLII (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2005: 13), “foi dada prioridade ao professor indígena no acesso ao ensino superior devido à importância que se acredita ter a Educação Básica para a autodeterminação dos povos indígenas”. De forma que os professores indígenas devam ter uma formação que valorize a pluralidade étnica e cultural, bem como os capacite para implementar propostas curriculares específicas. Devendo, assim,

[...] a formação dos professores deve ser específica e diferenciada também em nível superior, ou seja, cursos específicos para a formação de profissionais da educação para atuar nas últimas séries (5ª à 8ª) do ensino fundamental e no ensino médio, como uma graduação em educação intercultural com habilitação do ensino fundamental e no ensino médio, como uma graduação em educação intercultural com habilitações que atendam as diferentes áreas de conhecimento desses níveis de ensino. E, ainda, a formação de profissionais que, além do ensino, possam atuar nas diferentes áreas da gestão da educação, inclusive na área organizacional. (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2005: 13)

A partir de uma metodologia de trabalho diferenciada, que prediz que o docente conheça a realidade dos discentes indígenas, o PPC do CLII (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2019: 21-22) considera que:

O planejamento e a implantação das ações e atividades que são desenvolvidas no âmbito do Curso também ocorrem com a participação indígena, de forma que a experiência vivenciada pelos discentes durante a sua formação seja coerente com os princípios da Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada e específica. A participação indígena não está restrita aos representantes discentes ou lideranças, mas também inclui a participação das suas comunidades por meio de Práticas Pedagógicas e de Extensão.

Em 2005, foi elaborado o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴⁰ do, então, Curso de Educação Escolar Indígena, enquanto política pública voltada para atender a demanda por ensino superior indígena, com ênfase aqui à educação intercultural, tomando como princípios a multiétnica, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação; comunidade educativa indígena; educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada (SARDINHA; TENÓRIO; REIS,

⁴⁰ O PPP do CLII foi construído em 2005 e passou a ser executado em 2007.

2016: 184) – sob o prisma da concepção bancária de ensino definida por Paulo Freire. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Intercultural Indígena (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2019: 7), “desde sua proposta inicial, o Curso se caracteriza por ser um curso regular da UNIFAP e está entre os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Escolar Indígena implementados no Brasil”.

O PPP do CLII adotou como princípios e fundamentos pedagógicos: a gestão democrática, a compreensão crítica da realidade local, a interculturalidade, a transdisciplinaridade e a produção de novos conhecimentos. (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2005).

O PPP do CLII informa que o processo de planejamento e implementação do curso foi desenvolvido, a partir de abril 2003 até dezembro de 2005, pelo GTI. Ao final desse período, o GTI foi dissolvido, sendo criado um núcleo para dar continuidade aos seus trabalhos, visando à implementação do curso intercultural, “bem como promover medidas que visem à ampliação da relação da Universidade com os povos indígenas, a partir do comprometimento com as suas questões e problema”; vinculado à Unifap. (Idem: 6)

Havia, concomitantemente, outras experiências em andamento, em 2005, de cursos específicos para formar professores indígenas (Mato Grosso e Roraima). Sendo que no Amazonas, Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul estavam em andamento suas implementações, assim como no Amapá e norte do Pará. O PPP/CLII (Ibidem: 7) considera que:

[...] estas experiências em andamento e em fase de implementação são resultado de um processo amplo e gradual de mudanças da questão indígena, tanto fruto da crescente organização política dos povos indígenas, que possibilitou a ampliação de suas reivindicações no campo educacional, como resultado dos direitos assegurados no texto da Constituição Federal de 1998.

O PPP do curso, de 2005, foi elaborado a partir da articulação das seguintes instituições e organizações: Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque (APITU), Associação dos Povos Indígenas Waiãpi - Triângulo Amapari (APIWATA), Associação Indígena Galibi Marworno (AGM), Conselho das Aldeias Waiãpi (APINA), Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ), Organização dos Professores Indígenas do Município do Oiapoque (OPIMO), Secretaria de Estado de Educação do Amapá e Universidade Federal do

Amapá (UNIFAP), com o propósito de assegurar a formação de professores indígenas para a Educação Básica, prioritariamente das escolas indígenas do Amapá e Norte do Pará. De acordo com o PPC do CLII (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2019: 13),

O reconhecimento da diversidade dos povos indígenas implica em adotar uma nova concepção de educação, que possibilite a construção de especificidades pedagógicas em seu sentido mais amplo. Estas especificidades deverão incluir as concepções e práticas pedagógicas em sala de aula, os aspectos organizacionais e interculturais, como a participação dos povos indígenas e de suas comunidades nas propostas curriculares, na gestão de cursos de formação de professores indígenas, nos diferentes modelos de organização e funcionamento das escolas indígenas, na inclusão da categoria professor indígena nos planos de carreira das secretarias de educação e nos concursos para professores da Educação Básica.

Neste contexto é que se insere este Curso, na perspectiva de uma política de educação intercultural, como está garantida em lei, ou seja, da consolidação de pedagogias específicas, pensadas como uma transversalidade importante no desenho curricular, partindo da realidade e do conhecimento do professor indígena, das diversas experiências e da realidade vivida por eles, suas comunidades e povos.

O CLII foi criado para atender as demandas dos PIO (Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Karipuna e Palikur-Arukwayene), dos povos do Parque do Tumucumaque (Apalai, Waiana, Tyrió e Kaxuyana) e, do povo Wajãpi, enquanto ambiente contínuo e regular de formação de professores no ensino superior.⁴¹ Nessa região, há a convivência de uma grande diversidade de línguas pertencentes a diferentes famílias linguísticas, em que os falantes são integrados por um sistema de relações políticas, sociais e comerciais. Encontram-se ali as famílias linguísticas: Karib (Apalai, Waiana, Tirió e Kaxuyana); Arawak (Palikur-Arukwayne); e Tupi-Guarani (Wajãpi), além de uma língua crioula de base francesa, o *Kheuól*, falada pelos Karipuna e pelos Galibi-Marworno, sendo considerada a única língua crioula falada por indígenas em território brasileiro.

A Resolução nº 21, de 11 de setembro de 2006, aprovou a criação e implantação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena, vinculado à Unifap, contando com a parceria de instituições estaduais e federais, organizações indígenas e sociedade civil. Com isso, em junho 2007, o curso teve início com o ingresso de 30 (trinta) discentes indígenas (etnias Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Karipuna, Palikur,

⁴¹ O CLII atende a estas 09 etnias indígenas.

Waiãpi, Apalai e Kaxuyana)⁴² que possuíam formação no Magistério Indígena, na primeira turma, que, em 2011, o concluiu (IEPÉ, 2019: 17).⁴³

Sobre o acesso dos povos indígena ao Ensino Superior, ainda em 2006, houve a promulgação da Lei nº 1022, de 30 de junho, em referencia ao Projeto de Lei nº 0028/06-AL, que dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos indígenas na Universidade do Estado do Amapá (ANEXO D). Além das Leis nº 0.984, de 19 de abr./2006, que criou o cargo de provimento efetivo de professor do ensino indígena, no quadro de pessoal civil do estado do Amapá (ANEXO E), e da Lei nº 1.311, de 26 de fev./2009, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no currículo da Educação Básica. (ANEXO F)

Entre os anos de 2011 e 2012 (período de formação das duas primeiras turmas), o CLII/Unifap passou por processo de reconhecimento no MEC, tendo recebido o conceito 3,0 (três), de acordo com a Portaria nº 546/2014 – SRES/MEC. Passando a se denominar Licenciatura Intercultural Indígena, em decorrência da legislação vigente que versa sobre a educação escolar e políticas nacionais que atendem os povos indígenas e suas comunidades, ressalvadas a diversidade e a interculturalidade. (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2019: 7).

Desde 2007, a Unifap realiza, anualmente, o Processo Seletivo Indígena (PSI) para o ingresso de 30 estudantes no CLII, por meio de duas fases: redação e entrevista. As aulas ocorrem no Campus Binacional do Oiapoque.

De 2007 a 2012, período de implantação do curso, o corpo docente era formado por professores efetivos da Unifap e por professores colaboradores de outras instituições de ensino, quando o Curso de Educação Escolar Indígena (CEEI) esteve ligado ao Campus Norte Oiapoque.

⁴² Não houve ingresso de discentes dos Wayana e Tiriyo no primeiro PSI.

⁴³ Tal como exposto, o CLII foi criado pela Resolução nº 21, de 11 de setembro de 2006. Contudo, ela é uma resolução “*ad referendum*”, ou seja, perde validade depois de 90 dias (3 meses). Assim, até 2021, o CLII não estava “regular” ou “regularizado” na Unifap, podendo, inclusive, ser fechado. Foi quando a Unifap solicitou a então coordenação do curso (2020-2021) que fosse realizado PSI (ingresso/vestibular), que foi adiado por conta da pandemia. Porém, quando o Departamento de Processos Seletivos e Concursos (DEPSEC) e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd) pediram posicionamento da coordenação do curso, foi constituída comissão ainda no primeiro semestre de 2021 e enviada proposta de edital, que foi analisada pela Procuradoria Jurídica (Projur/Unifap), a qual constatou aquele vício/erro de origem, qual seja a nulidade da Resolução de criação do CLII. Assim, no início de 2022, o Conselho Universitário (CONSU), depois de transcorridas as tramitações legais, instituiu resolução válida de regularidade do Curso. A Resolução nº 1, de 9 de fevereiro de 2022, regulariza a criação e a implantação do CLII, no âmbito da Universidade Federal do Amapá/Campus Binacional. (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2022).

Sobre a organização didático-pedagógica, que habilita o egresso a atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o PPC (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2019: 23; 29) considera que:

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para os Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará, além da formação geral de cunho pedagógico, científico e complementar direcionados a toda Licenciatura e pautado nos princípios da Educação Escolar Indígena – respeitando suas especificidades, como a interculturalidade, a diversidade e o (multi)linguismo, com temáticas relativas a ação docente, que é reflexiva e crítica, as instituições escolares e educacionais, suas histórias, práticas, valores e procedimentos e as políticas públicas de Educação Escolar Indígena – promove a habilitação para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma das seguintes habilitações: a) Linguagens e Códigos; b) Ciências Humanas; e, c) Ciências Exatas e da Natureza. [...]

Os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena exercem a profissão de professor com habilitação em Linguagens e Códigos, Ciências Humanas ou Ciências Exatas e da Natureza, em escolas indígenas, no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, e podem desenvolver, ainda, atividades de gestão e organização na Educação Escolar Indígena.

De acordo com Apalai e Barroso (2016: 18), entre os anos de 2007 e 2011, ingressaram 142 indígenas no Curso de Educação Escolar Indígena da Unifap Binacional, em que, cursados dois anos (quatro semestres) ⁴⁴ de disciplinas do Núcleo Comum, os discentes optam por uma das três áreas de habilitações ofertadas (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Natureza). ⁴⁵

Em 2011, foi realizado o I Seminário de Licenciatura Intercultural Indígena, para avaliar a implementação do curso. Sendo constados obstáculos e desafios para sua plena execução, inclusive acerca da carência de docentes para suprir a demandas das três áreas de habilitações (somada à falta de formações específicas desses, para o trato da educação intercultural); gerando empecilho à articulação da formação e da prática pedagógica. Dentre as limitações do curso, Sardinha, Tenório e Reis (2016: 188) destacam que:

O sistema de módulo, as distâncias e o difícil acesso às aldeias dificultou o desenvolvimento de algumas práticas de ensino, pesquisa e extensão. A matriz curricular, também, foi avaliada por apresentar

⁴⁴ Atualmente, a opção por uma das três áreas de habilitações é feita no 3º semestre.

⁴⁵ É importante salientar que os professores indígenas formados pelo CLII ainda não estão sendo contratados pela SEED/AP para ministrar disciplinas do Fundamental II e do Ensino Médio. E, quando o são, em geral, ficam restritos às disciplinas Cultura Indígena e Língua Materna, precisando fazer especialização na área da disciplina.

carga horária elevada (3.920h/a) e temas contextuais diversos, com risco de se transformarem em disciplinas descontextualizadas da realidade das aldeias do Amapá e norte do Pará. [...]

A busca dos povos e das organizações indígenas por formação de professores no ensino superior no Amapá [*e norte do Pará*] diz respeito à necessidade de capacitação de seus membros para gerenciar seus territórios e dar conta dos desafios apresentados pelo novo cenário de relacionamentos de indígenas com o Estado brasileiro, em contextos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Mesmo com estes obstáculos, o I Seminário avaliou positivamente a história do curso, por considerar o acesso dos indígenas ao ensino superior fundamental à educação escolar indígena, fortalecendo protagonismos indígenas, com destaque aos dos professores.

Em 2013, o curso de graduação específico para professores indígenas passou a ser denominado de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, passando a fazer parte, em janeiro desde mesmo ano, dos cursos de graduação do Campus Binacional, pela Resolução nº 01/2013 (de 04 de janeiro de 2013), que transforma o Campus Norte Oiapoque em Campus Binacional, vinculado à Unifap.⁴⁶ Em 2013, a oferta do curso continuou ocorrendo via ensino modular, com calendário acadêmico específico e diferenciado, planejado pela coordenação. O ensino presencial é desenvolvido em janeiro, fevereiro, março, julho e, em casos excepcionais, em dezembro. As atividades de pesquisa, extensão e ensino (sobretudo, o comunitário vivencial) são executadas nos períodos intermediários nas escolas das aldeias, e variam de acordo com o calendário de atividade; ressaltando a participação indígena nessas construções.

Paralelo a esta luta, ainda em 2013, é lançado o Programa de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) dos povos indígenas do Oiapoque, enquanto instrumento orientador de estratégias para proteção e manutenção de seus territórios.

A proposição, e também um desafio, é que as políticas públicas educacionais garantam, de fato, os direitos cabidos a eles, através de um crescente protagonismo visionário da vivência social sustentável. Tal como sugere o PPC/CLII (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2019: 20),

⁴⁶ De acordo com o PPC do CLII (2019), o ensino superior público no Amapá iniciou em 1970, quando o Estado ainda estava na condição de Território Federal, com a implantação do Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). Dando início à implementação das atividades da Fundação Universidade Federal do Amapá, com a oferta de aproximadamente 500 (quinhentas) vagas voltadas para o Magistério, licenciatura curta. Somente na década de 1990 foi criada, de fato, a Fundação Universidade Federal do Amapá.

O CLII assume o desafio de atender a grande diversidade linguística e cultural posta na região. Esta realidade instiga o docente a construir “métodos” ou conjuntos de ações práticas e pedagógicas basilares para atingirem os objetivos do Curso e que colaborem para o fortalecimento e respeito dessa diversidade.

Em 2009, a APIO lança o Plano de Vida dos Índios e Organizações Indígenas do Oiapoque. Esse documento foi resultado do que ficou acordado na XIII Assembleia de Avaliação dos Povos Indígenas do Oiapoque (aldeia Ahumã, fev./2009), na intenção de “facilitar o processo de negociação de projetos específicos, que possam conduzir este Plano a sua adequada e plena realização” (ASSOCIAÇÃO dos Povos Indígenas do Oiapoque, 2009: 5). Construído coletivamente, nele constam “os problemas que as comunidades indígenas da região enfrentam atualmente e como superá-los no futuro, [...], visando alcançar uma boa qualidade de vida, com sustentabilidade” (Idem). A respeito do Plano de Vida, enquanto referencial de vida sustentável para os PIO, Malaquias (2017: 24) informa que “[...] para sua elaboração foram realizados estudos em conjunto, debatido e acordado com as comunidades indígenas do Oiapoque e os governos estadual e federal [...]. É um plano para médio e longo prazo”.

No Plano de Vida, existem duas diretrizes (seguidas de ações) relacionadas à garantia da formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio e superior, e garantia de acesso e permanência de professores indígenas em cursos universitários; já dando subsídios ao público do CLII (ASSOCIAÇÃO dos Povos Indígenas do Oiapoque, 2009: 24). Com o avanço no marco regulatório sobre a Educação Escolar Indígena e a implementação dos cursos de Magistério Indígena em nível de Ensino Médio, reconhece-se a demanda para a formação de professores indígenas em nível superior.

Segundo Krenak (2018: 16), a respeito da presença indígena na universidade, “despertar o senso crítico é tudo o que a gente pode fazer de melhor para a gente defender as nossas possibilidades, os nossos pontos de vistas, dos lugares onde nós vivemos como sujeitos coletivos, não como sujeitos individualistas, que está cada um buscando uma saída para si”. Havendo assim, a correlação entre Educação Escolar Indígena (intercultural) e a Educação Indígena, na intenção de “pensar a possibilidade de um desenvolvimento que seja o desenvolvimento do ser humano integrado com possíveis desenvolvimentos de outros termos”. (Idem)

Assim, nos últimos anos os estudos históricos têm passado por uma ampla renovação e o lugar dos povos indígenas na História também está sendo revisto. O

contexto da colonização do Novo Mundo passa a ser caracterizado por um violento processo de invasões e imposições socioculturais do colonizador. Silva (2002: 3) constata que:

Os atuais estudos sobre os povos indígenas têm revelado, além da antiguidade da presença desses povos, a grande diversidade e pluralidade das sociedades nativas encontradas pelos colonizadores. Tendo sido superado o etnocentrismo que condicionava as informações e referências anteriores, as pesquisas atuais vêm descobrindo a complexidade e a especificidade dos povos indígenas, seus projetos políticos, as relações decorrentes com a Colonização, as estratégias da resistência indígena etc.

A Colonização deixou de ser vista como um movimento único, linear, de puro e simplesmente extermínio dos povos considerados passivos, submissos, impotentes, mas sim como um complexo jogo de relações, embates, negociações e conflitos, desde a chegada dos primeiros europeus no século XVI até os dias atuais, onde povos foram exterminados, e outros elaboraram diferentes estratégias para existirem até os dias de hoje.

Neste contexto de apropriações e (re)significações culturais, a primeira turma da Intercultural foi constituída em 2007, funcionando na aldeia Manga (Karipuna), de forma modular e ministrada por professores da Unifap. Em 2008-2009 o CLII passou a funcionar no Campus Binacional/Oiapoque da Unifap, situado na BR-156. “Esse espaço fomos nós que conseguimos, depois construíram os outros cursos, mas quem trouxe a universidade para o Oiapoque foram os indígenas”, relata Malaquias (2017: 14)

Em 2017, havia cerca de 120 a 130 professores formados e a pressão vem se dando sobre a realização de concurso público, para admissão de mais professores efetivos, e que a realização desse concurso ocorra de forma diferenciada. De modo que os professores indígenas possam realizar suas funções de forma mais estável, condizente com sua peculiaridade cultural.

Atualmente, o ingresso no CLII continua se dando através do Processo Seletivo Indígena (PSI), que é específico e diferenciado. Ele atende aquelas 09 etnias indígenas e possui carga horária de 3.825 horas. Segue sendo realizado pela Unifap, a cada dois anos, de forma integral e presencial, onde são ofertadas 80 vagas. Segundo o PPC/CLII (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2019: 20) (ANEXO G), sobre o aumento no quantitativo de vagas do CLII, revela que “assim, ao passarmos de 30 vagas anuais para 80 a cada dois anos, aumentamos em 20 vagas o quantitativo total; aproveitamos melhor nossa capacidade docente”, e em resposta a uma recorrente demanda indígena pelo aumento das vagas ofertadas.

Até o ano de 2020, o CLII teve ingresso anual de 30 estudantes pertencentes aos povos Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Karipuna, Palikur, Waiana, Wajãpi, Apalai, Kaxuyana e Tiriyó, em contínuo e garantido fluxo de ingresso e egresso. A partir de 2020, a entrada de alunos passou ocorrer a cada dois anos, passando de 30 para 80 vagas ofertadas.

De acordo com Bastos (2014), o CLII foi implementado em 2007 com o nome de Curso de Educação Escolar Indígena (CEEI), e a proposta do Curso de Educação Escolar Indígena começou a ser definida e elaborada em 2002. O PPP do curso foi construído em 2005 e executado em 2007, quando houve o ingresso da primeira turma de discentes. Sendo um curso regular da UNIFAP e estando entre os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Escolar Indígena implementados no Brasil.

Em 2019, o CLII atualizou o PPP, dando origem ao PPC, enquanto resposta às novas demandas das comunidades indígenas por ele atendidas e das políticas nacionais da Educação Escolar Indígena. Ainda em 2019, o curso passou novamente pelo processo de Avaliação do MEC, tendo recebido o conceito 4,0 (quatro). (UNIVERSIDADE Federal do Amapá/CLII, 2023)

Segundo o site oficial do CLII/Unifap, “esta Licenciatura Intercultural contribui para a formação de professores pesquisadores capazes de compreender seus contextos locais/regionais e intervir com autonomia no desenvolvimento de projetos, pesquisas, estudos e ações direcionadas à educação escolar, mas também relacionadas com o contexto indígena nacional” (Idem).

Sobre a aplicabilidade dos PCNs, que expõe a necessidade de uso articulado dos temas transversais, a orientação didático-pedagógica do CLII, contida no PPC (UNIVERSIDADE Federal do Amapá, 2019: 47), destaca a demanda pela discussão transversal acerca dos conhecimentos e saberes tradicionais, pelas diversas áreas de conhecimento, tais como cultura, políticas indígenas e indigenistas (territoriais, ambientais, linguísticas, saúde indígena, segurança etc.), bem viver, biodiversidade e territorialidades, entre outros que dizem respeito à cultura e história dos povos indígenas. Para os temas contextuais, o PPC (Idem: 22) expõe que:

Quanto aos Temas Contextuais optou-se por dar maior relevância à realidade local, por ser o contexto de atuação do egresso do Curso. Por isso, foram definidos os temas contextuais abrangentes das regiões: a) Norte do Pará (Terra Indígena Parque do Tumucumaque e Terra Indígena Paru d’Este); b) Oiapoque (Terra Indígena Uaçá, Terra Indígena Juminã e Terra Indígena Galibi); c) Pedra Branca do

Amapari (Terra Indígena Wajãpi); d) Amapá (situações de contato); e, e) Brasil (políticas do contexto nacional).

Assim, no trato das “formas específicas de acesso dos índios aos cursos universais e às formas universais de acesso a cursos específicos”, Lima e Hoffmann (2004: 147) consideram que seja necessário abranger, para além do acesso, a permanência de formar a gerar mecanismos de apoio e acompanhamento aos alunos indígenas nos cursos específicos e cursos universais. De forma que seja “fundamental transformar a estrutura universitária para pensar a questão. O acesso não é só porta de entrada, mas devem-se garantir também a permanência e o sucesso de indígenas como componentes essenciais da sua trajetória acadêmica”. (LIMA; HOFFMANN, 2004: 147); estendendo, assim, o leque de amplitude da temática indígena.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Na Apresentação deste trabalho, encontra-se a letra da composição “Manifestação” (Carlos Rennó, 2018), como ilustração das demandas atuais na busca pelo reconhecimento e valorização da pluralidade e diversidade; da diferença. A inclusão dos excluídos é basilar para o avanço da vida em sociedade.

Historicamente segregados à margem da história, os povos indígenas, atualmente, veem-se mais uma vez ameaçados pelos ditames do mal direcionamento dado ao progresso e ao desenvolvimento. O Estado brasileiro, que muito havia avançado na garantia dos direitos conquistados pelo MI, viu-se em uma tendência retroativa aos mesmos que só será atenuada em 2022, tal como expõem Santos e Santos (2019: 29),

O próprio governo atual vem desenvolvendo uma política totalmente contra a nação indígena, querendo criar leis no sentido de prejudicar direitos já constituídos, diante disso, as grandes lideranças entram em cena, lutando através do movimento indígena para que situações como essa não aconteça. Dentre essas leis tem a Proposta de Emenda à Constituição (PEC-215), na qual tinha por finalidade acabar com o direito do indígena de ter a terra em seu próprio benefício. Mesmo com os direitos garantidos, os indígenas sofrem problemas relacionados à terra, acabando com esse direito é mesmo que exterminar a população indígena brasileira. Logo, graças a organização política de toda, nação indígena brasileira, leis como a PEC-215 não é aprovada. Cada vez mais está nascendo fortes lideranças, que através do estudo, vem se preparando para enfrentar os desafios existentes e ainda vindouros, relacionados ao desenvolvimento de políticas contrárias aos anseios dos povos indígenas. Portanto lutar contra a aprovação de uma lei anti indígena, ou, lutar para criar e implementar um lei, depende do movimento indígena, pois de nada seria da população indígena se não existisse o movimento indígena. Portanto a força da nação indígena brasileira se encontra nas mãos do movimento indígena.

Na luta contra este tipo de retrocesso, visando à formação de cidadãos críticos e reflexivos dispostos a encararem cotidianamente a luta pela inclusão, pela diversidade – alicerces da boa vivência social, na contramão da tendência histórica das homogeneizações socioculturais - encontram-se as possibilidades didático-metodológicas provenientes da articulação entre História Local e História Indígena, disponíveis para a mediação do professor, que precisam ser exploradas de forma a se tornarem recursos e estratégias coerentes ao processo de ensino e aprendizagem transformadores de realidades. De maneira que se possa aproximar a Educação laica/escolar/formal às pertencas de seu público alvo (os discentes/alunos), como forma

de superar entraves educacionais e culturais históricos, que persistem em caracterizar o país.

Em um contexto amazônico como o nosso, situado no extremo Norte do Brasil (Amazônia Legal/Amapá), tão rico em sua sócio biodiversidade, não há como não se reportar às questões das identidades, com suas memórias, lembranças, esquecimentos e silenciamentos, modelados no bojo da interação Homem-Meio e Homem-Homem.

Foram expostas as contribuições da História Indígena amapaense, integrante da História do Brasil, da América e do mundo; atentando-se para suas variáveis espaciais, temporais e socioculturais. Na intenção de que as trocas de saberes/conhecimentos possam se dar de maneira não hierárquica, diante da multiplicidade humana; destacando-se, inclusive, os etnoconhecimentos produzidos pelos discentes indígenas do CLII, em suas Monografias, nas quais informam sobre conhecimentos na longa duração, a partir dos antigos habitantes da paisagem deste extremo Norte do Brasil; os verdadeiros protagonistas de suas histórias (ANEXO H). Aqui focada, a História indígena (com todas suas possibilidades de conhecimento) foi tratada como estratégia de ensino e aprendizagem em História, na intenção de superar equívocos históricos que ameaçam o ideário de se viver bem em sociedade, tendo como fundamento a legislação local, nacional e internacional.

Neste sentido, a opção por uma investigação acerca das participações indígenas no Ensino Superior, torna-se mais instigante quando tratada sob os múltiplos aspectos socioculturais, característicos de nossa rica sócio biodiversidade.

A disciplina História (em cumprimento ao que versa e regula a legislação sobre Educação e Povos Indígenas) e, em consonância com a história local e do tempo presente (que tomam como objeto o contexto amapaense na sua inserção na História), deu foco, aqui, para alguns aspectos das trajetórias históricas de ocupação desse espaço, a partir do levantamento e análise de seus aspectos histórico-geográficos; dando margem para diferentes abordagens investigativas, nas muitas vozes e olhares. De forma a contribuir para o entendimento sobre trajetórias culturais e históricas das diferentes etnias que o ocuparam e o ocupam; na intenção de uma abordagem mais holística acerca da intersecção das Histórias Indígenas, de forma a ser pensada no ambiente escolar.

O uso do recurso da História Local (História Indígena Amapaense), em consonância com as benesses da História na “longa duração”, esforça-se no estímulo ao lado bom do ser humano, que, por uma questão de sobrevivência, precisa viver bem socialmente.

Assim, avalia-se que houve sensível progresso com a promulgação da Lei 11.645/2008, que vislumbrou a inserção de outras histórias (até então periféricas e/ou silenciadas pela história oficial) a serem ensinadas/apreendidas nas escolas do Brasil. De forma que a história oficial pode ser revista (e questionada) e nela ser incluída os protagonismos das populações indígenas na história do Brasil.

Apenas a lei, todavia, não é garantia de que esse ensino/aprendizagem irá acontecer, e que professores terão conhecimentos específicos necessários para oferecer aos seus alunos, na intenção de se obter os tão almejados (re)conhecimentos das histórias e culturas indígenas. Tal como considera Brito (2014: 24):

[...] o ensino da temática indígena são reflexões sobre os povos indígenas, atendendo as exigências da Lei 11.645/2008, tratando do assunto nas escolas não indígenas nas áreas urbanas ou rurais. Ou seja, tratar a respeito da temática indígena no ensino, significa conhecer sobre os povos indígenas: sua História, as diversidades socioculturais, as formas de ser e de viverem diferentes entre si e da sociedade não indígena.

No entanto, com embasamento legal que versa sobre a obrigatoriedade no ensino das histórias e culturas indígenas, reitera-se que é dever da União e dos estados a promoção e fomentação de uma educação de qualidade voltada para a formação cidadã; e é de competência dos estados e municípios, através das secretarias estaduais e municipais de educação, corroborar para esse fim, de forma a proporcionar a oferta de conhecimentos específicos acerca da temática indígena, a fim de se garantir a superação de pré-conceitos históricos, que são empecilhos ao bem viver social na diversidade e multiplicidade.

Chama-se atenção, porém, que - embora a normatização jurídica seja um ponto crucial para o avanço na implementação prática (de fato) da temática indígena na escola não indígena – apesar de haver esse poder legal, há que se enfatizar também a importância da mobilização indígena para que de fato tais ordenamentos jurídicos fossem construídos e aprovados. Uma vez que as leis, por si, só não conseguem abarcar todos os anseios da educação reivindicada pelos povos indígenas: essa é uma bandeira de luta que envolve constante mobilização do MI, pois a lei deve ser aprimorada com frequência, estando de acordo com a demanda da prática escolar indígena.

Viver em sociedade (e isso prediz a aplicação e o uso de leis regidas pelo bom senso, pela moral e pela ética), de forma a garantir o bem viver harmônico e equilibrado, sem dúvida é uma forma sustentável para enfrentarmos a realidade

cotidiana. A vida solitária do salve-se quem puder nos rebaixa à mera condição de animais bárbaros; na contramão do bem viver! Porém, o viver bem só será pleno quando as nossas instituições humanas voltarem a realizar seu papel pelo qual foram criadas: reger a sociedade, de forma a suprir suas demandas. Se elas não nos servem mais ou não nos representam, temos que pensar e agir verdadeiramente na intenção de voltar-lhes aos seus objetivos primeiros; aprimorando-as.

A espécie *Homo sapiens sapiens* (a nossa), a última espécie viva dos *Homo*, está na luta pela sobrevivência, estando a um passo da vivência,. Os acolhimentos e inclusões, instigados pelas boas ações nos comportamentos diários, engendram a promoção do viver bem em sociedade e a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e orientada para redução das desigualdades socioculturais.

Assim como também é sabido que, na luta pela sobrevivência social (e, diga-se de passagem, individual; já que a sociedade é composta por indivíduos), deve-se, sim, fazer um bom uso da Educação e da Escola, na intenção desse bem viver. Aqui, é reiterada a urgência das instituições humanas retomarem seus propósitos existenciais, pois, certamente, a política, a família, a região, enfim, todas, foram criadas para administrar o andamento da vida social; sem exceções. Todavia, não esqueçamos que quem administra essas instituições somos todos nós, cada um com sua ferramenta, juntos nessa grande construção.⁴⁷

E um bom ponto de partida é a desconstrução de mitos e verdades excludentes, que historicamente rateiam as particularidades da diversidade, no direito humano à diferença.

Perceber o crescente e articulado protagonismo indígena, que vem assumindo cada vez mais sua forma autônoma e direcionando os rumos de suas histórias, através de uma educação pautada no (re)conhecimento da diferença, enquanto fator positivado à sociedade, é basilar a uma boa vivência social, pautada nos princípios democráticos.

Assim, a sociedade necessita urgentemente ser (re)educada no (re)conhecimento da diversidade e pluralidade. E a educação (assim como a História e o Ensino de História), necessita, como condição *sine qua non*, (re)assumir seu compromisso político e social nesse intento, abrindo diálogo às histórias silenciadas e, instigando a

⁴⁷ Desta forma, é válido ressaltar que as instituições são criadas de acordo com a correlação de forças estabelecidas pela conjuntura. Portanto, não é possível acreditar que as instituições não indígenas, criadas para um determinado fim, se não forem tomadas pelas concepções indígenas em sua plenitude, terão algum êxito na proposição de outros caminhos e trilhas embasados pela interculturalidade de saberes e conhecimentos.

consolidação de uma postura cidadã que entenda a pluralidade como valor positivado da sociedade: a formação humana, baseada no pensamento crítico e reflexivo, necessita estar voltada aos reais anseios sociais, englobando as pluralidades e diversidades em suas mais variadas manifestações e amplitudes.

O dispositivo legal que instituiu a obrigatoriedade do estudo de histórias e culturas indígenas nas escolas brasileiras exige novas concepções de ensino e de pesquisa na temática indígena, pautadas na Nova História Indígena, que “apresenta histórias singulares reveladoras da presença e da agência indígena em contextos coloniais e pós-coloniais” (SOUZA; WITTMANN, 2016: 16). Nesse sentido, observa-se o Ensino de História como facilitador de estratégias, “a serem discutidas e implementadas no âmbito da escola, no sentido de contribuir de forma efetiva com o fim dos equívocos, preconceitos e omissões sobre a temática indígena” (SILVA, E., 2002: p. 8).

Pensar o indígena hoje requer a superação de estereótipos e pré-conceitos, para além do que a história tradicionalmente ensina. É preciso reconhecer que os indígenas são diferentes e como tais devem ser (re)conhecidos. Não adiantando retratá-los como iguais, pois eles não o são. São outros viveres, experiências, histórias, visões de mundo e saberes! Sendo justamente aí que reside a riqueza na diversidade e pluralidade.

Assim, o Ensino de História vem contribuir para a necessária “deseducação” para a “reeducação” (BERGAMASCHI, 2012: 141), permitindo (re)elaboraões de outras memórias e narrativas, que corroboram para uma mudança de mentalidade (imaginário) pautada na fluidez das culturas e na multiplicidade das sociedades humanas. Para tanto, há a pungente necessidade de se rever a forma como a temática indígena vem sendo tratada na escola de não indígenas. Assim, “é imprescindível construirmos uma sociedade pautada em uma perspectiva intercultural crítica, em todas as esferas, de modo a considerar e reconhecer que todos os conhecimentos são importantes”. (RAMOS; NOGUEIRA; FRANCO, 2020: 7)

Conclui-se que - apesar da importância dada à normatização jurídica como um ponto central de avanço para implementações da temática indígena na escola e da EEI (como exposto, há esse poder legal) - é importante enfatizar-se também o poder cabido à mobilização indígena, para que de fato as leis sejam construídas, aprovadas e implementadas. As leis, por si só, estão longe de corresponderem aos anseios das demandas reivindicadas pelos povos indígenas. E esse é outro momento da luta

indígena, pois a lei deve ser aprimorada com frequência, por isso é necessário muita mobilização para ela de fato consiga pautar as práticas escolares. Assim, apesar dos avanços arduamente conquistados, ainda predominam entraves que dificultam a forma de proceder e garantir a inclusão e a democratização na educação escolar e no ensino superior, por meio da relação intercultural democrática e humanizadora.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, K. M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line**, 2013.

____; SILVA, A. C. de M.; ALVES, R. C. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ALMEIDA, C. S. de; SILVA, E. B da. Caminhos do saber Arukwayene nas águas da história: a emergência da historicidade Palikur em narrativas de memória. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap**. Macapá, v. 11, n. 1, jan./jun. 2018: 39-50.

____; OLIVEIRA, L. R.; OLIVEIRA, L. R. Mas que tipo de proteção é essa?! Os povos Indígenas de Oiapoque e o Serviço de Proteção aos Índios. **Anais XXIX Simpósio Nacional de História**. Brasília: 2017.

____; ALEXANDRE, L. R. 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, jan.-abr. 2017: 474-493.

ALMEIDA, H. A. P. de. Ensino de História e Cultura Indígena: a Lei 11.645/08. **HHMagazine Humanidades em Rede**. 20/04/2022. Disponível em: <<<https://hmagazine.com.br/ensino-de-historia-e-cultura-indigena-a-lei-11-645-08/>>>. Acesso em: 23/04/2023.

ALMEIDA, M. R. C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. 164p. (Coleção FGV de Bolso. Série História).

____. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012: 21-39.

____. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares—a contribuição de John Monteiro. **História Social**, v. 2, n. 25, 2015: 19-42.

ALMEIDA NETO, A. S. de. Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. **Patrimônio e Memória**, v. 10, n. 2, 2014: 218-234.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, A. *et. al.* **Do lado de cá**: fragmentos de História do Amapá. Belém: Açai, 2011.

ANAIS do III Encontro de Discentes de História da Unifap. Macapá: Unifap/CEPAP, ago./2017. Disponível em: <<<https://www2.unifap.br/cepap/eventos/encontrodediscentes/anaisiiiencontrodediscentes/>>>. Acesso em: 07/02/22.

ANDRADE, Ugo Maia. Na fronteira: mobilidades xamânicas entre Brasil e Guiana Francesa. **Horizontes Antropológicos**, n. 51, 2018: 203-227.

ANDREICI, M. A. de O. **Movimento Indígena e participação política**: a contribuição da COIAB na formação de lideranças. Belém: UFPA/IFCH/PPGCP. Dissertação em Ciências Políticas, 2012.

ANIKÁ, S. W; SILVA, Y. dos S. **Os Karipuna do vale do Curipi**: a exploração de *oliu nue i gaz dji ofõ lame*. Oiapoque: Unifap Bicanional/CLII. Trabalho de Conclusão de Curso, 2016.

APALAI, S.; BARROSO, F. dos S. **Ciências exatas e da natureza na educação superior indígena**: um estudo na interface história da universidade e da natureza. Oiapoque: Unifap Bicanional/CLII. Trabalho de Conclusão de Curso, 2016.

APOLINÁRIO, J. R. Documentos e Instrumentos de pesquisa de História Indígena e do Indigenismo d'aquém e d'além-Mar Atlântico: uma discussão “necessária, urgente e inadiável. **XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH**, São Paulo, v. 17, jun. 2011.

ARGÜELLO, C. A. Etnoconhecimento na Escola Indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena. 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres/MT, nº. 01, v. 01, 2002.

ARNAUD, E. **Referências sobre o sistema de parentesco dos Índios Palikur**, 1968.

____. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. **O índio e a expansão nacional**. Belém: Cejup, 1989: 87-128. Publicado originalmente no Boletim do MPEG, Antropologia, Belém, n.s., n. 40, jul. 1969.

ASSIS, E. C. **Escola indígena: uma “frente ideológica”?** Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB/PPGAS, 1981.

ASSOCIAÇÃO dos povos indígenas do Oiapoque (APIO). **Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: APIO, 2009. 45p. il.

ASSOCIAÇÃO dos povos indígenas Titiyó, Katxuyana e Txikiyana (APITIKATXI); Associação dos povos indígenas Wayana e Aparay (APIWA). **Plano de gestão das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e rio Paru d’Este**. Macapá: 2018.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2008: 105-128.

BACKES, J. L.; NASCIMENTO, A. C. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 31, jan./jun. 2011.

BANIWA, G. dos S. L. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. Indígenas no Ensino Superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. SMILJANIC, M. I.; PIMENTA, J.; BAINES, S. T. (org.). **Faces da Indianidade**. Curitiba: UNB, 2009: 187-202.

BARÃO, V. M. Educação indígena: um breve histórico constitucional e propostas para uma escola diferenciada. **Biblos**. Rio Grande, v. 22, n. 2. 2008: p. 83-94. Disponível em: <<<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/963/429>>>. Acesso em: 02/02/22.

BARREIROS, J. de P. **Identidade, território e políticas socioambientais**: estudo de caso da etnia Karipuna, na aldeia manga, no município do Oiapoque/Amapá. 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

BASTOS, C. M. C. B. Educação escolar indígena no Oiapoque nos anos do regime militar: dialogando com as fontes documentais. **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal/RN: ANPUH, 22 a 26 jul. 2013.

_____. **Educação escolar indígena na região do Uaçá no município de Oiapoque- AP (1964-1985)**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Tese de Doutorado, 2014. 165p.

_____; BRITO, D. C.; GARCIA, S. P. Território e questões ambientais na Terra Indígena Uaçá–Oiapoque/AP. **Planeta Amazônia. Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, n. 7, 2016: 149-169.

_____; SILVA, G. J. da. Formação de professores no Amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 12, n. 34, 2021: 653-678.

BATISTA, R. E. C. **Keka Imawri**: narrativas e códigos de guerra entre os Palikur-Arukwayene. Belém: UFPA/IFCH/Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, 2019. 165f.

BEL, M. van den. The Palikur Potters: an ethnoarchaeological case study on the Palikur pottery tradition in French-Guiana and Amapá, Brazil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 4, n. 1, 2009: 39-56.

BELTRÃO, J. F.; BATISTA, R. E. C. Sr. Uwet, a tutela e o indigenismo. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 12, n. 2. Jul./dez. 2018: 10-26.

BERGAMASCHI, M. A. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**. Dossiê Ensino de História Indígena, vol.1, n.2, 2012: 127-148.

BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. Repensando o ensino. 5. ed.

_____. História da Educação Indígena no Brasil: percursos de pesquisas. **Historia de la Educación. Anuario**, v. 18, n. 2, 2018.

____; BERGAMASCHI, M. A. Apresentação-Dossiê Ensino de História Indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012: 13-19.

____. GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan/abr 2012: 53-69.

____; SILVA, A. C. da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. **À margem dos**, v. 500, 2002: 63-81.

BORA, E.; SGANZERLA, E. M.; CHMYZ, I. A ocupação humana na área do Programa de Florestamento da Chamflora Amapá Agroflorestal Ltda. **Arqueologia**, v. 9, n. 1, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1991.

____. **Portaria Interministerial nº 559**, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as populações indígenas. Disponível em: <<<https://cimi.org.br/2004/06/21816/>>>. Acesso em: 13/02/22.

____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. Cadernos de Educação Básica. Série Institucional, 2. Disponível em: <<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>>>. Acesso em: 10/02/22.

____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

____. **Decreto nº 1.904**, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): história e temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>>. Acesso em: 10/02/22.

____. **Parecer nº 14, de 14 setembro de 1999**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília/DF: MEC/CNE, 1999a.

____. **Resolução nº3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999b.

____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal/Unesco, 2001. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>>. Acesso em: 16/02/22.

____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília: Senado Federal/Unesco, 2011.

____. **Referenciais para formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

____. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: CC/SAJ, 2003.

____. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2007: 37-42.

____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: PR/CC/SAJ, 2008.

____. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

____. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 10 de mar./2012. Disponível em:

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf>>. Acesso em: 21/02/2022.

____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

____. **Funai/Ofício nº 66/2019/DIT - CR-ANP/CR-ANP**. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos/Fundação Nacional do Índio/Divisão Técnica. Macapá: SEI/Funai, 07 jun./2019.

____. **Saúde indígena**. DSEI. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <<<https://saudeindigena1.websiteseguro.com/coronavirus/dsei/>>>. Acesso em: 05/02/22.

_____. **Ministério dos Povos Indígenas**. Disponível em << <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>>>. Acesso em: 24/04/2023.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE**, 2023. Disponível em: <<<https://indigenas.ibge.gov.br/>>>. Acesso em: 04/08/2023.

BRIGHENTI, C. A. Decolonialidade, ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis: jul. /2015.

BRITO, D. M. C.; AVELAR, V. G. (org.). **Geografia do Amapá em perspectiva**. Macapá: UNIFAP, 2017.

BRITO, E. M. de. **O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico**. *Fronteiras*, v. 11, n. 20, 2009: 59-72.

_____. **A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, 2012. 184f.

_____. **Os Karipuna do Amapá e a educação: tensões sociais e resistência na fronteira com a Guiana Francesa**. Natal: XXVII Simpósio Nacional de História-ANPUH, 2013.

_____. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **mneme – revista de humanidades**. Caicó, v. 15, n. 35, jul./dez. 2014: 21-37. Dossiê Histórias Indígenas.

_____; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Caicó**, v. 15, n. 35, jul./dez. 2014: 38-68. Dossiê Histórias Indígenas.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

_____. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria X. dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004: 153-174.

CABRAL, M. P. Juntando cacos: uma reflexão sobre a classificação da fase Koriabo no Amapá. **Amazônica-Revista de Antropologia**, v. 3, n. 1, 2011.

_____; SALDANHA, J. D. de M. A Arqueologia do Amapá: reavaliação e novas perspectivas. **Arqueologia Amazônica**, v. 1, p. 95-112, 2010.

_____. A longa história indígena na costa norte do Amapá. **Anuário Antropológico**, n. 2, 2014: 99-114.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *In: Tempo*, v. 11, n. 21, 2006.

_____. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, 2015: 105-124.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Campinas: Educação Social, v. 33, nº 118, 2012: 235-250.

CAPIBERIBE, A. M. G. Os Palikur e o cristianismo: a construção de uma religiosidade. **Transformando os deuses**, v. 2, 2004: 55-99.

_____. Batismo de fogo. In: **Os Palikur e o cristianismo**. São Paulo: Anna Blume; FAPESP; NUTI, 2007.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CASTAÑEDA, C. Pensamentos críticos desde e para a América Latina. **Pensamento decolonial e práticas acadêmicas dissidentes**. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos/Cadernos IHU, ano 11, nº 44, 2013.

CASTRO, A. H. F. de. O fecho do império: história das fortificações do Cabo do Norte ao Amapá de hoje. In: **Nas terras do Cabo do Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana brasileira (séculos XVIII-XIX)**. Belém: Ed. Universitária da UFPA, 1999: 129-193.

CASTRO, E. A coleção “povos indígenas do Oiapoque-MAE”: composição e contexto de formação. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia. Suplemento**, n. supl. 7, 2008: 35-39.

CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (eds.). **O giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALCANTE, A. O discurso do/sobre o sujeito-indígena: memória e silenciamento em torno do que é “ser indígena” na atualidade. **VIII SEAD**. Recife, set. 2017.

CAVALCANTE, T. L. V. **Colonialismo, território e territorialidade**. Paco Editorial, 2016.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

CIAMPI, H. Os desafios da História Local. MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (org.) *et al.* **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007: 199-214.

CODONHO, C. G. **Povos indígenas do Uaçá, da aculturação à (re)construção de identidades: revisão bibliográfica da literatura antropológica (1990-2004)**.

Florianópolis: UFSC/Departamento de Antropologia. Monografia em Ciências Sociais, 2004.

COELHO, M. C. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, set./dez. 2008: 95-118.

_____.; ROCHA, H. A. B. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo & Argumento**. Florianópolis, v. 10, n. 25, jul./set. 2018: 464-488.

COLARES, A. A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. 2003. 186f. Tese (Dotorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2003.

COLLET, C. L. G. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**. Mato Grosso: Cadernos de Educação Escolar Indígena, 2003: 173-188.

CONCEITOS do Mundo. **Interculturalidade**. Disponível em: <<<https://conceitosdomundo.pt/interculturalidade/>>>. Acesso em: 13/08/2023.

CONFEDERAÇÃO Nacional de Municípios. **Oiapoque**. <<<http://www.cnm.org.br>>>. Acesso em: 06 jan.. 2022.

CONSELHO Indigenista Missionário (CIMI). **Mandado de Segurança no Amapá, por Paulo Machado Guimarães (11/05/2001)**. Macapá: Assessoria jurídica/CIMI, 2004. Disponível em <<<https://cimi.org.br/2004/06/21656/>>>. Acesso em: 05/02/22.

_____. **Movimento e organizações indígenas no Brasil**. (14/07/2008). Disponível em: <<<https://cimi.org.br/2008/07/27614/#:~:text=O%20Cimi%2C%20Conselho%20Indigenista%20Mission%C3%A1rio,junto%20a%20igrejas%20e%20escolas>>>. Acesso em: 08/02/2022.

_____. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora**: Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Cimi, 2014.

CONSELHO das Aldeias Wajãpi (APINA); Associação dos Povos Indígenas Wajãpi Triângulo do Amapari (APIWATA); Associação Wajãpi Ambiente, Terra e Cultura (AWATAC). **Protocolo de consulta e consentimento Wajãpi**. Macapá: RCA/IEPÉ, 2014.

CONSELHO dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO). **Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: RCA/IEPÉ/Funai, 2019.

CORREIA, C. G. *et al.* **O processo de ocupação humana na Amazônia**: considerações e perspectivas, 1994.

CORREA, P. G. P.; ALVES, M. J. dos S. A Universidade Federal do Amapá em Oiapoque: realidade, potencialidades e desafios da educação na fronteira Brasil–Guiana Francesa. **Revista GeoPantanal**, v. 11, n. 21, 2016: 105-116.

CORREIA, F. N. **“Esta Assembleia é de índio e não de branco, e então só índio tem que estar presente”**: a organização da Assembleia Indígena Nacional na Aldeia Kumarumã no ano de 1983. Oiapoque: Unifap Bicanional/CLII. Trabalho de Conclusão de Curso, ago./2019.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. D. de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. In: SAECULUM/Revista de História, [16]. João Pessoa, já./jun. 2007.

COSTA, R. S. da. **Educação escolar indígena em um escola do Oiapoque**. Seropédica/RJ: UFRJ/PPGEA. Dissertação em Ciências, 2016. 49f.

CUNHA, E. B. da; ARAÚJO, R. C. de. O de. **ODEERE**. A memória do Itarendá ressignificando novas territorialidades, v. 3, 2018: 25-35. *Disponível em:* <<<http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/3640>>>. Acesso em: 21/02/2022.

CUNHA, M. C. da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

____. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

____; BARBOSA, Samuel Rodrigues (org.). **Direitos dos Povos Indígenas em Disputa**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

CHMYZ, I.; SGANZERLA, E. M. Patrimônio arqueológico da área da Rodovia BR 156: Trecho Rio Preto-Laranjal do Jari, Estado do Amapá. **Arqueologia**, v. 9, n. 1, 2007.

DAVID, M.; MELO M; L.; MALHEIRO J. Manoel M. da S. **Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas**. São Paulo: Educação, pesquisa, v. 39, nº 1, 2013.

DAVIS, S. H. **Vítimas do milagre**. O desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DELGADO, L.; FERREIRA, M. de M. História do Tempo Presente e Ensino de História. **Revista Hoje**, v. 2, n. 4, 2013: 59-84.

DIÁLOGOS na Fronteira. **Revista Multidisciplinar do Campus Binacional Oiapoque de Ensino, Pesquisa e Extensão**, ano 2, 2017/2018.

DIAS, Laércio Fidelis. Usos e abusos de bebidas alcoólicas segundo os povos indígenas do Uaçá. **Drogas e cultura**: novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2008: 189-218.

DUPRAT, D. (org.). **Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais**. Brasília: ESMPU, 2015.

ENSINO Superior Indígena. Mapeamento de Controvérsias. Disponível em: <<<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/>>>. Acesso em: 15/02/22.

EREMITES DE OLIVEIRA, J. Sobre os conceitos e as relações entre história indígena e etnohistória. **Prosa Unider**, v. 3, n. 1, jun. 2003: 39-48.

ESTADO do Amapá. **Constituição do Estado do Amapá (CEAP)**. Texto promulgado em 20 de dez./1991 e atualizado até a Emenda Constitucional nº 0044, de 21/12/2009. Macapá: Assembleia Legislativa, 2011.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITOSA, L; VIZOLLI, I. Entre fronteiras, matas e beiras de rios: Amazônia legal brasileira e o pesquisar da educação escolar indígena. **Muiraquitã. Revista de Letras e Humanidades/Dossiê**, v. 9, n. 2, jul.-dez./2021: 41-57.

FERREIRA, J. F de C. (org.). **Geografia do Amapá em perspectiva**. Maringá/PR: Uniedusul, v. 2, 2020.

FERREIRA, M. de M. História oral: velhas questões, novos desafios. CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FERREIRA, P. P. O movimento educacional indígena no Brasil e seu desdobramento no Amapá (1988-2002): caminhos e descaminhos. **Canoa do Tempo – Revista do Prog. de Pós-Graduação em História**. Manaus, v. 10, n. 2, dez. 2018: 103-118.

FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

____. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 2, jul./dez. 2002: 405-423.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 2. ed., 1 reimp.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____. **Pedagogia do oprimido**. 40ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO Nacional dos Povos Indígenas (Funai). **OFÍCIO Nº 66/2019/DIT - CR-ANP/CR-ANP/FUNAI**. Resposta à Carta de apresentação de Pesquisa Acadêmico-Científica S/N. Macapá: MMFDH/Funai/DT, 07 de jun./2019.

FURTADO, L. G. **Expedito Arnaud ou um pouco da história do Museu Goeldi**, 1991.

GALLOIS, D. T. **Redes de relações nas Guianas**, 2005.

____; GRUPIONI, D. F. **Povos Indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, onde vivem e o que pensam?** São Paulo: IEPÉ, 2003.

GARCIA, S. P. A política indigenista no Município do Oiapoque no Estado do Amapá–BR e os problemas atuais enfrentados pelos indígenas no município: um estudo no campo da História do Presente e da História Oral. **Universidade Livre de Amsterdã/Pós-Graduação em Linguística**, 2008.

____; BASTOS, C. M. C. B. Representações sociais na história recente dos povos indígenas do Oiapoque/AP. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 2, n. 2, 2009a.

____. Direitos indígenas, meio ambiente e projetos econômicos na história recente dos povos indígenas do Oiapoque/AP. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, n. 1, 2009b.

GARCIA, S. P. *et al.* Os problemas enfrentados pelas organizações indígenas do Oiapoque/AP (2006-2008): um estudo no campo das representações sociais. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, n. 5, 2013: 127-140.

GOMES, A. A. S. **Estágio curricular na área de linguagens e códigos: um estudo de caso na Licenciatura Intercultural Indígena**. Guarulhos: Olhares, v.1, nº 2, 2013: 269-296.

GOHN, M. da G. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOVERNO do Estado do Amapá. **Lei nº 0.811**, de 20 de fev./2004. Referente ao Projeto de Lei nº 0004/04-GEA, que dispõe sobre a organização do Poder Executivo do Estado do Amapá, o seu modelo de gestão, cria as Secretarias Especiais de Desenvolvimento Setorial, Secretarias de Estado, Secretarias Extraordinárias, Órgãos Estratégicos, Órgãos Vinculados e Colegiados, cria o processo decisório compartilhado a altera a estrutura da administração estadual, cria e autoriza a extinção de cargos de Direção e Assessoramento Superior. Macapá: Diário Oficial do Estado nº 3224, de 25/02/2004a.

____. **Lei nº 0.851**, de 30 de ago./2004. Referente ao Projeto de Lei nº 0032/04-AL, que autoriza o Poder Executivo a criar o cargo de professor indígena no quadro de pessoal do governo do estado do Amapá. Macapá: Diário Oficial do Estado nº 3351, de 30/08/2004b.

____. **Lei nº 0949**, de 23 de dezembro de 2005. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. Macapá: DOE/AL, 2005.

____. **Lei nº 0.984**, de 19 de abr./2006. Referente ao Projeto de Lei nº 0015/06-GEA, que cria o cargo de provimento efetivo de professor do ensino indígena, no quadro de

peçoal civil do estado do Amapá. Macapá: Diário Oficial do Estado nº 3747, de 25/04/2006a.

____. **Lei nº 1.0221**, de 30 de jun./2006. Referente ao Projeto de Lei nº 0028/06-AL, que dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos indígenas na Universidade do Estado do Amapá. Macapá: Diário Oficial do Estado nº 3796, de 30/06/2006b.

____. **Lei nº 1.311**, de 26 de fev./2009. Referente ao Projeto de Lei nº 0062/08-AL, institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no currículo da Educação Básica. Macapá: Diário Oficial do Estado nº 4445, de 26/02/2009.

____. **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**, 2009b.

____. **Lei nº 1.483**, de 06 de mai./2010. Referente ao Projeto de Lei nº 0147/09-AL, institui o Programa de fortalecimento, preservação e recuperação das línguas indígenas tradicionais do estado do Amapá. Macapá: Diário Oficial do Estado nº 4732, de 06/05/2010.

____. **Lei nº 1.724**, de 21 de dez./2012. Referente ao Projeto de Lei nº 0033/12-GEA, dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do art. 37 da Constituição Federal. Macapá: Diário Oficial do Estado nº 5373, de 21/12/2012.

____. **Resolução nº 38/14-CEE/AP**, de 25 de jun./2014, que autoriza o funcionamento do curso de formação de professores índios de nível médio, destinados a atuarem nas escolas das etnias do município de Oiapoque. Macapá: Conselho Estadual de Educação/CEE, 24/06/2014.

____. **Lei nº 1.907**, de 24 de jun./2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (PEE), para o decênio 2015-2025. Macapá: Diário Oficial do Estado nº 5982, de 24/06/2015.

____. **Constituição do Estado do Amapá (CEAP)**. Texto promulgado em 20 de dezembro de 1991, atualizado até a Emenda Constitucional nº 0062, de 30.04.2020. Macapá: GEA/Assembleia Legislativa, 2019.

____. **Resolução nº 15/2019**. Estabelece normas e orienta a implementação do Referencial Curricular Amapaense – RCA, que deverá nortear e embasar de acordo com a BNCC, a (re)elaboração do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental das unidades escolares pertencentes ao sistema estadual de ensino. Macapá: CEE/AP, 2019.

____. **Referencial Curricular Amapaense – RCA**. Macapá: CEE/AP, 2019.

____. **Educação modular indígena completa 10 anos contabilizando mais de 50 escolas no Amapá**. 08/08/2019. Disponível em: <<
<https://portal.ap.gov.br/noticia/0808/educacao-modular-indigena-completa-10-anos-contabilizando-mais-de-50-escolas-no-amapa>>>. Acesso em: 05/02/2022.

____. **Portal de notícias**. Macapá, 2019. Disponível em:
<<<https://www.portal.ap.gov.br/>>>. Acesso em: 05/02/22.

____. **Currículo Prioritário Amapaense**. Ensino Fundamental. Habilidades prioritárias de História. Anos Iniciais; Anos Finais. Macapá: GEA/SEE, set. 2020.

____. Secretaria de Estado de Meio Ambiente. **Unidades de Conservação**. Disponível em: <<<https://sema.portal.ap.gov.br/conteudo/servicos-e-informacoes/unidades-de-conservacao>>>. Acesso em: 25/01/22.

____. **Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas**. Disponível em: <<<http://www.sepi.ap.gov.br/>>>. Acesso em: 05/02/22.

GRAÚNA, G. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da Lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 14, n. 23/24, jan./dez. 2011: 231-260.

GRUPIONI, L. D. B. (org.) **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

____. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília: Em aberto, v. 20, nº 76, 2003: 13-18.

____. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. GRUPPONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006: 39-68.

____. **Olhar Longe porque o futuro é longe**. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo: Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado em Antropologia, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HECK, D. E.; SILVA, R. S. da; FEITOSA, S. F. (org.). **Povos indígenas: aqueles que devem viver**. Manifesto contra os decretos de extermínio. Brasília: CIMI (Conselho Indigenista Missionário), 2012. 192p.

HOONAERT, E. **História da Igreja na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

IOIÔ, A. G. **Relato** oral informal (conversa) concedido em 22 set./2019a.

____. **Kayka Aramtem (Dança/festa do Turé) entre os Palikur-Arukwayene**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Belém: PPGA/UFPA, 2019b. 169 p.

____; SILVA, E. B. da; ALMEIDA, C. S. de; BATISTA, R. E. C. **Kayka Aramtem: saber e tradição de um sábio Arukwayene**. Ponto Urbe [Online], 23, 2018.

INSTITUTO de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ), 2019. Disponível em: <<<https://institutoiepe.org.br/>>>. Acesso em: 07/02/22.

INSTITUTO Socioambiental - ISA. **Povos indígenas no Brasil 1996/2000**. São Paulo: ISA, 2000.

____. **Povos indígenas no Brasil 2001/2006**. São Paulo: ISA, 2006.

JESUS, Z. R. de. Povos indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito. **XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH**, São Paulo, 2011.

KAYAPÓ, E. Educação indígena, escola indígena e resistência: O caso dos Karipuna do Amapá. **ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII. v. 1, n. 2, jul./dez. 2020: 4-17.

____; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **mneme – revista de humanidades**. Caicó, v. 15, n. 35, jul./dez. 2014: 38-68. Dossiê Histórias Indígenas.

KNAUSS, P. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, jan./jun., 2006: 97-115.

KRENAK, A. A presença indígena na universidade. **Maloca** - Revista de estudos indígenas. Campinas, SP. n. 1. v. 1, jul. - dez./2018: 9-16.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEIVAS, P. G. C.; RIOS, R. R.; SCHÄFER, G. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS**, v. 41, n. 136, 2014.

LIMA, A. C. de S.; HOFFMANN, M. B. (org). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. **Seminário 2004**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/ LACED, go./2004.

LIMA, M. Consciência Histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014: 53-76.

LIRA, A. A D; SILVA, A. F da; SALUSTIANO, D. A. Povos indígenas e escolarização no Brasil Do plano político-legal à efetivação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2014: 145-157.

LITTLE, P E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Série Antropologia**, Brasília: Departamento de Antropologia/Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Brasília–UNB, 2002.

LOBATO, S. da S. Federalização da Fronteira: a criação e o primeiro Governo do Amapá (1930-1956). **Revista Territórios & Fronteiras**, v. 1, n. 7, 2014: 247-271.

_____. Uma capital amazônica entre a espera do rio e as promessas da estrada (1944-1988). **Labor e Engenho**, v. 11, n. 2, abr./jun. 2017: 176-190.

LABONTÊ, H. I. **Trajetórias históricas do povo Palikur do Urukauá**: contatos, evangelização e escolarização em processo. Oiapoque: Unifap Binacional/CLII. Monografia em Licenciatura Intercultural Indígena, 2015.

LÓGICA Ambiental. **As principais áreas de preservação/conservação do Estado do Amapá**. Disponível em: <<<https://www.logicambiental.com.br/ucs/>>>. Acesso em: 25/01/22.

MACHADO, C. **IBGE explica salto de 52,9% na população indígena do Amapá**, 08/08/2023. Disponível em: <<<https://selesnafes.com/2023/08/ibge-explica-salto-de-529-na-populacao-indigena-do-amapa/>>>. Acesso em: 08/08/2023.

MACHADO, T. L.; FONSECA, M. G. reflexão sobre a realidade educacional dos povos indígenas do município de Oiapoque, Estado Do Amapá. **Com Ciência**, Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. 17 de ago./2022. Disponível em <<<https://www.comciencia.br/reflexao-sobre-a-realidade-educacional-dos-povos-indigenas-do-municipio-de-oiapoque-estado-do-amapa/>>>. Acesso em: 24/04/2023.

MALAGUIAS, C. A. M. **História e memória de um professor indígena Galibi Marworno**. Oiapoque: Unifap/Campus Binacional/Curso Licenciatura Intercultural Indígena, 2017.

MARCON, T. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. **Visão global**. Joaçaba, v. 13, n. 1, jan./jun. 2010: 97-118.

MARTINS, J. de S. **A política do Brasil**: lúpem e místico. São Paulo: Contexto. 2011.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEIRA, S. A. de B. **Fronteiras sangrentas: heróis do Amapá**. Rio de Janeiro: Luna, 1975.

MELO, C. R de. **A experiência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica**. Florianópolis: Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.3, nº1, 2013.

_____. **Da Universidade à casa de rezas guarani e vice-versa**: reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: Tese de doutoramento em Antropologia Social, UFSC, 2014.

MENDES, A. J. R. **Expansão da educação superior no Amapá**: o público e o privado em questão (2000-2010). Macapá: Unifap/PPGMDR. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional, 2011.

MENDES, M. R. Z. **A Temática saúde na Licenciatura de docentes indígenas**: um estudo na Universidade Federal do Amapá. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde).

MENEZES, W. G; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**. v. 25, n. 3 (75), set./dez. 2014: 45-62.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Edições del Signo, 2010.

MINISTÉRIO Público do Estado do Amapá. **Unidades de Conservação do Amapá**: uma visão geral. Disponível em: <<<http://mpap.mp.br/2013-06-24-13-10-10/2013?view=article&id=197:unidades-de-conservacao-do-amapa-uma-visao-geral&catid=111>>>. Acesso em: 25/01/2022.

MIRANDA, A. P. T. PASTANA, J. J. R.; FERRO, S. Jr. P. A aplicabilidade da Lei 11.645/08 dentro das práticas pedagógicas. **Anais III Encontro de Discentes de História da Unifap**. Macapá: Unifap, ago./2017.

MODERNA (ed.). **Entenda o processo de escolha das obras do PNLD 2021**. Disponível em: <<<https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-em/entenda-o-processo-de-escolha-das-obras-do-pnld-2021/>>>. Acesso em: 04/08/2023.

MONTE, N. L. **Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais**. Cadernos de pesquisa, nº111, 2000: 7-29.

_____. E agora cara Pálida? Educação e povos indígenas 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, 2000. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a08>>>. Acesso: 22/01/2022.

MONTEIRO, A. M.; GAPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Ensino de História**: sujeitos, sabers e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MORAES, A. L. B de. **Dilemas e desafios da escolarização do povo indígena Awaeté Parakanã**. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA/Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação Mestrado Acadêmico em Educação, 2020. 105p.

MORAIS, P. D.; MORAIS, J. D. **O Amapá em Perspectiva**: uma abordagem histórico-geográfica. Macapá: Valcan, 2000.

_____; ROSÁRIO, I. S. **Amapá**: de capitania a território. Macapá: Valcan, 1999.

MORIN, E. **A Ecologia Humana das Populações Amazônicas**. Vozes, 1990.

MOTA NETO, J. C. da. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Educação Online**, n. 14, 2013: 25-38.

- _____. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Editora CRV, 2016.
- MUNDURUKU, D. Educação indígena: do corpo e da mente. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, jan. / jun. 2009: 21-29.
- _____. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012 (Coleção editada em foco. Série educação, história e cultura). 96.
- MUSOLINO, Á. A. N. **A Estrela do Norte:** reserva indígena do Uaçá. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1999. Mestrado em Antropologia. 247f.
- _____. **Migração, identidade e cidadania Palikur na fronteira do Oiapoque e litoral sudeste da Guiana francesa,** 2006.
- NARCISO, M. N; SANTOS, S. M. dos; BASTOS, C. M. C. B. **História da escola na aldeia Kumarumã (1964-1985):** registro para uso no ensino, na biblioteca e na pesquisa. Macapá: Periódicos Unifap, v. 3, n. 3, jun. 2020: 25-40.
- NASCENTE, L. da S. **Memórias, museus e narrativas coletivas:** os povos indígenas do Oiapoque no museu do índio. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- NAVARRO, A. G; GOUVEIA, J. C. (Org.). **A escrita e o artefato como textos:** ensaios sobre história e cultura material. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- NAÇÕES Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas.** Rio de Janeiro: UNIC, mar./2008. Disponível em: <<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>>. Acesso em: 14/02/22.
- NERY, V. S. C.; NERY, C. do S. dos S.; FREITAS, L. A. Decolonialidade e educação indígena: saberes e práticas wajãpi em educação matemática. **Revista Humanidades e Inovação**, v.4, n. 4, 2017: 57- 72.
- NEVES, E. G.. O velho e o novo na arqueologia amazônica. **Revista USP**, n. 44, 2000: 86-111.
- NIKITIUK, S. L. (Org.). **Repensando o Ensino de História.** 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- NIMUENDAJU, C. **Os índios Palikur e seus vizinhos.** Tradução do NHII-USP, 1926.
- _____. **Mapa Etno-Histórico.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1981.
- NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (org.). **Etnohistória, história indígena e educação:** contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

OIAPOQUE – Portal do Governo do Amapá. **Conheça o Amapá.**
<<<https://www.portal.ap.gov.br/conheca/oiapoque>>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

OLIVEIRA, A. M. A. de. **Contribuição da COIAB na formação de lideranças.**
Dissertação de Mestrado em Ciências Políticas. Belém: UFPA/PPGCP, 2012, 102p.

OLIVEIRA, J. de; FREIRE, C. A. da R. **A presença Indígena na formação do Brasil.**
Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006: 107-162.

OLIVEIRA, J. L. de. **Discutindo o curso em Educação Escolar Indígena da Unifap:**
reflexões sobre a formação de professores indígenas no Amapá (2007-2013). Macapá:
Unifap. Monografia Licenciatura em História, 2016.

OLIVEIRA, L. F. de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica.** Buenos Aires,
v. 149, 2016: 35-39.

____; CANDAU, V. M. F. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural
em Brasil. WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de
resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013

ORGANIZAÇÃO dos Estados Americanos (OEA). **Declaração americana sobre os
direitos dos povos indígenas.** Washington: OEA/SG/SADE/DIS, 15 jun./2016.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos
indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/1980.** Brasília: OIT, 2011.

PALADINO, M. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo:** entre a
“revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”. Rio de Janeiro:
UFRJ/Museu Nacional/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.
Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, 2001.

PÁTARO, R. F.; PÁTARO, C. S. de O. Ensino de História e cultura indígena: reflexões
a partir da estratégia de projetos em uma perspectiva transversal. **9ª ANPED SUL,**
2012.

PAULA, L. R. de. **O ensino superior indígena como política pública:** elementos para
a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências
locais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 238, 2013: 795-810.
Disponível em: <<Epub 09 Jan 2014. ISSN 2176-6681>>. Acesso em: 05/02/22.

PEREIRA, H. R. de J.; OLIVEIRA, J. D. de F.; MATOS, M. V. G. de. Por entre rios e
chão: migração e reconfiguração de identidades na História dos povos indígenas do
Amapá. **Anais do III Encontro de Discentes de História da Unifap,** ago. 2017.

PEREIRA, L. F. Legislação ambiental e indigenista. **Iepé,** Rio de Janeiro, 2008.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PICANÇO, E. V. **Informações sobre a História do Amapá: 1500-1900**. Macapá: Imprensa Oficial, 1981.

PICOLI, B. A. O ensino de história e a Lei 11.645/2008. **GEDIS**. Grupo de Estudos Direitos Sociais na América Latina, mar./2012. Disponível em: <<http://grupogedis.blogspot.com/2012/03/o-ensino-de-historia-e-lei-116452008.html>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

PIMENTA, J; SMILJANIC, M. I. (org.). **Etnologia Indígena e Indigenismo**. Brasília: Positiva, 2012.

PIOVEZANA, L. Licenciatura intercultural: pedagogia da alternância para a formação de professores indígenas. **IV Encontro em educação agrícola**, I Fórum de debates sobre a pedagogia da alternância, 2012.

PORRO, A. **As crônicas do rio Amazonas**: tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O povo das águas**: ensaios de etno-história amazônica. São Paulo: EdUSP, 1996.

PORTO, J. L. R. Condicionantes para a execução de ajustes espaciais no Amapá–Brasil: da gênese de um ente federativo à novas configurações territoriais (trans)fronteiriço. **Aldea Mundo**, v. 20, n. 39, 2015: 21-32.

POVOS indígenas no Brasil. **Parakanã**. <<<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Parakan%C3%A3>>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

PREFEITURA Municipal de Novo Repartimento, Secretaria Municipal de Educação, Coordenação de Educação Escolar Indígena Povo *Awaeté Parakanã*. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Awaeté Parakanã**, 2021.

PROGRAMA Área Protegida da Amazônia (ARPA). **Plano de manejo Parque Nacional do Cabo Orange**. Brasília, 2010.

RAMOS, K. L.; NOGUEIRA, E. M. L.; FRANCO, Z. G. E. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 54, jul./set. 2020: 1-10.

REDE de Cooperação Amazônica. Integrada por AMAAIAC, AMIM, Apina, ATIX, CPI-AC, CIR, CTI, FOIRN, Hutakara, IEPÉ, ISA, OGM, OPIAC e Wyty-Catê. **Consulta prévia, livre e informada**. Disponível em: <<<https://rca.org.br/consulta-previa-e-protocolo/>>>. Acesso em: 07/02/22.

REICHERT, I. C. **Prospecções: doutores indígenas e a autoria acadêmica indígena no Brasil contemporâneo**. Campo Grande: Tellus, ano 19, n. 38, jan./abr. 2019: 17-48.

REIS, A. C. F. **Território do Amapá**: perfil histórico, 1949.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS. **Protagonismos indígenas**: diálogos entre História e Ciências Sociais em diferentes tempos e espaços contemporâneos, v. 10, n. 20, jul./dez. 2018.

RENNÓ, C. **Manifestação**. 2018. Disponível em: <<<https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579531-anistia-internacional-lanca-clipe-poderoso-com-chico-buarque-e-fernanda-montenegro>>>. Acesso em: 08/02/22.

RICARDO, C. A. (org.). **Povos indígenas no Brasil**: Amapá e norte do Pará, 1981.

ROBAZZINI, A. T. **Dinâmica da ocupação territorial indígena no Vale do Rio Tapajós**. 2013. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROMANI, C. A história entre o oficial e o lendário: interações culturais no Oiapoque. **Antíteses**, v. 3, n. 5, jan.-jun./2010: 145-169.

RONDON, M. C. **Índios do Brasil das cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque**. Ministério da Agricultura, Conselho Nacional de Proteção aos Índios, v. II, 1953.

RUFFALDI, N; SPIRES, R. (org.). **Currículo de Ensino Fundamental nas escolas indígenas Karipuna, Galibi Marworno, Palikur e Gabili Kalinã**. 3ª ed. Oiapoque, 2014.

SALDANHA, J. D.M.; CABRAL, M. P. **Projeto de Levantamento e Resgate Arqueológico ao Longo da Rodovia BR-156, Amapá**. Trecho entre o Igarapé do Breu e Oiapoque: Primeiro Relatório Semestral. 2008.

SALIBA, E. T. As imagens canônicas e a História. CAPELATO, M. *et. al.* **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda Ed., 2007: 85-96.

SAMPAIO, J. A. L. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006: 165-174.

SANTOS, A. V dos; LEWKOWICZ, R. (org.). **Para cuidar da terra indígena**: memórias e reflexões de Domingos Santa Rosa. 1. ed. São Paulo: IEPÉ, 2020.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. Q. dos. **O processo de escolarização indígena na aldeia Manga**: as consequências no modo de ser e viver do povo Karipuna. . Oiapoque: Unifap Binacional/CLII. Monografia em Licenciatura Intercultural Indígena, 2018.

SANTOS, D. F. dos; SANTOS, N. dos (org.). **O lago Maruane**: conhecimentos tradicionais dos Galibi Marworno. São Paulo: IEPÉ/OINAK, 2017.

SANTOS, E. dos. **A história oral e documental sobre a implantação da escola na região do Uacá/Rio Curupi**. Oiapoque: Universidade Federal do Amapá-Campus Binacional/Curso Intercultural Indígena, Trabalho de Conclusão de Curso Linguagens e Códigos, 2019, 65p.

SANTOS, E. N. dos. Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de a ensinarmos no ensino médio e fundamenta. **mneme – revista de humanidades**. Caicó, v. 15, n. 35, jul./dez. 2014: 9-20. Dossiê Histórias Indígenas.

SANTOS, F. N dos. **História do Museu Kuahí dos povos indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: Unifap Binacional/CLII, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Intercultural Indígena.

SANTOS, J. A. dos; SANTOS, Y. A. **As influências externas na formação e evolução da etnia Karipuna do Oiapoque-AP**. Oiapoque: Unifap/Campus Binacional. Monografia em Licenciatura em História, 2019.

SANTOS, K. **Aspectos históricos contemporâneos da Terra Indígena Uacá: as aldeias da BR-156**. Trabalho de Conclusão de Curso/Intercultural Indígena. Oiapoque: Universidade Federal do Amapá/Campus Binacional, 2012.

SANTOS, L. **O Conselho Indigenista Missionário entre os povos indígenas de Oiapoque: a atuação do CIMI na Aldeia Espírito Santo**. Oiapoque: Unifap Binacional/CLII, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Intercultural Indígena.

SANTOS, M. C. dos.; FELIPPE, G. G. (org.). **Protagonismo ameríndio de ontem e de hoje**. 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

_____. Caminhos historiográficos na construção da História Indígena. **História Unisinos**, v. 21, n. 3, 2017: 337-350.

SARDINHA, A. C; TENÓRIO, A.; REIS, M. V. de F. (org.). **Repensar diversidades e o campo da educação: (re)leituras e abordagens contemporâneas**. Macapá: Unifap, 2016.

SCHAAN, D. P. **Diagnóstico sobre o Potencial Arqueológico nas Áreas de Influência Direta e Indireta do Empreendimento LT 138 Kv-Calçoene/Oiapoque (AP)**, 2005.

SECCHI, D. **A formação de professores indígenas para a diversidade**. Cuiabá: Revista de Educação Pública, v.21, nº 46, 2012.

SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006: 37-88.

SILVA, A. C. da. **Versões didáticas da História Indígena (1870-1950)**. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2000. Dissertação em Educação, 2000.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B.; MACEDO, A. V. L. da S. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o. e 2o. graus.** MEC, 1995.

Silva; C. A. (org.). **A escrita e o ensino da história dos índios no Amapá: invisibilidade e protagonismo entre registros e esquecimentos.** 1ed. Palmas: Nagô, v. 1, 2017: 39-56.

SILVA, E. Povos indígenas e Ensino de História: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL.** Londrina, v.8, out. 2002: 45-62.

____. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. SILVA, E.; PENHA DA SILVA, M. (org.). **A temática indígena na sala da aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** Recife: Ed. UFPE, 2013.

____. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **V Seminário Educação, Relações Raciais e Multiculturalismo: Comunidades Tradicionais e Políticas Públicas-V SEREM.** UDESC, 15 a 18/05/2014.

____. Os índios e a civilização ou a civilização dos índios? Discutindo conceitos, concepções e lugares na história. **Boletim do Tempo Presente**, n. 10, 2015.

SILVA, G. J. da. História Indígena, Antropologia e Historiografia: perspectivas e desafios aos ofícios do historiador em fronteiras disciplinares. **Fronteiras & Debates**, Macapá: Unifap, v. 1, n. 2, jul./dez. 2014: 117-139.

____; ROCHA, A. L. A. da. História, ambiente e povos indígenas no extremo norte do Brasil: impactos da construção da BR-156 em Oiapoque, Amapá (1976-1981). **História Unicap**, v. 6, n. 12, jul./dez. 2019: 232-249.

____; COSTA, A. M. R. F. M. da. (org.). **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

____; SILVA, C. A. da (org.). **Protagonismos indígenas na Amazônia brasileira.** 1 ed. Palmas: Nagô Editora, 2017.

SILVA, L. M.; MOREIRA, M. G. A. Violência indígena: uma análise comparativa dos dados do Cimi para os anos de (2010 e 2014). **Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG/CEPE**, 2017.

SILVA, M, A. da. **Galibi marworno, palikur, galibi kalinã e karipuna:** demarcando territórios e territorialidades – Oiapoque/AP – Amazônia. Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. 2020. 418f.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. 4. ed., Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, M. B. F. da. **Aldeias e organização espacial dos povos produtores da cerâmica Aristé:** contribuições para a Arqueologia das unidades habitacionais da costa

atlântica do Amapá. 2016. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, R. G da. **Educação Escolar na fronteira do Brasil entre os Karipuna e Galibi- Marworno: da assimilação à autonomia.** São Paulo: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História- ANPUH, 2011.

_____. **Do povo indígena, pelo povo indígena, para o povo indígena:** na fronteira da Escola Indígena Karipuna e Galibi Marworno, no município de Oiapoque (1975-2010). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SILVA, R. S; SANTOS, V. dos. **Aspectos históricos da legalização da Terra Indígena Uaçá-Amapá – 1970-1991.** Oiapoque: Unifap Binacional/CLII. Monografia em Licenciatura Intercultural Indígena, 2016.

SILVA, R. H. D. da, HORTA, J. S. B. **Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado.** Manaus: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, 2010: 182-194.

SOARES, A. M. P. dos. **Mulheres Karipuna do Amapá:** trajetórias de vida das *Fam-Iela*: uma perspectiva autoetnográfica. Belém: UFPA/IFCH/Faculdade de Ciências Sociais, 2018. Monografia em Ciências Sociais. 100f.

SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D. de; BETTIOL, C. A. A Educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 Anos de LDB. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 11, n. 19, jul. 2017: 58-75. Disponível em: <<<https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4761>>>. Acesso em: 22/01/22.

SOUZA, F. F; WITTMANN, L. T. (org.) **Protagonismo indígena na história.** vol. 4, 2016: 15-26.

SOUZA, K. O. A ocupação humana em dois sítios do Holoceno Médio, em área de terra firme na floresta equatorial do Estado do Amapá, a partir da análise das peças líticas. **Revista de arqueologia**, v. 29, n. 1, 2016: 38-54.

TASSINARI, M. A. I. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do uaçá. **XXI Encontro Anual da ANPOCS**, 1997.

_____. **Os povos indígenas do Oiapoque: produção de diferenças em contexto interétnico e de políticas públicas.** Florianópolis: UFSC. Col. Antropologia em primeira mão, 39, 1999.

_____. **Missões jesuíticas na região do Oiapoque.** Florianópolis: UFSC. Col. Antropologia em primeira mão, 43, 2000.

_____. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

_____. **No bom da festa**. O processo de construção cultural das famílias caripuna do Amapá. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global, 2004.

TEIXEIRA V. C. G.; LANA E. dos S. C. **Interculturalidade e direito indígena à educação- A política pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil**. Juiz de Fora: Educação em foco, v. 17, n. 1, 2012: 119-150.

TELES, C. B. **Projeto de Assentamento Tuerê II de Novo Repartimento/PA e a sua relação com os sobreviventes do Massacre de El Dourado dos Carajás**: abordagem e análise à luz da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Tucuruí: GAMALIEL/Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas. Trabalho de Conclusão de Curso Direito, 2021.

TEO, M. Desequilíbrio de histórias parte 1: um problema do campo das humanidades (?). **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 10, n. 23, jan./mar. 2018: 358-380.

TINOCO, S. L. da S. M. **Jovinã, cacique, professor e presidente**: as relações entre o Conselho Apina e os Cursos de Formação de Professores Waiãpi. 2000. 195f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA (UnBCiência). **Pesquisa recupera história do movimento indígena no Brasil**, em 05/04/2011. Disponível em: <<<https://www.unbciencia.unb.br/humanidades/94-historia/280-pesquisa-recupera-historia-do-movimento-indigena-no-brasil>>>. Acesso em: 08/08/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Portaria nº 859, de 26 de novembro de 2003**. Referente ao acesso de indígenas ao ensino superior e composição do GT. Macapá: Unifap, 2003.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Escolar Indígena**. Macapá: MEC/Unipaf/PREGI, 2005. Disponível em: <<<http://www2.unifap.br/indigena/?all=1>>>. Acesso em: 02/02/22.

_____. **Resolução nº 21**, de 11 de setembro de 2006. Aprova a criação e implantação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena. Macapá: MEC/CONSU/Unifap/CU, 2006.

_____. **Aqui começa o Brasil: município de Oiapoque**. Oiapoque, 2005. Disponível em: <<<http://www.unifap.br/dint/municipiodeoiapoque2.htm>>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena com alterações (Resolução nº 12, de setembro de 2011).** Macapá: CONSU/Unifap, set. 2011.

____. **Revisão do Plano de Qualificação docente (PQG) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) – 2018-2020.** Entregue em 04 dez./2018 e ajustado e referenciado pelo Colegiado em 03 dez./2018. Oiapoque: Unifap/Campus Binacional Oiapoque/COCLII, 2018.

____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.** Oiapoque: MEC/Unifap Campus Binacional de Oiapoque, 2019.

____. **Edital nº 13 de 2019.** Processo Seletivo Para Ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PSI) 2020. Macapá: Unifap/DEPSEC/PREG, 14 ago./2019.

____. **Mapas.** Oiapoque: Unifap/Campus Binacional/Curso Geografia (site oficial). Disponível em: <<<https://www2.unifap.br/geografia-oiapoque/labgeo/banco-de-dados/>>>. Acesso em: 25/01/22.

____. **Curso Licenciatura Intercultural Indígena (CLII).** Oiapoque: Unifap/Campus Binacional (site oficial). Disponível em: <<<https://www2.unifap.br/indigena/>>>. Acesso em: 22/02/22.

____. **Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGET.** Macapá: Unifap/Campus Marco Zero (site oficial). Disponível em <<<https://www2.unifap.br/ppglet/discentes/>>>. Acesso em: 23/02/22.

____. **Resolução nº 1,** de 9 de fevereiro de 2022. Apr Regulariza a criação e implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/CLII, no âmbito da Universidade Federal do Amapá/Campus Binacional. Macapá: MEC/CONSU/Unifap/CU, 2022.

Curso Licenciatura Intercultural Indígena (CLII). Oiapoque: Unifap/Campus Binacional (site oficial). Disponível em: <<<https://www2.unifap.br/indigena/apresentacao-do-clii/>>>. Acesso em: 13/08/23.

UNIVERSIDADE Federal do Pará. **Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGA.** Belém: UFPA/Campus Guamá (site oficial). Disponível em <<<https://ppga.propesp.ufpa.br/index.php/br/>>>. Acesso em: 23/02/22.

____. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia - PPGSA. Belém: UFPA/Campus Guamá (site oficial). Disponível em <<<https://ppga.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/discentes/mestrado>>>. Acesso em: 23/02/22.

VICELI, L. H. de O.; FAUSTINO, R. C. Ensino de História: possibilidades de diálogos entre escola indígena e escola não indígena para a construção da interculturalidade. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica** - CLIO (Recife. Online). vol. 38, jan.-jun./2020: 128-151.

VIDAL, L. B. Mito, história e cosmologia: as diferentes versões da guerra dos Palikur contra os Galibi entre os povos indígenas da Bacia do Uaçá, Oiapoque, Amapá. **Revista de Antropologia**, v. 44, n. 1, 2001: 117-147.

_____. **Povos indígenas do Baixo Oiapoque**: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver. Iepé/Museu do Índio, 2007. 97p.

_____. A presença do invisível na vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque: o contexto de uma exposição. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. 4, 2008: 45-47.

VIDAL, M. C. Imagens recortadas: os protagonistas da história do Brasil na narrativa de Jonathas Serrano. In: **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009: 91-108.

VIVEIROS DE CASTRO, E.; CUNHA, M. C da (org.). **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHI/Fapesp/USP, 1993.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WITTMANN, L. T. (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Práticas Docentes).

ZAMBONI, E.; BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação. **Congresso de Leitura no Brasil–COLE**, 2009: 20-24.

ANEXOS

A) **Decreto nº 1.904**, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) Sociedades Indígenas

Curto prazo

- Formular e implementar políticas de proteção e promoção dos direitos das sociedades indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas.
- Apoiar a revisão do Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), no sentido apontado pelo projeto de lei do Estatuto das Sociedades Indígenas, já aprovado na Câmara dos Deputados.
- Assegurar a participação das sociedades indígenas e de suas organizações na formulação e implementação de políticas de proteção e promoção de seus direitos.
- Assegurar o direito das sociedades indígenas às terras que eles tradicionalmente ocupam.
- Demarcar e regularizar as terras tradicionalmente ocupadas por sociedades indígenas que ainda não foram demarcadas e regularizadas.
- No contexto do processo de demarcação das terras indígenas, apoiar ações que contribuam para o aumento do grau de confiança e de estabilidade das relações entre as organizações governamentais e não governamentais, através de seminários, oficinas e projetos que contribuam para diminuir a desinformação, o medo e outros fatores que contribuam para o acirramento dos conflitos e para violência contra os índios.
- Dotar a FUNAI de recursos suficientes para a realização de sua missão de defesa dos direitos das sociedades indígenas, particularmente no processo de demarcação das terras indígenas.
- garantir às sociedades indígenas assistência na área da saúde, com a implementação de programas de saúde diferenciados, considerando as especificidades dessas populações.
- assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sócio-cultural.
- promover a divulgação de informação sobre os indígenas e os seus direitos, principalmente nos meios de comunicação e nas escolas, como forma de eliminar a desinformação (uma das causas da discriminação e da violência contra os indígenas e suas culturas).

Médio prazo

- Implantar sistema de vigilância permanente em terras indígenas, com unidades móveis de fiscalização, com capacitação de servidores e membros da própria comunidade indígena.

- Levantar informações sobre conflitos fundiários e violência em terras indígenas, a ser integrado ao mapa dos conflitos fundiários e violência rural no Brasil.

Longo prazo

- Reorganizar a FUNAI para compatibilizar a sua organização com a função de defender os direitos das sociedades indígenas.
- Apoiar junto às comunidades indígenas o desenvolvimento de projetos autossustentáveis do ponto de vista econômico, ambiental e cultural.

B) Disposições sobre a Ordem Social (Dos Índios), na Constituição do Estado do Amapá.⁴⁸

CAPÍTULO XI

Dos Índios

Art. 330. O Estado e os Municípios promoverão e incentivarão a proteção aos índios e sua cultura, organização social, costumes, crenças, tradições, assim como reconhecerão seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, outras que a União lhes reservar e aquelas de domínio próprio indígena.

§ 1º O Poder Público estabelecerá projetos especiais com vistas a respeitar e difundir a cultura indígena no patrimônio cultural do Estado.

§ 2º No atendimento às populações indígenas, as ações e serviços públicos, de qualquer natureza, devem integrar-se e adaptar-se às suas tradições, línguas e organização social.

§ 3º O Estado proporcionará às comunidades indígenas o ensino regular, na língua indígena original da comunidade e em português, devendo o órgão estadual da educação desenvolver programas de formação de professores indígenas bilíngües para o atendimento dessas comunidades.

§ 4º O Estado e os Municípios devem garantir a posse dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam e o usufruto exclusivo deles sobre as riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

⁴⁸ ESTADO do Amapá. Título VIII – Da Ordem Social. Capítulo XI – Dos Índios (arts. 330 a 332).

Constituição do Estado do Amapá. Texto promulgado em 20 de dez./1991 e atualizado até a Emenda Constitucional nº 0044, de 21/12/2009. Macapá: Assembleia Legislativa, 2011: p. 105-106.

§ 5º É vedada qualquer forma de deturpação externa da cultura indígena, violência às comunidades ou a seus membros, bem como sua utilização para fins de exploração.

§ 6º A participação da população indígena é essencial à formulação de conceitos políticos e na tomada de decisões sobre assuntos que lhe digam respeito, sendo instrumento básico desta participação as comunidades indígenas e suas organizações.

§ 7º O Ministério Público do Estado manterá promotor de justiça ou promotores de justiça especializados para a defesa dos direitos e interesses dos índios, suas comunidades e organizações existentes no território estadual.

§ 8º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhe assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

Art. 331. A lei disporá sobre formas de proteção do meio ambiente nas áreas contíguas às reservas e às áreas tradicionalmente ocupadas por grupos indígenas, observado o disposto no art. 231 da Constituição Federal.

Art. 332. O Estado promoverá a proteção da saúde indígena através de plano específico de saúde para essa área.

C) **Resolução nº3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999. (arts 6º ao 8º)

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

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

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

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

D) **Lei nº 1.022**, de 30 de jun./2006. Referente ao Projeto de Lei nº 0028/06-AL, que dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos indígenas na Universidade do Estado do Amapá.

LEI N.º 1022, DE 30 DE JUNHO DE 2006

Publicado no Diário Oficial do Estado nº 3796, de 30.06.06

Autor: Deputado Jorge Salomão

Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos indígenas na Universidade do Estado do Amapá.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ,

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Amapá aprovou e eu, nos termos do art. 107 da Constituição Estadual, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Fica a Universidade do Estado do Amapá obrigada a cotizar vagas destinadas ao ingresso de vestibulandos indígenas ou descendentes diretos.

Art. 2º. A Universidade do Estado do Amapá deverá divulgar, a partir do primeiro vestibular, o número de vagas que serão oferecidas em cada um de seus cursos.

Art. 3º. Esta Lei será regulamentada pelo Poder Executivo.

Art. 4º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Macapá - AP, 30 de junho de 2006.

ANTÔNIO WALDEZ GÓES DA SILVA (Governador)

E) **Lei nº 0.984**, de 19 de abr./2006, que cria o cargo de provimento efetivo de professor do ensino indígena, no quadro de pessoal civil do estado do Amapá.

LEI N.º 0984, DE 19 DE ABRIL DE 2006

Publicado no Diário Oficial do Estado nº 3747, de 25.04.06

Autor: Poder Executivo

Cria o cargo de provimento efetivo de Professor de Ensino Indígena, no quadro de pessoal civil do Estado do Amapá, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ,

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Amapá aprovou e eu, nos termos do art. 107 da Constituição Estadual, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Fica criado, nos termos da Lei Estadual nº. 0851, de 30 de agosto de 2004, o cargo de provimento efetivo de professor de ensino indígena, conforme quantitativo de que trata o Anexo da presente Lei:

Art. 2º. Aplica-se ao profissional professor indígena, além das disposições especiais contidas nesta Lei, as disposições constantes da Lei nº. 0949, de 23 de dezembro de 2005, Lei Orgânica do Magistério.

Art. 3º. A carreira de professor indígena será integrada por professores de ensino indígena que possuem formação específica.

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

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

- a) Etnia Palikur – língua materna: Palikur – língua adotada: Kheulol;
- b) Etnia Wayana – língua materna: Wayana – língua adotada: Aparai;
- c) Etnia Kaxuyana – língua materna: Kaxuyana – língua adotada: Tiriyó.

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

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

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

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

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

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

Art. 5º. A formação do professor indígena será efetuada nos moldes estabelecidos na Lei Federal nº. 9.394/96, em seus artigos 62 e 87, §4º, observando o que preceitua a modalidade da Educação Indígena, do mesmo instrumento legal.

Art. 6º. O professor indígena que já pertence ao Quadro Efetivo do Estado poderá optar pela categoria específica do Professor Índio.

Art. 7º. Aplica-se ao profissional Professor Indígena as tabelas salariais do Grupo Magistério do Estado do Amapá.

Art. 8º. A aquisição de estabilidade no cargo e desenvolvimento na carreira dependem da realização de avaliação especial de desempenho obrigatória, cujos critérios utilizados constarão de Regulamento Específico.

Art. 9º. As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão à conta do orçamento vigente.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Macapá-AP, 19 de abril de 2006.

ANTONIO WALDEZ GÓES DA SILVA (Governador)

ANEXO

CARGOS		QUANTITA TIVO
GRUPO INDÍGENA	MAGISTÉRIO	421
Professor indígena		
A	275	
B	68	
C	78	
D	00	
E	00	
F	00	421

F) **Lei nº 1.311**, de 26 de fev./2009. Referente ao Projeto de Lei nº 0062/08-AL, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no currículo da Educação Básica.⁴⁹

LEI Nº. 1.311, DE 26 DE FEVEREIRO DE 2009.

Publicada no Diário Oficial do Estado nº 4445, de 26/02/2009.

Autor: Deputado Camilo Capiberibe.

⁴⁹ GOVERNO do Estado do Amapá. **Lei nº 1.311**, de 26 de fev./2009. Referente ao Projeto de Lei nº 0062/08-AL, institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no currículo da Educação Básica. Macapá: Diário Oficial do Estado nº 4445, de 26/02/2009.

Institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no currículo da Educação Básica.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ,

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Amapá aprovou e eu, nos termos do art. 107 da Constituição Estadual, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena.

Paragrafo único. Os conteúdos referentes ao ensino da História e Cultura Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Art. 2º. Caberá ao Conselho de Educação do Estado do Amapá desenvolver as diretrizes curriculares necessárias para a implantação da disciplina constante do art. 1º, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. Art. 3º. O prazo para implementação do estabelecido no caput do art. 1º desta Lei, será de 01 (um) ano, contados a partir da publicação desta Lei.

Paragrafo único. A Escola de Administração Pública do Estado, juntamente com a Secretaria dos Povos Indígenas, disponibilizará curso de especialização para os professores da rede de Ensino Fundamental e Médio, visando, o atendimento do ensino estabelecido no caput do art. 1º.

Art. 4º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Macapá – AP, 26 de fevereiro de 2009.

ANTÔNIO WALDEZ GÓES DA SILVA (Governador)

G) Quadro – Dados institucionais do CLII, 2019.

Quadro 2: Dados do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Denominação do curso:	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
Forma de Ingresso:	Processo Seletivo Indígena (PSI), específico e diferenciado, para atender 09 povos indígenas, realizado pela UNIFAP, ocorre a cada dois anos.
Número de vagas oferecidas por processo seletivo:	São 80 vagas distribuídas por etnia: Galibi Marworno, Karipuna, Palikur, Wajãpi, Apalai, Waiana, Tiriýó, Kaxuyana, Galibi Kalinã.
Grau conferido:	Licenciatura
Turno:	Integral
Modalidade de ensino:	Presencial
Regime de matrícula:	Semestral
Título acadêmico conferido:	Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitação em Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas ou Ciências Exatas e da Natureza.
Período mínimo e máximo de integralização:	Período mínimo é de 08 semestres e máximo de 16 semestres.
Carga Horária Total do Curso:	3.825 horas
Atos legais de criação (CONSU):	O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi criado e implantado a partir da Resolução nº 21/2006-CONSU/UNIFAP de 11 de setembro de 2006 que o aprovou <i>Ad referendum</i> com o nome de Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amapá.
Reconhecimento:	O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi reconhecido em 2013, com conceito 03 pelo Ministério da Educação, portaria n.º 546/2014/SRES/MEC.
Coordenador (a) do Curso:	Janielle da Silva Melo SIAPE: 2093303

Fonte: Quadro elaborado pelo NDE a partir dos dados obtidos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Fonte: UNIVERSIDADE Federal do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Oiapoque: MEC/Unifap Campus Binacional de Oiapoque, 2019: p. 20-21.

H) Catálogo das monografias/TCCs dos discentes do CLII/Unifap.

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
Samuel Apalai		Ciências Exatas e da Natureza	Ciências exatas e da natureza na educação superior indígena: um estudo na interface histórica da universidade e da ciência	Eliane Leal Vasquez	
Nara Aniká dos Santos	2007-1	Ciências Humanas	A educação escolar indígena entre os Karipuna: história e perspectivas da aldeia Manga	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	Karipuna
Jaciara Santos da Silva	2007-1	Linguagens e Códigos	A formação do grau no Kheuól falado pelos Galibi-Marworno	Elissandra Barros	Galibi-Morworno
Ivanildo Gomes	2007-1	Ciências Humanas	A História Palikur a partir da memória dos mais velhos	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	Palikur
Rufino de Castro Pastana	2007-1	Ciências Humanas	A interpretação dos Galibi Marworno sobre os vestígios arqueológicos encontrados na aldeia indígena Kumarumã	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	Galibi-Morworno
Fernando Ioiô Iaparrá	2007-1	Ciências Exatas e da Natureza	A realidade do lixo na aldeia Kumenê	Adilson Mendes	Palikur
Aturapoty Apalai	2007-1	Linguagens e Códigos	Arte indígena Aparai: a utilização da flauta como instrumento musical		Aparai
Seriana Batista Macial	2007-1		As expressões corporais dos Galibi-Marworno	Marcio Romeu Ribas de Oliveira	Galibi-Morworno
Luciléia Rosa dos Santos	2007-1		As expressões corporais dos Galibi-Marworno	Marcio Romeu Ribas de Oliveira	Galibi-Morworno
Karina dos Santos	2007-1	Ciências Humanas	Aspectos históricos contemporâneos da Terra Indígena Uaçá: as aldeias da BR-156	Meire Adriana da Silva	Karipuna
Oberto Maciel Gabriel	2007-1	Ciências Humanas	Aspectos históricos da aldeia Kumarumã (2000 a 2010)	Meire Adriana da Silva	Galibi-Morworno
Oracílio Macial dos Santos	2007-1	Ciências Exatas e da Natureza	Atividades de Ensino de Física na Educação Escolar Indígena		
Grimário Narciso Figueiredo	2007-1	Ciências Exatas e da Natureza	Breve histórico das políticas de saúde indígena e a realidade da aldeia Kumarumã na atualidade		Galibi-Morworno

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
José Passarinho Ioiô	2007-1	Linguagens e Códigos	Formação de palavras em Palikur (Aruak)	Elissandra Barros	Palikur
Henrique Batista	2007-1	Linguagens e Códigos	Formação de palavras em Palikur (Aruak)	Elissandra Barros	Palikur
Celeide Vieira Pereira Katxuyana	2007-1	Linguagens e Códigos	Grafismo Katxuyana: utilização da pintura corporal, na dança do Beija-Flor		Katxuyana
Fátima Vidal Barbosa	2007-1	Ciências Humanas	História da Aldeia Kunanã	Meire Adriana da Silva	Karipuna
Verônica Batista	2007-1	Ciências Humanas	História da aldeia Puwaytyeket – mudanças e continuidades	Meire Adriana da Silva	Palikur
Walter Vasconcelos dos Santos	2007-1	Ciências Humanas	História Karipuna: protagonismo ontem e hoje no fé no Ixtua	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	Karipuna
Naldo dos Santos	2007-1	Ciências Exatas e da Natureza	Marcas indígenas do povo Galibi-Marworno: o despertar do ensino da matemática na escola indígena	Eliane Leal Vasquez	Galibi-Morworno
Odoelson dos Santos Almeida	2007-1	Ciências Exatas e da Natureza	Medicina tradicional indígena	Adilson Mendes	Galibi-Marworno e Karipuna
Rubmauro Macial dos Santos	2007-1	Ciências Exatas e da Natureza	Medicina tradicional indígena	Adilson Mendes	Galibi-Marworno e Karipuna
Pedro Nunes Vidal	2007-1	Ciências Exatas e da Natureza	O índice de massa corporal dos moradores da aldeia Kunanã	Adilson Mendes	Karipuna
Estácio dos Santos	2007-1	Linguagens e Códigos	O plural dos nomes no Kheuól falado entre os Karipuna da bacia do Uaçá	Elissandra Barros	Karipuna
Iracema dos Santos	2007-1	Linguagens e Códigos	O processo de confecção da flauta Turé na aldeia Santa Isabel	Elissandra Barros	Karipuna
Lucineide dos Santos	2007-1	Linguagens e Códigos	O processo de confecção da flauta Turé na aldeia Santa Isabel	Elissandra Barros	Karipuna
Yanomami dos Santos Silva	2007-1		Os Karipuna do vale do Curipi. A exploração de oliu nue i gaz dji ofô lame	Ramiro Esdras Carneiro Batista	Karipuna

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
Miriam Jaqueline dos Santos Jean Jacque	2007-1	Linguagens e Códigos	Os múltiplos espaços culturais da aldeia Galibi	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	Galibi Kali'nã
Edilena dos Santos	2007-1		Povos indígenas da região do Uaçá: os significados dos grafismos caminho da vida	Márcio Romeu Ribas de Oliveiras	Galibi-Marworno
Romualdo Hipólito	2008-2	Ciências Exatas e da Natureza	A busca pela revitalização da medicina tradicional dos índios Karipunas		Karipuna
Andréia dos Santos	2008-2	Linguagens e Códigos	A confecção da cuia: como objeto utilitário e simbólico, na etnia Karipuna, na aldeia Santa Izabel	Jussara de Pinho Barreiros	Karipuna
Zenita Miranda Paixão	2008-2	Ciências Humanas	A Educação Escolar Indígena na aldeia Flexa: de 1985 aos dias atuais		
Alberto Nilo Silva	2008-2	Ciências Humanas	A educação tradicional Karipuna da aldeia Santa Izabel		Karipuna
Célia dos Santos Charles	2008-2	Linguagens e Códigos	A língua Kheuól: variação no falar dos Galibi-Marworno da aldeia Kumarumã		Galibi-Marworno
Eldina Figueiredo Narciso	2008-2	Linguagens e Códigos	A língua Kheuól: variação no falar dos Galibi-Marworno da aldeia Kumarumã		Galibi-Marworno
José Garcia Santana	2008-2	Ciências Exatas e da Natureza	A mudança na alimentação na aldeia do Manga, Terra Indígena Uaçá		Karipuna
Cecília Awaeko Apalai	2008-2	Ciências Humanas	Análise das práticas artístico-artesanais do povo Aparai	Cristiana Nogueira Menezes Gomes	Aparai
Fábio Forte Nunes	2008-2	Linguagens e Códigos	Arte plumária: o plimaj como ornamento usado no ritual do turé, na aldeia Kumarumã, no município do Oiapoque	Jussara de Pinho Barreiros	Galibi-Marworno
Ereu Apalai	2008-2	Linguagens e Códigos	Artesanato Aparai: o uso dos grafismos nas cestarias dos povos da TI Rio Par d'Este, no norte do Pará	Jussara de Pinho Barreiro	TI Paru do Leste-PA
Makaratu Waiãpi	2008-2	Linguagens e Códigos	Aspectos do verbo em Waiãpi	Elissandra Barros	Wajãpi
Lenildo Florencio	2008-2	Ciências Exatas e da	Avaliação da qualidade de vida dos moradores	Adilson Mendes	Galibi-

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
Narciso		Natureza	da aldeia Kumarumã portadores de diabetes		Marworno
Evandro Narciso	2008-2	Ciências Exatas e da Natureza	Avaliação da qualidade de vida dos moradores da aldeia Kumarumã portadores de diabetes	Adilson Mendes	Galibi-Marworno
Izonildo Pastana Macial	2008-2	Linguagens e Códigos	Cantigas tradicionais do povo Galobi-Marworno	Elissandra Barros	Galibi-Marworno
João Alexandre Bertiliano Charles	2008-2	Linguagens e Códigos	Cantigas tradicionais do povo Galobi-Marworno	Elissandra Barros	Galibi-Marworno
Adonias Guiome Ioiô	2008-2	Linguagens e Códigos	Características das pessoas do discurso na língua Palikur	Elissandra Barros	Palikur
Vagner Batista Forte	2008-2	Ciências Exatas e da Natureza	Conscientização do problema do lixo na aldeia Taminã, Terra Indígena Uaçá	Marina Teófilo Pignati	Karipuna
Fabrizio Narciso dos Santos	2008-2	Ciências Humanas	História do Museu Kuahí dos povos indígenas do Oiapoque	Meire Adriana da Silva	
Dalson dos Santos	2008-2	Ciências Humanas	Memórias e histórias Karipuna como elemento de patrimônio para a Educação Escolar Indígena na aldeia Manga	Carina Santos de Almeida	Karipuna
Seki Waiãpi	2008-2	Ciências Exatas e da Natureza	O ensino e aprendizagem de matemática nas aldeias Okora'yry e Aramirã: uma discussão sobre a proposta curricular para as escolas Wajãpi	João Socorro Pinheiro Ferreira	Wajãpi
Evangelina Sonia dos Santos Jeanjacque	2008-2	Ciências Exatas e da Natureza	O índice de massa corporal dos moradores da aldeia Galibi		Galibi
Silney Wanderson Aniká	2008-2		Os Karipuna do vale do Curipi. A exploração de oliu nue i gaz dji ofô lame	Ramiro Esdras Carneiro Batista	Karipuna
Irene Batista Felicio	2008-2	Ciências Exatas e da Natureza	Qualidade de vida de vida dos moradores da aldeia Kumenê: uma comparação com presente e o passado		Palikur
Aikyry Waiãpi	2008-2	Ciências Humanas	Reflexões sobre a escola entre os Wajãpi	Meire Adriana da Silva	Wajãpi
Delzarina Iaparrá	2008-2	Ciências Exatas e da	Saúde e higiene pessoal dos moradores da	Marina Teófilo Pignati	Palikur

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
		Natureza	aldeia Kumenê		
Gracileia dos Santos	2009-2	Ciências Humanas	A História da aldeia Manga	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	Karipuna
Lucélia dos Santos	2009-2	Ciências Humanas	A História da aldeia Manga	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	Karipuna
Anatana dos Santos	2009-2	Linguagens e Códigos	Arte indígena Karipuna: um estudo sobre o grafismo Kuahi, na cuia e no corpo		Karipuna
Maria Sônia Aniká	2009-2	Linguagens e Códigos	Arte indígena Karipuna: um estudo sobre o grafismo Kuahi, na cuia e no corpo	Arte indígena Karipuna: um estudo sobre o grafismo Kuahi, na cuia e no corpo	Karipuna
Nordevaldo dos Santos	2009-2	Linguagens e Códigos	Artesanato Galibi Marworno: um estudo do objeto cultural e tradicional	Jussara de Pinho Barreiros	Galibi-Marworno
Rosinaldo Santos Silva	2009-2	Ciências Humanas	Aspectos históricos da legalização da Terra Indígena Uaçá-Amapá-1970-1991	Meire Adriana da Silva	Karipuna
Valdirene dos Santos	2009-2	Ciências Humanas	Aspectos históricos da legalização da Terra Indígena Uaçá-Amapá-1970-1991	Meire Adriana da Silva	Karipuna
Jaizinho Maurício Monteiro	2009-2	Ciências Exatas e da Natureza	Geometria plana e marcas indígenas da cultura Galibi-Marworno: reflexões sobre materiais didáticos	Eliane Leal Vasquez	Galibi-Marworno
Izardes Charles dos Santos	2009-2	Ciências Exatas e da Natureza	Geometria plana e marcas indígenas da cultura Galibi-Marworno: reflexões sobre materiais didáticos	Eliane Leal Vasquez	Galibi-Marworno
Cristiano Florencio Narciso	2009-2	Linguagens e Códigos	Itens lexicais da fauna e flora Kheuól	Antonio Almir Silva Gomes	Galibi-Marworno
Artenisa dos Santos Karipuna	2009-2	Linguagens e Códigos	Kheuól como segunda língua na aldeia Kunanã-AP	Antonio Almir Silva Gomes	Karipuna
Relfison Narciso dos Santos	2009-2	Ciências Exatas e da Natureza	Mudanças e consequências nos hábitos alimentares dos moradores da aldeia Kunanã	Janielle da Silva Melo da Cunha	Karipuna
Elizeu Santana	2009-2	Ciências Exatas e da	O índice de massa corporal dos moradores da	Luiz Carlos dos Santos	Karipuna

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
		Natureza	aldeia indígena Benuá, Oiapoque-AP	Júnior	
Nonato Hipolito	2009-2	Linguagens e Códigos	Palikur, uma língua ameaçada? Estudo do caso das aldeias Ywawka e Tawari	Gelsama Mara F. Santos	Palikur
Leandro Felipe Aniká	2009-2	Ciências Exatas e da Natureza	Proposta de atividades para o ensino de matemática na escola indígena da aldeia Manga: etnomatemática, investigação no ensino de matemática e temas transversais em questão	Cristiane do Socorro dos Santos Nery	Karipuna
Giselia Maciel Gabriel	2009-2		Proposta de dicionário da língua Kheuól da aldeia Samaúma do povo Galibi-Marworno	Glauber Romling da Silva	Galibi-Marworno
Alarcídio Figueiredo Narciso	2009-2	Ciências Exatas e da Natureza	Sistema de medidas diferenciado utilizado em práticas laborais pelo povo Galivi-Marworno: uma pesquisa em etnomatemática	Eliane Leal Vasquez	Galibi-Marworno
Evilázio Adalberto dos Santos	2009-2	Ciências Exatas e da Natureza	Uso e conservação de quelônios na aldeia Kumarumã		Galibi-Marworno
Frankselma dos Santos Barroso	2010-1	Ciências Exatas e da Natureza	Ciências exatas e da natureza na educação superior indígena: um estudo na interface histórica da universidade e da ciência	Eliane Leal Vasquez	
Mahkai Apalai	2010-2	Linguagens e Códigos	A construção de posse em Aparai	Gelsama Mara Ferreira dos Santos	Aparai
Maurício Galibis Nunes	2010-2	Linguagens e Códigos	Arte Galibi-Marworno: um estudo da variação do grafismo Kuahi na aldeia Kumarumã na região do Uaçá	Jussara de Pinho Barreiro	Galibi-Marworno
Sinésia Forte dos Santos	2010-2	Ciências Humanas	As Assembleias dos povos indígenas do Oiapoque (1976-2017)	Carina Santos de Almeida	
Ariana dos Santos	2010-2	Ciências Humanas	As índias vão à luta: a trajetória da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM) e sua contribuição para o movimento indígena do Baixo Oiapoque	Tadeu Lopes Machado	Karipuna

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
Edielson Iaparrá Labontê	2010-2	Ciências Exatas e da Natureza	Etnomatemática e Educação Escolar Indígena Palikur: saberes da produção de farinha de mandioca na aldeia Kumenê	Janielle da Silva Melo da Cunha	Palikur
Keila dos Santos	2010-2	Linguagens e Códigos	Flautas e apitos Karipuna: da confecção ao uso ritual no Turé	Elissand Barrosra	Karipuna
Carlos Alberto Macial Malaquias	2010-2	Ciências Humanas	História e memória de um professor indígena Galibi Marworno	Cristiane do Socorro dos Santos Nery	Galibi-Marworno
Rodinaldo dos Santos	2010-2	Ciências Exatas e da Natureza	Impactos e mudanças causadas por embalagens plásticas na aldeia Espírito Santo	Arnaldo José Ballarini	Karipuna
Diena Macial Sfair	2010-2	Linguagens e Códigos	Kheuól e português brasileiro na Escola Estadual Indígena João Batista Macial (Tukay): percepções de uma comunidade	Antonio Almir Silva Gomes	Galibi-Marworno
Alencar Campos dos Santos	2010-2	Ciências Exatas e da Natureza	Modelagem matemática para Educação Escolar Indígena: produção de farinha de mandioca como situação-problema para aulas de matemática	Eliane Leal Vasquez	Galibi-Marworno
Joésio Charles	2010-2	Ciências Exatas e da Natureza	Modelagem matemática para Educação Escolar Indígena: produção de farinha de mandioca como situação-problema para aulas de matemática	Eliane Leal Vasquez	Galibi-Marworno
Davi Felisberto dos Santos	2010-2		Núcleo Museológico Virtual da aldeia Kumarumã: instrumento de resistência sócio-cultural	João Batista Gome Oliveiras de	Galibi-Marworno
Naia Forte dos Santos	2010-2	Ciências Humanas	O “Dia do Índio” entre os Karipuna: a comemoração do 19 de abril na aldeia Manga	Carina Santos de Almeida	Karipuna
Gesinei dos Santos Labontê	2010-2		Pewru-Ahavwukune: a incorporação do Canis familiaris na sociedade Palikur-Arukwayene	Ramiro Esdras Carneiro Batista	Palikur
Rodilton Felipe da Paixão	2010-2	Ciências Exatas e da Natureza	Proposta de atividades para o ensino de matemática na escola indígena da aldeia	Cristiane do Socorro dos Santos Nery	Karipuna

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
			Manga: etnomatemática, investigação no ensino de matemática e temas transversais em questão		
Oscar Miranda da Paixão	2010-2	Ciências Humanas	Sinal: a flauta dos Galibi-Marworno	Mary Gonçalves Fonseca	Galibi-Marworno
Francinete Figueiredo da Silva	2010-2	Ciências Humanas	Sinal: a flauta dos Galibi-Marworno	Mary Gonçalves Fonseca	Galibi-Marworno
Hélio Ioiô Labontê	2010-2		Trajetórias históricas do povo Palikur do Urukauá: contatos, evangelização e escolarização em processo	Ramiro Esdras Carneiro Batista	Palikur
Gelson Pastana Maciel	2010-2	Linguagens e Códigos	Vestimentas e adornos dos Galibi-Marworno	Jussara de Pinho Barreiro	Galibi-Marworno
Leandra Ramos de Oliveira	2011-2		A marca Pataje Kasab da aldeia Manga	Gelsamara Mara F. dos Santos	Karipuna
Kalina dos Santos	2011-2		A marca Pataje Kasab da aldeia Manga	Gelsamara Mara F. dos Santos	Karipuna
Luiz Wallac Oliveira dos Santos	2011-2	Ciências Humanas	A relação entre as fontes de renda e as atividades produtivas na aldeia Santa Izabel, Terra Indígena Uaçá no município de Oiapoque	Elivânia Bento da Cunha	Karipuna
Daniel Silva	2011-2	Ciências Humanas	A relação entre as fontes de renda e as atividades produtivas na aldeia Santa Izabel, Terra Indígena Uaçá no município de Oiapoque	Elivânia Bento da Cunha	Karipuna
Joelma Pastana Benamor	2011-2	Ciências Humanas	A territorialização dos Galibi Marworno na aldeia Samaúma	Rosilene Cruz de Araújo	Galibi-Marworno
Nair Batista Felicio	2011-2	Ciências Humanas	As mudanças nos hábitos alimentares do povo Palikur, com a introdução dos alimentos industrializados na aldeia Kumenê	Elivânia Bento da Cunha	Palikur
Dilzete Labonte Orlando	2011-2	Ciências Humanas	As mudanças nos hábitos alimentares do povo Palikur, com a introdução dos alimentos	Elivânia Bento da Cunha	Palikur

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
			industrializados na aldeia Kumenê		
Anilson Macial dos Santos	2011-2	Linguagens e Códigos	Bilinguismo na aldeia Tukay: considerações sobre o uso da língua Kheuól	Cilene Campetela	Galibi-Marworno
Maria Regiana Galibis Nunes	2011-2	Ciências Humanas	Dinâmica econômica do povo Galibi Marworno na aldeia Kumarumã	Eduardo Margarit Alfena do Carmo	Galibi-Marworno
Ermelinda Zila dos Santos	2011-2	Ciências Humanas	Dinâmica econômica do povo Galibi Marworno na aldeia Kumarumã	Eduardo Margarit Alfena do Carmo	Galibi-Marworno
Sílvio dos Santos	2011-2	Ciências Humanas	Formação da aldeia Piquiá e o contexto da pavimentação da BR-156: olhares da comunidade	Edenilson Dutra de Moura	Karipuna
Sara Jane dos Santos Silva	2011-2	Linguagens e Códigos	Grau de bilinguismo e uso de Kheuól na aldeia Santa Isabel	Cilene Campetela	Karipuna
Jacson da Paixão Santos	2011-2	Linguagens e Códigos	O processo de (trans)formação em pajé entre os Karipuna	Gelsama Mara Ferreira dos Santos	Karipuna
Marcilene dos Santos Forte	2011-2	Ciências Humanas	Processo de formação do povo “Galibi do Oiapoque”: impactos migratórios	Rosilene Cruz de Araújo	Galibi do Oiapoque
Kássia Angela Lod Moraes Galiby	2011-2	Ciências Humanas	Processo de formação do povo “Galibi do Oiapoque”: impactos migratórios	Rosilene Cruz de Araújo	Galibi do Oiapoque
Edineuza Miranda Nunes	2012-2	Ciências Exatas e da Natureza	A contagem do tempo dos Galibi-Marworno da aldeia Kumarumã	Tadeu Lopes Machado	Galibi-Marworno
Natalina Aniká dos Santos	2012-2	Ciências Exatas e da Natureza	A geometria na tecelagem das cestarias dos povos indígenas Karipuna da aldeia Manga	Janielle da Silva Melo da Cunha	Karipuna
Janina dos Santos Forte	2012-2	Linguagens e Códigos	A língua dos Pota	Gelsama Mara Ferreira dos Santos	Karipuna
Ana Maria dos Santos Aniká	2012-2	Linguagens e Códigos	A negação em Kheuól Karipuna – o morfema Pa	Gelsama Mara F. dos Santos	Karipuna
Edinilson Pastana Maciel	2012-2	Ciências Humanas	A territorialização dos Galibi Marworno na aldeia Samaúma	Rosilene Cruz de Araújo	Galibi-Marworno

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
Claudia Renata Lod Moraes	2012-2	Ciências Humanas	A transição de menina para mulher e a menstruação como rito de passagem da menina entre os Galibi Kali'na	Evilânia Bento da Cunha	Galibi Kali'na
Oberdan Souza dos Santos	2012-2	Ciências Exatas e da Natureza	A utilização de plantas e ervas medicinais pela etnia Karipuna da comunidade indígena Manga	Vinícius Cosmos Benvegnú	Karipuna
Samara dos Santos	2012-2	Ciências Humanas	Aldeia Manga, da trajetória de vinda das primeiras famílias ao contexto atual: algumas reflexões	Silvana Costa Santa Rosa	Karipuna
Emerson Vidal Amaral	2012-2	Ciências Humanas	Atuação das lideranças na aldeia Kunanã (Terra Indígena Juminã)	Carina Santos de Almeida	Karipuna
Priscila Barbosa de Freitas	2012-2	Ciências Exatas e da Natureza	Conhecimento etnoecológico e conservação dos recursos pesqueiros na Terra Indígena Juminã	Wallace Silva do Nascimento	
Edson dos Santos Figueiredo	2012-2	Ciências Exatas e da Natureza	Conhecimentos de crianças sobre o lixo na aldeia Kunanã	Luísa Antônia Campos Barros	Karipuna
Erika Wane Nunes	2012-2	Ciências Humanas	Memórias Mun Uaçá sobre a “proteção tutelar” entre os Galibi	Carina Santos de Almeida	Galibi-Marworno
Viseni Waiãpi	2012-2	Ciências Humanas	Memórias sobre a atuação da FUNAI entre o povo Wajãpi	Carina Santos de Almeida	Wajãpi
Brigele Quaresma dos Santos	2012-2	Linguagens e Códigos	O processo de escolarização indígena na aldeia Manga: as consequências no modo de ser e viver do povo Karipuna	Rosilene Cruz de Araújo	Karipuna
Alair Henrique	2012-2	Ciências Exatas e da Natureza	O uso das plantas medicinais na comunidade indígena Kumarumã	Janielle da Silva Melo da Cunha	Galibi-Marworno
Fábio dos Santos	2012-2	Ciências Exatas e da Natureza	O uso das plantas medicinais na comunidade indígena Kumarumã	Janielle da Silva Melo da Cunha	Galibi-Marworno
Solange Forte Galiby	2012-2	Linguagens e Códigos	Oralidade e escrita no contexto escolar da aldeia Kumarumã	Cilene Campetela	Galibi-Marworno
Maruaga dos Santos	2012-2	Ciências Exatas e da	Zooterapia na comunidade indígena santa	Janielle da Silva Melo da	karipuna

ACADÊMICOS (AS)	ANO-SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
Silva		Natureza	Izabel	Cunha	
Francinei Narciso Correia	2013-2	Ciências Humanas	!Esta Assembléia é de índio e não de branco, e então só índio tem que estar presente!": a organização da Assembleia Indígena Nacional na Aldeia Kumarumã no ano de 1983	Carina Santos de Almeida	Galibi-Marworno
Rosival Aniká dos Santos	2013-2	Ciências Exatas e da Natureza	Cestarias e traçados: estudos em etnomatemática indígena	Cristiane do Socorro dos Santos Nery	Karipuna
Alex Felipe Forte	2013-2	Linguagens e Códigos	Derivando substantivos a partir de verbo em Kheuól Karipuna	Gelsama Mara F. dos Santos	Karipuna
Grimoaldo Felipe dos Santos	2013-2	Linguagens e Códigos	Derivando verbos a partir de substantivos em Kheuól Karipuna	Gelsama Mara F. dos Santos	Karipuna
Auriete dos Santos Forte Iaparrá	2013-2	Ciências Humanas	Educação indígena na aldeia Manga	Rosilene Cruz de Araújo	Karipuna
Gláucia dos Santos	2013-2		Memória da Semana Cultural na aldeia Santa Izabel	Evilânia Bento da Cunha	Karipuna
Solei Botã Santos Silva	2013-2	Ciências Humanas	Memórias e Histórias sobre a aldeia Kumarumã e a Educação escolar entre os "Galibi"	Carina Santos de Almeida	Galibi-Marworno
Dalson Forte Pimentel	2013-2	Ciências Exatas e da Natureza	O aproveitamento da casca da mandioca como adubo orgânico na aldeia Manga, Oiapoque/AP	Claudiane de Menezes Ramos	Karipuna
Lurdimar dos Santos	2013-2	Ciências Humanas	O Conselho Indigenista Missionário entre os povos indígenas de Oiapoque: a atuação de CIMI na aldeia Espírito Santo	Carina Santos de Almeida	Karipuna
Roberto Marcelino dos Santos	2013-2		O uso de plantas medicinais como instrumento de valorização de conhecimentos indígenas na escola da aldeia Açaizal, Oiapoque/AP	Vinícius Cosmos Benvegnú	Karipuna
Ailton Batista	2013-2	Ciências Humanas	Origens dos clãs Palikur-Arukwayene	Carina Santos de Almeida	Palikur
Denivaldo Forte	2013-2	Ciências Humanas	Produção para subsistência dos indígenas Karipuna na aldeia Espírito Santo	Evilânia Bento da Cunha	Karipuna
Vivaldo Ioiô Iaparrá	2014-2		Narrativa do surgimento e domesticação do	Ramiro Esdras Carneiro	Palikur

ACADÊMICOS (AS)	ANO- SEMESTRE	ÁREA DE CONHECIMENTO	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	ETNIA
			Kaneg (Manihot esculenta) entre o povo Palikur do rio Urukawá-Amapá-Brasil	Batista	
Sérgio dos Santos Silva	2014-2	Ciências Humanas	O transporte de navegação dos “Galibi-Marworno” da aldeia Kumarumã entre os anos de 1980-2018	Solange Rodrigues da Silva	Galibi-Marworno