



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

IRANIR ANDRADE DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL
INDÍGENAS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS
DA ETNIA KARIPUNA-OIAPOQUE/AP**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

IRANIR ANDRADE DOS SANTOS

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL
INDÍGENAS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA
ETNIA KARIPUNA-OIAPOQUE/AP

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

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho

Co-orientador: Prof. Dr. Edielso Manoel Mendes de Almeida.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santos, Iranir Andrade dos .

As contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna-Oiapoque/AP [recurso eletrônico] / Iranir Andrade dos Santos. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 128 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho.

1. Políticas Públicas . 2. Indígenas. 3. Docência. 4. Karipuna. 5. Práxis pedagógica. I. Título.

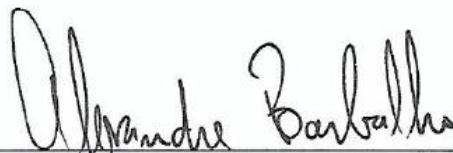
IRANIR ANDRADE DOS SANTOS

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL
INDÍGENAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
INDÍGENAS DA ETNIA KARIPUNA-OIAPOQUE/AP

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

Aprovada em: 17/06/2019

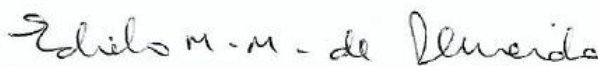
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Edielso Manoel Mendes de Almeida
Secretaria de Estado de Educação do Amapá - SEED

“Se você fala com os animais eles falarão com você e vocês conhecerão um ao outro. Se não falar com eles você não os conhecerá, e o que você não conhece você temerá. E aquilo que tememos, destruímos”. (Chefe Dan George - Indígena norte americano).

AGRADECIMENTOS

À minha querida mama pela coragem e perseverança que sempre me influenciou para realizar mais este objetivo;

Aos meus irmãos, chamados carinhosamente de “Meu Zôo”.

Ao meu amigo R.R.R.S – Ronaldo - que sempre me apoiou em algumas decisões e nunca mediu esforços para que minhas metas fossem alcançadas;

Ao meu coordenador Professor Dr Francisco Horácio da Silva Frota pela forma gentil de conduzir esse processo;

Ao meu orientador prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho pelas contribuições significativas para a minha formação profissional e intelectual e por ter aceitado esse desafio junto comigo;

Ao meu co-orientador professor Dr. Edielso Manoel Mendes de Almeida pela paciência e por me acolher com seus conhecimentos específicos sobre a temática indígena. Sou muito grata!

Ao prof. Dr. João Tadeu de Andrade pelas orientações na qualificação desse trabalho;

Aos demais professores, que souberam repartir os seus conhecimentos e mostraram os meios necessários à conquista de novos horizontes;

Ao enfermeiro Claudvargis Roberto de Aguiar e equipe do DSEI pela ajuda e contribuição com transporte e alojamento nas aldeias; Ao DSEI/AMAPÁ pelas contribuições com transporte e estadia;

A comunidade da Aldeia Manga por ter permitido meu ingresso em suas terras;

A CCPIO por autorizar minha entrada nas terras indígenas;

Ao Povo da Etnia Karipuna por permitirem minhas observações e entrevistas. Foram muito acolhedores e carinhosos. Meus sinceros agradecimentos;

Aos demais povos das terras indígenas UAÇÁ que também tive a grata satisfação de conhecê-los;

Aos colegas de trabalho da Universidade do Estado do Amapá pela ajuda, incentivo e por assumirem minhas turmas quando ia a campo;

Aos colegas, aos secretários da UECE e funcionários da EAP – Escola de Administração Pública, em especial a Antonia, pois perturbava ela por café... (risos). A minha sincera lembrança e a certeza de suas presenças para sempre em minha memória;

Carinhosamente a minha turma de mestrado em Planejamento e Políticas Públicas-UECE. Eternas saudades e a certeza de que todos contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação intelectual.

O meu muito obrigada!

“Há sempre uma cobra grande tentando engolir um vaga-lume que brilha”.

(Provérbio Wajãpi).

RESUMO

Esta pesquisa intitulada As contribuições do Curso de Licenciatura Intercultural Indígenas para a Práxis Pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna-Oiapoque/AP teve como objeto de estudo a análise das contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna do Amapá. Teve como objetivo geral analisar as contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna-Oiapoque/AP e como específicos: Conhecer o projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena e verificar se estão de acordo com os princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígena; - Identificar as contribuições do currículo desenvolvido pelo PPP para a práxis dos professores da etnia Karipuna nas escolas indígenas do baixo rio Curipi; e Verificar se as metodologias utilizadas pelos professores indígenas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos do ensino fundamental e se estão de acordo com os princípios da educação escolar indígena. A metodologia utilizada foi de investigação quali-quantitativa, a qual norteou todas as etapas desse estudo, pois permitiu, através da interpretação dos dados, descrever e analisar os fenômenos envolvidos no meio em que vivemos. Fundamentou-se em um estudo de caso, por buscar a compreensão dos saberes de uma realidade específica no contexto particular, bem como ressalta que as evidências entre as abordagens são complementares para compreensão complexa dos fatos pesquisados. Os resultados indicaram que o egresso pode influenciar positivamente seus alunos e a comunidade a fim que de a realidade local seja construída a partir de suas necessidades, dando visibilidade a própria ideologia do povo Karipuna. Com isso, o professor – egresso é tão respeitado a ponto de elegerem como cacique e vice-cacique

Palavras-chave: Políticas Públicas. Indígenas. Docência. Karipuna. Práxis pedagógica.

RÉSUMÉ

Cette recherche intitulée "Les Contributions Du Cours De Licenciatures Interculturelles Indigènes Pour La Pratique Pédagogique Des Enseignants Indigènes Du Karipuna-Oiapoque / AP ETNIA avait pour objectif d'analyser les contributions du cours de langue autochtone interculturel pour la pratique de la d'Amapá. L'objectif général était d'analyser les contributions du cours de licence interculturel autochtone à la pratique pédagogique des enseignants autochtones du groupe ethnique Karipuna-Oiapoque / AP et de préciser le projet pédagogique politique du cours de licence interculturel autochtone et de vérifier si elles sont en accord avec principes philosophiques / pédagogiques et juridiques de l'éducation scolaire autochtone; - Identifier les contributions du programme élaboré par le PPP à la pratique des enseignants de l'ethnie Karipuna dans les écoles autochtones du bas Curipi; et Vérifier les méthodologies utilisées par les enseignants autochtones dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves du primaire et s'assurer qu'elles sont conformes aux principes de l'éducation scolaire autochtone. La méthodologie utilisée était une recherche qualitative-quantitative, qui a guidé toutes les étapes de cette étude, car elle a permis, à travers l'interprétation des données, de décrire et d'analyser les phénomènes impliqués dans l'environnement dans lequel nous vivons. Il était basé sur une étude de cas, cherchant à comprendre la connaissance d'une réalité spécifique dans un contexte particulier, tout en soulignant que les preuves entre les approches sont complémentaires pour une compréhension complexe des faits recherchés. Les résultats ont indiqué que la sortie pouvait influencer positivement ses élèves et la communauté, de sorte que la réalité locale soit construite à partir de leurs besoins, donnant une visibilité à l'idéologie du peuple Karipuna. Avec cela, le professeur - sortie est tellement respecté au point d'élire comme cacique et vice - cacique

Mots-clés: Politiques publiques. Indigène. Enseignement. Karipuna. Praxis pédagogique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa mental - Histórico das Terras Indígenas do Oiapoque.....	23
Figura 2 - Mapa mental - Histórico das Terras Indígenas do Oiapoque.....	24
Figura 3 - Movimento social indígena.....	39
Figura 4 - Mapa mental - Terras Indígenas UACÁ.....	67
Figura 5 - Mapa mental - Área pesquisada.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios e pontuações para a fase escrita.....	54
Quadro 2 - Critérios e pontuações para a fase das entrevistas.....	55
Quadro 3 - População da Etnia Karipuna.....	58
Quadro 4 - Perfil dos egressos do CLII entrevistados.....	72
Quadro 5 - Distribuição das turmas da educação básica – Ensino Fundamental – Aldeia Manga.....	75
Quadro 6 - Distribuição das turmas da educação básica – Ens. M. – Aldeia Manga.....	77
Quadro 7 - Distribuição das turmas da educação básica – Ensino Fundamental–Aldeia Santa Izabel.....	87
Quadro 8 - Distribuição das turmas – Ensino Médio e Regular – Aldeia Santa Izabel.....	88
Quadro 9 - Distribuição das turmas – Ensino Fundamental – Aldeia Espirito Santo.....	89

LISTA DE FOTOS

Foto 1 -	Pedaço de madeira em forma de tripé.....	59
Foto 2 -	Entrada da Aldeia Açaizal.....	60
Foto 3 -	Área adm. da Escola Jorge Yaparrá.....	76
Foto 4 -	Salas de aula da Escola Jorge Yaparrá.....	76
Foto 5 -	Área interna da sala de aula da Escola Jorge Yaparrá – Aldeia Manga.....	77
Foto 6 -	Escola da Aldeia Taminã.....	81
Foto 7 -	Escola da Aldeia Taminã – Frente.....	81
Foto 8 -	Escola da Aldeia Açaizal.....	83
Foto 9 -	Plantas nascidas nas pedras – Aldeia Açaizal.....	83
Foto 10 -	Plantas nascidas nas pedras - Aldeia Açaizal.....	84
Foto 11 -	Escola da Aldeia Pacapuá.....	86
Foto 12 -	Sala de aula da escola da Aldeia Pacapuá.....	86
Foto 13 -	Escola da Aldeia Santa Izabel.....	88
Foto 14 -	Escola da Aldeia Espirito Santo.....	90
Foto 15 -	Quadro com atividade em kheol.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais
AIS	Agente Indígena de Saúde
AISAN	Agente Indígena de Saneamento
AP	Amapá
APIO	Associação dos Povos do Oiapoque
APITU	Associação dos Povos Indígenas do Parque Indígena do Tumucumaque
APOIANP	Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará
BR	Rodovia Federal
CLII	Curso Licenciatura Intercultural Indígena
CR	Constituição da República Federativa do Brasil
CEE	Conselho Estadual de Educação
CGEEI	Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSU	Conselho Universitário
DCFPI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas
DST's	Doença Sexualmente Transmissíveis
ESF	Estratégia Saúde da Família
FOSPA	Forum Social Panamazônico
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
h/a	Hora aula
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
II	Intercultural Indígena
LEEI	Licenciatura em Educação Escolar Indígena
LII	Licenciatura Intercultural Indígena
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MS	Ministério da Saúde
NEABI	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígena

NEEI	Núcleo de educação escolar indígena
NEI	Núcleo de Educação Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não-governamentais
PA	Pará
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFMI-Turé	Programas de Formação Específica em Magistério Indígena
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPPPI	Política Nacional de Promoção e Proteção dos Povos Indígenas
PROAEC	Pró-reitoria de Ações e Extensão Comunitárias
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PSEIQ	Processo Seletivo Extraordinário para Indígenas e Quilombolas
PPP's	Projeto Político Pedagógico
PPPCLII	Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena
PPPEEI	Projeto Político Pedagógico para o Curso Licenciatura em Educação Escolar Indígena
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RFPI	Referencias para a Formação de Professores Indígenas
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SESAI	Secretaria especial de saúde indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TI	Terras Indígenas
UBS's	Unidades Básicas de Saúde
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS.....	21
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAPÁ.....	21
2.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDIGENISTAS E A REALIDADE NO ESTADO DO AMAPÁ.....	36
3	GRADUAÇÃO INTERCUTURAL INDÍGENA NO CAMPUS BINACIONAL – OIAPOQUE – AP.....	44
3.1	POLÍTICA EDUCACIONAL PARA OS POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DO AMAPÁ: O CURSO LICENCIATURA INTERCUTURAL INDÍGENA.....	44
3.2	ORIGEM E CRIAÇÃO DO CURSO LICENCIATURA INTERCUTURAL INDÍGENA.....	48
3.3	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCUTURAL INDÍGENA – PPPCLII.....	51
4	POVO INDÍGENA KARIPUNA.....	56
4.1	ORIGEM E FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES.....	56
4.2	ASPECTOS CULTURAIS.....	60
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS E DESDOBRAMENTO DO ESTUDO.....	65
5.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	65
5.2	PROCEDIMENTO DA PESQUISA / ÁREA DO ESTUDO.....	65
5.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	68
5.4	INSTRUMENTOS DE COLETA.....	69
5.4.1	Entrevista.....	70
5.4.2	Observação (sistemática-direta).....	70
5.5	TIPO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	70
5.6	INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	71
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	74
6.1	A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES KARIPUNA DO BAIXO	

	RIO CURUPI.....	74
6.2	O SABER PEDAGÓGICO E A IDEOLOGIA KARIPUNA.....	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICES.....	112
	APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO INTERCULTURAL INDÍGENA/UNIFAP.....	113
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA DOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO INTERCULTURAL INDÍGENA/UNIFAP.....	114
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR INDÍGENA DA ALDEIA.....	115
	ANEXOS.....	116
	ANEXO A - RESOLUÇÃO CONSU N. 21/2018-UNIFAP.....	117
	ANEXO B - LINHAS DE FORMAÇÃO DO CLII.....	120

1 INTRODUÇÃO

Este estudo pauta-se na educação para os povos indígenas como forma de respeitar os grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, o que nos leva a acreditar que é possível trabalhar e incentivar cada vez mais as políticas educacionais indigenistas.

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

Nesse cenário observa-se uma preocupação com as políticas indígenas a qual nos mostra que a questão das políticas públicas destinadas à educação voltada para os indígenas foi historicamente negada a eles e nesse ínterim desenvolver um trabalho que vise abordar essa temática nos leva a crer que é possível tentar amenizar essa dívida educacional e social.

Para tanto essas populações/etnias em nosso país, que apesar desse reconhecimento, ainda não assumiram centralidade nas ações e políticas que concretamente atendam, discutam e valorizem o índio em nossa sociedade. Na contrapartida, o que a realidade concreta nos evidencia, apesar de avanços na inclusão e reafirmação desses povos, é que ainda carecemos de ações mais inclusivas, integradas e efetivação destes enquanto sujeitos de direitos.

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena que habitam no Amapá, temos as seguintes informações:

- Os Wajãpi que vivem na Terra Indígena Wajãpi e somam mais de 1000 pessoas, distribuídas em 49 pequenas aldeias; - Os quatro povos que habitam a região do baixo rio Oiapoque falam línguas aruak (os Palikur), carib (os Galibi-Kali'na) e patoá (os Karipuna¹ e os Galibi-Marworno). Estes quatro povos ocupam três Terras Indígenas (TI Uaçá, TI Juminá e

¹ Os Karipuna fazem parte do complexo de povos indígenas da região do baixo rio Oiapoque que estão inseridos em redes amplas de intercâmbio que englobam famílias índias ou não-índias estabelecidas em aldeias e cidades vizinhas no Brasil e na Guiana Francesa. A despeito de tratar-se de uma sociedade com fronteiras pouco precisas, fluidas e indefinidas, dados os constantes intercâmbios, intercassamentos e realocações das famílias, os Karipuna utilizam a expressão “nosso sistema” para definir um conjunto de práticas, conhecimentos e crenças que consideram próprias, englobando conhecimentos xamanísticos e católicos.

TI Galibi), demarcadas e homologadas, que abrangem 23% da extensão territorial do município de Oiapoque. Estima-se que sejam hoje cerca de 7.000 índios divididos em 39 aldeias e na cidade de Oiapoque; - O Complexo do Tumucumaque que é constituído pelas Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Paru D’Este, situadas, em sua maior parte, no Estado do Pará, e em uma pequena faixa no Estado do Amapá. Este complexo situa-se na região em que o Brasil faz fronteira com o Suriname. Nele encontram-se em maior número os Tiriyó e Kaxuyana, que atualmente somam cerca de 1550 pessoas, distribuídas em 30 aldeias – a Oeste do Complexo, e os Wayana e Aparai, hoje cerca de 900 pessoas, que se distribuem em 21 aldeias do lado Leste. Já em menor número vivem os Txikuyana, à Oeste, e algumas famílias Tiriyó e Wajãpi, a Leste.

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

No que se refere à relevância pessoal deste estudo, destaca-se que enquanto profissional da educação no Amapá, esta estudante é responsável pela a disciplina Educação Escolar Indígena, e com isso percebemos a necessidade de buscar discussões em torno das políticas públicas para a educação superior destinada aos indígenas, como também a necessidade de trabalhar a questão do indígena com linhas de pesquisa específicas, considerando que o Estado do Amapá é marcado por uma significativa população de indígenas, sendo que para tanto encontra-se delineada a implantação na Universidade do Estado do Amapá do Núcleo de Estudos AfroBrasileiros e Indígena (NEABI).

O núcleo tem como foco o ensino, a pesquisa e a extensão na área dos estudos afro-brasileiros e indígenas e das ações afirmativas em favor destas comunidades, bem como na área dos estudos da História Africana, Cultura Afro Brasileira e Cultura Indígena. Porém, nesse núcleo iremos nos ater a temática indígena já que a questão afro já vem sendo trabalhada com resultados positivos e bem avançados em relação à educação dos povos indígenas. Ressaltamos aqui o nosso respeito e apreciação aos que escrevem sobre a temática afro, mas precisamos incentivar as causas também dos nossos indígenas.

Com relação à importância acadêmica, esta pesquisa poderá contribuir significativamente para despertar maiores interesses às questões indigenistas, assim como

incentivar sua valoração cultural. Torna-se cada vez mais importante o diálogo sobre as minorias étnicas do Brasil, como forma de valorização cultural e desenvolvimento da alteridade entre as pessoas. Além de fazer com que nossos acadêmicos despertem para a temática em questão como forma de qualificarmos mão de obra local, já que esse é um ramo onde a maioria dos profissionais seja da saúde, da educação, da pesquisa vêm de fora do Estado do Amapá. Pela falta de leitura da população local poucos têm interesses em ingressar na temática voltada para os indígenas.

Alguns somente atentam para a importância e percepção da escassez desse profissional já na academia com as leituras das disciplinas específicas e, também dependendo do curso. Desta forma percebemos que a distância entre os nossos indígenas e a academia ainda é muito longa. Ainda há a pseudoideia de que no Estado do Amapá vemos indígenas por todos os lados como se fossem selvagens nus, com arcos e flechas. E, quando se ver não há a naturalidade de ver o outro como algo normal e, no geral, esse indígena está acompanhado de algum profissional que representa o estado, ou seja, sempre a figura da tutela presente. Assim, mesmo sendo um local marcado pela presença de aldeias, os nossos indígenas ainda são vistos de forma estereotipada. O choque cultural dependendo da vestimenta e da aparência é muito presente.

Assim, torna-se cada vez mais imperativa a importância do estudo das políticas públicas destinadas à educação superior para os indígenas, como forma de se delinear estratégias para a melhor condução das questões culturais de cada etnia. Para isso precisamos ouvir os egressos do curso intercultural indígena como elemento integrador de um ensino de qualidade e o que esses indígenas definem como qualidade de ensino na construção de uma educação a partir de seus parâmetros culturais, históricos e de lutas de resistência ao longo desses mais de quinhentos anos.

Para Barão (2008), usar o termo educação indígena significa deixar de lado o fato de que o índio tem um sistema próprio de educação, baseado na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo. A educação que a sociedade envolvente tem oferecido para estas populações deveria lhe ser complementar e não substituta. O termo mais adequado é educação escolar para o indígena, pois assim não deixamos de aceitar que cada sociedade tem sua própria maneira de educar e fazer história bem como saber como a comunidade percebe o trabalho do professor indígena.

O curso intercultural indígena é fruto de uma política pública educacional de ensino superior específica para os povos indígenas, bem como pretende ser um alerta para os educadores em geral e principalmente para aqueles voltados para a questão indígena,

propondo avanços para uma educação de qualidade, a fim de preparar o futuro cidadão indígena para a convivência positiva na inter-relação social.

Desta forma, o trabalho em questão tem como problema: Quais as contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna – Oiapoque/AP? Como objetivo geral: Analisar as contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna no município de Oiapoque/AP; e os objetivos específicos são: - Conhecer o projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena e verificar se estão de acordo com os princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígena; - Identificar as contribuições do currículo desenvolvido pelo PPP para a práxis dos professores da etnia Karipuna nas escolas indígenas do baixo rio Curipi; e Verificar se as metodologias utilizadas pelos professores indígenas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos do ensino fundamental e se estão de acordo com os princípios da educação escolar indígena.

Para isso o presente trabalho está organizado em 7 partes, sendo que a primeira veio abordar as Políticas Públicas Indigenistas no Brasil com seus avanços e desafios, mais o contexto Histórico das Políticas Públicas indigenistas e no Estado do Amapá; A segunda parte fez uma trajetória referente a graduação intercultural indígena no campus binacional localizado no Município de Oiapoque/AP, com sua origem, ênfase na política educacional para os povos indígenas do estado do amapá e o projeto político pedagógico do curso intercultural indígena – PPPCII;

Posteriormente foi abordado um capítulo específico sobre o povo indígena karipuna e como foi a formação das comunidades e seus aspectos culturais; posterior foi trabalhado os caminhos metodológicos e desdobramento do estudo; em seguida, a análise dos resultados e discussões a cerca da práxis pedagógica dos professores karipuna do baixo rio curipi e o saber pedagógico, bem como a ideologia karipuna. Nas considerações finais, buscou-se os principais pontos trabalhados no decorrer da pesquisa, dando a importância devida para as discussões e reflexões pertinentes a temática proposta, com vistas a construção de novos estudos e pesquisas sobre a questão ressaltando a pesquisa de campo e os autores abordados durante a construção desse estudo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

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

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

Tal fala nos remete a servidão que em muito contribuiu para uma pseudoideia de que estavam fazendo algo de positivo para aqueles indígenas. Era uma dominação a partir de um populismo direcionado para que pudessem cada vez mais manter dominada aquela população. O “tratamento especial” se dá pela cor da pele, pois para eles o negro era visto de forma mais inferiorizada ainda. Porém, ledo engano de acreditarmos que poderiam contribuir para uma liberdade plena dos indígenas. Ta situação mostra que é necessário trabalhar a educação escolar indígena que conhecimento e sabedoria sejam contruídos de forma pareada e para que sejam seus protagonistas de suas próprias ações.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAPÁ

Observando que os povos indígenas por muito tempo tiveram sua educação pautada na catequização, civilização e integração, vítimas de atrocidades impostas pela sociedade não indígena, com objetivo de negar a diferença, fazendo com que os

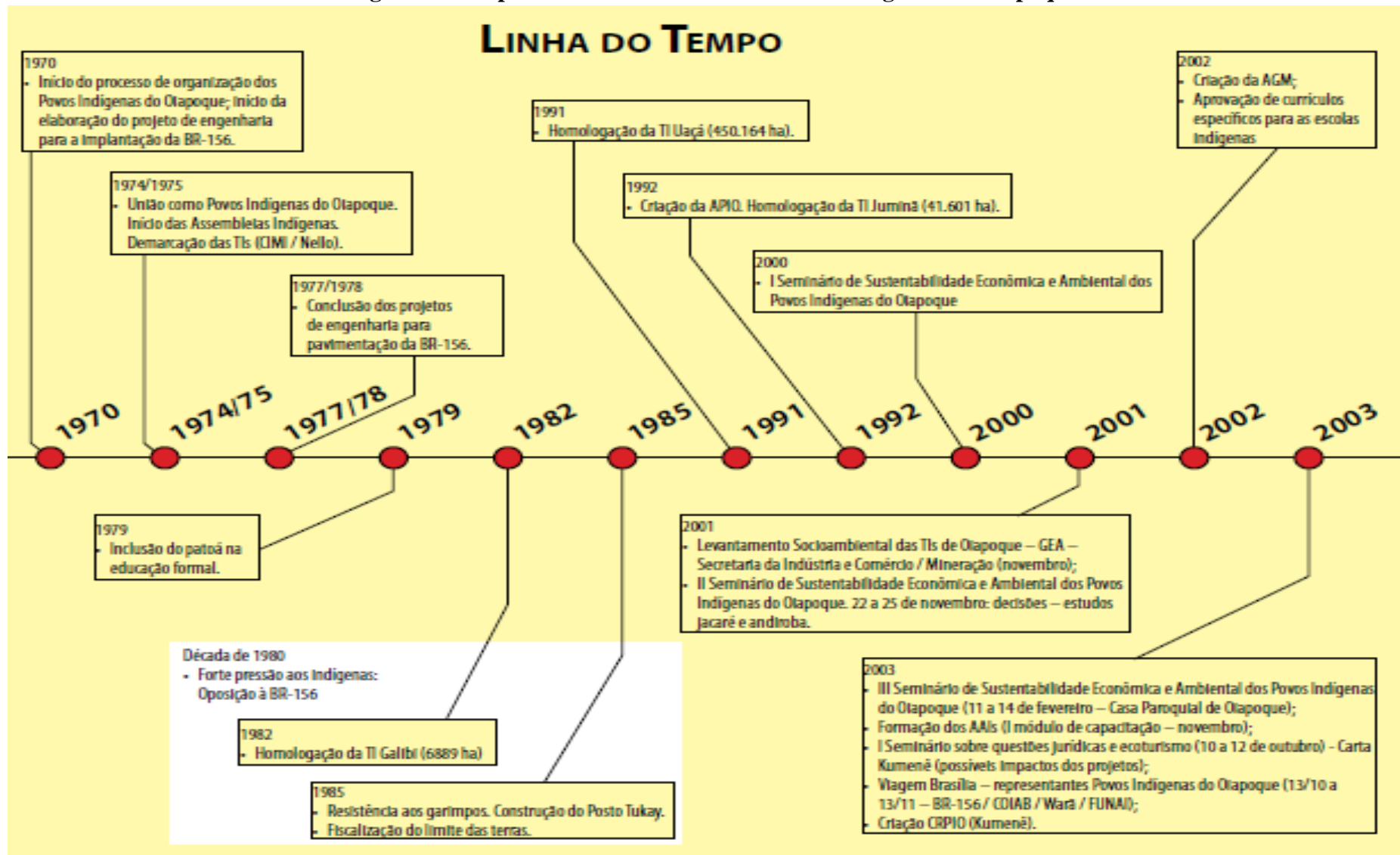
conhecimentos e saberes indígenas fossem ignorados, para assim, aprender e utilizar os saberes da cultura dominante e por muito tempo os indígenas conviveram com essa situação, desse modo, as comunidades indígenas passaram a reivindicar a escola como espaço de constituição de saberes e melhorias na formação de seus professores, sem perder a afirmação de sua identidade. Nessa perspectiva, primeiramente temos como agentes principais os próprios povos indígenas, seus representantes e organizações. Para Maria Helena Sousa da Silva Fialho (2012):

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

Após essa investida do governo brasileiro, o amadurecimento progressivo do movimento indígena desde a década de 1970 e o conseqüente crescimento no número e diversidade de organizações nativas, dirigidas pelos próprios índios, nos sugere assim uma primeira distinção no campo indigenista: a "política indígena", aquela protagonizada pelos próprios índios, não se confunde com a política indigenista e nem a ela está submetida. Entretanto, boa parte das organizações e lideranças indígenas vem aumentando sua participação na formulação e execução das políticas para os povos indígenas. (MARCONI, 2009).

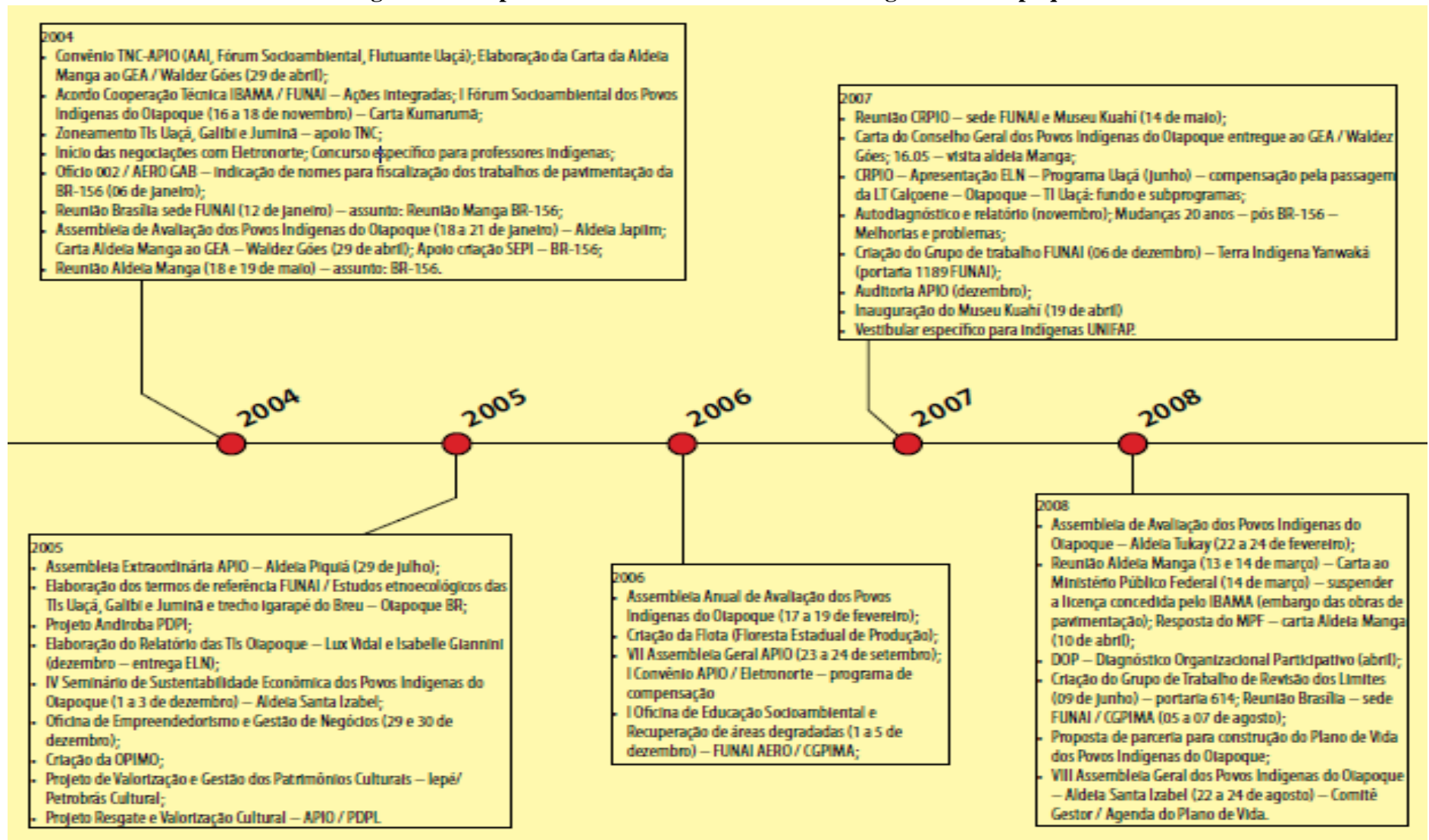
Especialmente no caso do Estado do Amapá, mais especificamente os Povos do Oiapoque as figuras 1 e 2 abaixo mostram todo um avanço realizado pela a Associação dos Povos do Oiapoque – APIO, tanto nas questões educacionais, como políticas e ambientais. Tais conquistas foram construídas em forma de oficinas coletivamente em parceria com órgãos de assessoria, lideranças indígenas, professores indígenas, colaboradores da saúde e a comunidade para que todos pudessem informar como e o que queriam de mudanças em prol de melhores condições de estudo, sustentabilidade. Também relata como se deu o processo de legalização das 3 terras indígenas do Oiapoque: a TI Juminã, Galibi e UAÇÁ, bem como a construção da BR 156. As figuras que são continuidades vêm abordar todo um histórico desde a década de 70 até o ano de 2008. O que politicamente pode mudar de acordo com o interesse de políticos nada comprometidos com a causa dos povos indígenas do País. Porém, a organização dos indígenas é um processo de lutas que visa a garantia dos seus direitos.

Figura 1 - Mapa mental - Histórico das Terras Indígenas do Oiapoque



Fonte: APIO, 2009.

Figura 2 - Mapa mental - Histórico das Terras Indígenas do Oiapoque



Fonte: APIO, 2009.

Numa segunda distinção, encontramos outros segmentos que interagem com os povos indígenas e que também como eles, têm aumentado sua participação na formulação e execução de políticas indigenistas, antes atribuídas exclusivamente ao Estado brasileiro. Nesse conjunto encontramos principalmente as organizações não-governamentais (ONGs), mais as organizações religiosas católicas e protestantes que se relacionam com os povos indígenas há muito tempo em diversos campos de atuação e com objetivos bastante diferentes (mobilização política dos índios em prol de seus direitos; assistência à saúde e educação; evangelização e tradução da bíblia para línguas indígenas).

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

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

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

Segundo a Portaria nº 75/N aprova normas para educação em grupos indígenas – prevê a adoção do ensino bilíngue entre aqueles grupos com problemas de barreira linguística e a adoção de um processo multicultural quando o uso do português for dominante na escola: Ressalta ainda que a educação dos grupos indígenas com problemas de barreira no dialeto será sempre bilíngue; Enfatiza que a grafia das línguas indígenas, para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português; Ainda diz que deve - se adotar como norma geral, na grafia das línguas indígenas, o princípio lógico de representação de um fonema por um único símbolo; A produção é incentivada a língua indígena em parceria com os técnicos colaboradores.

A portaria ressalta ainda a importância de manter a escrita desses povos para melhor compreensão dos seus diferentes dialetos. É uma forma de manter a alteridade diante de tudo que, historicamente já foi negado a esse povo.

A Portaria nº 781/N FUNAI, de 12.08.82 – que estabelece normas destinadas a regular o calendário escolar para grupos indígenas de acordo com suas peculiaridades. Leva

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

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

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

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

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

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

indígena Benedito Iaparrá²

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

Ao realizar um estudo sobre a formação superior para os indígenas do Amapá vemos que podemos alcançar um espaço privilegiado onde se entre cruzam saber e poder. A fala do cacique Benedito Iaparrá, expressa a luta política e também cultural dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua identidade étnica e consequente do direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de construção, elaboração e transmissão de conhecimentos.

Por intermédio destes pressupostos educativos é possível valorizar o saber e a cultura dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, dar-lhes condições de participar ativamente das questões sociais, tirando-os da condição em que eles são vistos pela sociedade, que os despreza como ignorantes e analfabetos, e alçando-os ao patamar de um povo que há séculos tem o que nos ensinar. Também perceber como esse trabalho é visto pela comunidade local. Com isso é válido ressaltar a re (existência) contra a dominação feita pelo europeu, sendo historicamente um processo de luta. Para isso Benedito Prézia (2017) diz que “No Brasil conhece-se mais as histórias de massacres e o genocídio indígena do que as lutas de resistência”. Sobre isso o autor relata que não é de interesse dos donos do poder revelar essa memória perigosa.

Quanto a Lei 11.645/2008 é um desmembramento da Lei no. 9.394, de dezembro de 1996, ao disciplinar a educação escolar indígena passa a ser trabalhada de uma forma que tenha um currículo flexível. No "Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilingue intercultural aos povos indígenas."

A partir dessa lei os avanços ainda são muito tímidos diante da necessidade. As escolas indígenas ainda são muito poucas diante da demanda e nem todas as etnias possuem

² Palestra ministrada na abertura do curso de formação continuada dos professores das escolas do campo do município de Macapá em agosto de 2013.

escolas. Uma minoria desses indígenas vem para a cidade em busca de estudos e esbarram em mais uma dificuldade que é o idioma. O mais permanecem nas aldeias apenas até o 4º ano que é o que é ofertado em nosso Estado na maioria das aldeias.

As escolas estaduais e municipais também recebem indígenas que como já foi citado anteriormente o idioma é um grave problema o que em muitos casos leva ao abandono desse aluno. Outro entrave é a questão da alteridade. Os alunos da zona urbana nem sempre acolhe esses alunos indígenas e as piadinhas são comuns. O item seguinte irá abordar as políticas educacionais para os indígenas no Brasil.

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

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

A preocupação de Prezida para com as questões da população indígena era exatamente chamando à atenção para que esses não tenham seus direitos usurpados por um governo que não valoriza e muito menos respeita as minorias. Na fala de Prezida fazer tais mudanças radicais conforme essa Proposta de emenda constitucional - PEC 215 deixaria nas mãos dos ruralistas o futuro das terras indígenas. O que eles não compreendem é que a terra para o indígena é sua própria vida, ou seja, seu sustento, sua relação cósmica é em harmonia. O

latifundio para esses é inexistente. A própria dinâmica de moradia nas comunidades, por mais que já sejam de casas em alvenaria, mas essas não são muradas, todos se conhecem, se ajudam. É uma vivência comunitária. Podendo então, mudarem de locais de moradia conforme seus interesses ou pra ficar mais próximo do posto de saúde, por exemplo, das escolas, do rio, etc.

O que podemos perceber que as políticas públicas para serem efetivadas necessitam estar de acordo com o que essa população espera e necessita.

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

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

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

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

Em relação a política fundiária das terras indígenas, a união procura reconhecer e regularizar também enfocando as questões tradicionais e culturais, bem como a preservação dos recursos naturais e ambientais. Porém, essas terras vem sendo ameaçadas pelos grandes empreendimentos de multinacionais, principalmente com a construção de hidrelétricas e no Estado do Amapá, além das hidrelétricas, tem a atividade mineradora, garimpo e no Município de Oiapoque, além dessas atividades citadas, tem a Ponte Binacional, pois facilita o acesso e contato com outros povos ocasionando, o aumento de DST's – Doença sexualmente transmissíveis, o alcoolismo e outras drogas. Vale lembrar que esse povo não adentra as aldeias, mas os indígenas tem livre acesso. O que pode contribuir para trazer essas patologias para a comunidade.

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

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

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

Referente as demais políticas citadas sobre a educação escolar indígena, o Ministério da Educação possuía a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (/MEC). Essa era transversal e assumia uma responsabilidade a mais nessa questão da diversidade relacionada aos povos indígenas. Como já foi mencionado, essa deixa de ser secretaria e passa a ser um departamento. As perdas ai são irreparáveis, pois o que se pensava ter avançado com as políticas voltada para a educação escolar indígena, temos ai um retrocesso. Porém, como esse povo é acostumado a lutar, essa será mais uma em prol dos seus direitos.

As comunidades indígenas ficam bem distante das áreas urbanas e da capital. Isso faz com que os serviços sociais como saúde, principalmente, leve mais tempo para serem assistidos.

A saúde das populações indígenas têm atendimento tripartite (União, Estado e Município) sendo que nas aldeias, os profissionais são a cargo da União. Nas demais comunidades do Estado do Amapá possuem UBS's – Unidades Básicas de Saúde – ou postos

de equipe ESF – Estratégia Saúde da Família – Essa é formada por uma equipe multidisciplinar, que de preferência residam na comunidade ou próximo. Quanto à educação, essa é de responsabilidade da própria comunidade, do Município e do Estado que será detalhado mais claramente no item seguinte.

No que se refere à segurança pública são assistidas pelo Estado. Porém, nas comunidades indígenas essa questão também é diferenciada. O cacique é o seu líder de governo e, quando tem alguma situação adversa como uso de entorpecentes, alcoolismo, violência etc, é reunido a comunidade para que todos possam participar e coibir essas práticas, além de trabalhos sociais envolvendo a Polícia Militar do Estado, Universidades, Movimentos sociais e ONG's afim de que juntos possam contribuir para a qualidade de vida dessa população.

Especificamente no Estado do Amapá, as políticas de educação escolar indígena são baseadas na legislação. As comunidades ainda não possuem um projeto político pedagógico. Esse está em fase de construção na comunidade dos Wajãpi's para posterior ser acompanhado a criação dos PPP's nas demais TI. Nesse sentido a proposta curricular é trabalhada para que o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental seja realizado pelos professores indígenas da própria comunidade. É incentivado que nas 3 primeiras etapas da escola, os alunos estudarão apenas Língua Mãe, Artes e Matemática; A partir da quarta etapa, começarão a estudar também a disciplina Língua Portuguesa. A partir da sexta etapa, passarão a estudar as seis disciplinas. Para a próxima fase esses indígenas são assistidos pelo sistema de organização modular de ensino indígena – SOMEI. Nesse sistema já possuem professores não indígenas.

Quanto à educação superior as dificuldades imperam, pois as comunidades não possuem campus universitários nas aldeias e nem próximo a elas.

Para melhor compreender faço uma breve explanação das terras indígenas, que de acordo com o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena que habitam no Amapá temos as seguintes informações:

- Os Wajãpi que vivem na Terra Indígena Wajãpi e somam mais de 1000 pessoas, distribuídas em 49 pequenas aldeias; Dados esses do IBGE (2010) sendo o último censo. Porém, esses dados já foram atualizados pelo IEPÉ – Instituto de pesquisa e formação indígena e fornecido ao NEEI – Núcleo de educação escolar indígena – que somam 1500 pessoas em 89 aldeias.

Os quatro povos que habitam a região do baixo Rio Oiapoque falam línguas aruak (os Palikur), carib (os Galibi-Kali'na) e patoá (os Karipuna³ e os Galibi-Marworno). Falam também português e francês, aprendidos no processo de inter-relações com diferentes povos que nos últimos 400 anos, transitaram por essa região de fronteira e devido à proximidade com a Guiana Francesa. Estes quatro povos ocupam três Terras Indígenas (TI Uaçá, TI Juminá e TI Galibi), demarcadas e homologadas, que abrangem 23% da extensão territorial do município de Oiapoque. Estima-se que sejam hoje cerca de 7.000 índios divididos em 38 aldeias e na cidade de Oiapoque, conforme já mencionado;

- O Complexo do Tumucumaque que é constituído pelas Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Paru D'Este, situadas, em sua maior parte, no Estado do Pará, e em uma pequena faixa no Estado do Amapá. Este complexo situa-se na região em que o Brasil faz fronteira com o Suriname. Nele encontram-se em maior número os Tiriyó e Kaxuyana, que atualmente somam cerca de 1550 pessoas, distribuídas em 30 aldeias – a Oeste do Complexo, e os Wayana e Aparai, hoje cerca de 900 pessoas, que se distribuem em 21 aldeias do lado Leste. Em menor número, vivem os Txikuyana, à Oeste, e algumas famílias Tiriyó e Wajãpi, a Leste.

As aldeias localizadas mais próximas de uma campus são algumas do Município de Oiapoque – mas isso significa dizer que são 30 km do pólo base ao campus – As demais aldeias são em média 4 horas de voadeira até o polo base, tendo que transitar ainda mais os 30km já mencionado. As aldeias do Parque Montanhas do Tumucumaque só entram e saem de transporte aéreo. Nas terras indígenas do Município de Pedra Branca do Amapari a distância da capital é em torno de 5 horas de transporte terrestre e parte da estrada não é pavimentada, ou seja, as dificuldades para esses indígenas ingressarem e concluírem uma graduação são muitas.

Para ingresso temos as cotas que pelo quantitativo não atende a demanda. A outra dificuldade é a permanência no nível superior, pois além da dificuldade de locomoção, também tem a questão do idioma e muitos não têm onde ficar, alguns vão para casa de parentes, amigos e enfrentam também a discriminação. O Estado disponibilizou uma casa para os indígenas residirem, mas essa não atende as reais necessidades, pois além de ser um

³ Os Karipunas fazem parte do complexo de povos indígenas da região do baixo rio Oiapoque que estão inseridos em redes amplas de intercâmbio que englobam famílias índias ou não-índias estabelecidas em aldeias e cidades vizinhas no Brasil e na Guiana Francesa. A despeito de tratar-se de uma sociedade com fronteiras pouco precisas, fluidas e indefinidas, dados os constantes intercâmbios, intercassamentos e realocações das famílias, os Karipuna utilizam a expressão “nosso sistema” para definir um conjunto de práticas, conhecimentos e crenças que consideram próprias, englobando conhecimentos xamanísticos e católicos.

número grande de pessoas tem as questões da diversidade étnica que em algumas situações pode gerar conflitos.

As universidades, estadual e a federal, que são as públicas do Estado do Amapá tentam garantir a bolsa permanência, mas não é uma concorrência somente entre indígenas. Todos concorrem e nem sempre esse indígena conseguem.

A Universidade Federal do Amapá hoje oferta o curso licenciatura intercultural indígena e o ingresso é somente para os indígenas, o que vem garantir um processo seletivo diferenciado. Sendo esse fruto de lutas do movimento social indígena. A universidade estadual ainda não dispõe de uma seleção específica para esses povos. Apenas possui as cotas e a bolsa permanência. Porém, não são específicas. Mas está em fase de implantação do processo seletivo diferenciado.

No primeiro semestre de 2018 houve uma pressão popular por parte dos indígenas para que tivessem acesso a outros cursos do campus binacional – a ação teve também questionamentos da comunidade quilombola e deu origem a resolução CONSU N. 21/2018, de 5 de junho de 2018 (ver anexo 1) que aprova e regulamenta o Processo Seletivo Extraordinário para Indígenas e Quilombolas (PSEIQ), para ingresso nos cursos de graduação do Campus Binacional de Oiapoque, no segundo semestre letivo de 2018. No apêndice único da resolução CONSU n. 21 de 5 de junho de 2018 foram estabelecidas as diretrizes para o processo seletivo extraordinário para ingresso de indígenas e quilombolas (PSEIQ) aos cursos de graduação do campus binacional da UNIFAP. Dentre elas foi feito a estimativa de acordo com o IBGE:

Art. 2º § 2º da resolução CONSU 39/2017: § 2º O número de vagas para cada um dos perfis de candidatos indicados nos incisos I e II do Art. 2º, decorrerá da proporção desses grupos sociais em relação ao conjunto de habitantes do Estado do Amapá, considerado o censo mais recente realizado pelo IBGE.

Aqui a preocupação é pra garantir que os indígenas que não se sentem e não são contemplados com formação superior de fato ingressem em outros cursos para que suas necessidades locais sejam atendidas e não somente em um curso de nível superior que é o LII.

Ainda esse censo versa sobre o:

Art. 3º da lei 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012: Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Esse artigo busca da ênfase nas populações específicas e tenta garantir que seja essa a acolhida por tal lei. Enfatiza toda uma documentação legal que os candidatos necessitam apresentar e que a localidade em que residem é também um marco que os diferencia dos demais que podem ingressarem, mas que serão barrados pela lei específica.

Desta forma, foram estabelecidos os números de vagas e as etapas do processo seletivo diferenciado de acordo com artigo 3 da minuta do único apêndice da resolução nos mostra o seguinte:

O PSEIQ oferecerá 88 vagas aos indígenas e quilombolas, distribuídas conforme estabelecido abaixo:

§ 1º Para os cursos que ofertam 50 vagas, serão destinadas 7 vagas para indígenas e 7 vagas para quilombolas, sendo portanto: **I** Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de Ciências Biológicas; **II** Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de Direito; **III** Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de Geografia; **IV** Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de História; **V** Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de Pedagogia. § 2º Para os cursos que ofertam 30 vagas, serão destinadas 4 vagas para indígenas e 4 vagas para quilombolas, sendo, portanto, quatro vagas para indígenas e quatro vagas para quilombolas no curso de Enfermagem. § 3º Para os cursos que ofertam 35 vagas, serão destinadas 5 vagas para indígenas e 5 vagas para quilombolas, sendo, portanto, cinco vagas para indígenas e cinco vagas para quilombolas no curso de Letras/Francês. **Art. 4º** O PSEIQ será realizado em 2 (duas) etapas, ambas de caráter eliminatório e classificatório, sendo a primeira constituída de Redação em Língua Portuguesa e a segunda, de Entrevista individual.

Todas as vagas para os indígenas foram preenchidas. Porém, as destinadas aos quilombolas, nem todas, o que podemos perceber que já possuem um espaço mais garantido diante também da pressão dos movimentos sociais.

Quanto a saúde dos povos indígenas, esses possuem uma dificuldade com a permanência do profissional médico nas aldeias. A distância e acesso é um dos principais entraves. Os demais profissionais como enfermeiros, técnicos em enfermagem e os agentes indígenas de saúde (AIS) realizam uma força tarefa e fazem verdadeiros “milagres” para garantir que a comunidade seja assistida. Os atendimentos locais são realizados pela equipe já citada inicialmente e a contratação e pagamentos dos salários desses são a cargo do Ministério da Saúde (MS); Os médicos são contratados pelo programa Mais Médicos, também do governo federal, mas esses não permanecem um tempo adequado para criar um vínculo com a comunidade. Ou porque não se adaptam, ou porque já são deslocados para outros países.

Em média ficam de 6 meses a 1 anos nos polos⁴ das aldeias, mas a prática nos mostra uma realidade bem complexa. Referente a permanência desses médicos em janeiro de 2019 o atual governo federal diante das suas falas em campanha presidencial criou algumas

⁴ Local onde fica a administração da equipe de saúde e a Unidade Básica de Saúde.

animosidades e o governo de Cuba solicitou o retorno imediato dos profissionais médicos. Atualmente as comunidades indígenas do Estado do Amapá não têm mais esses profissionais. Ocasionalmente, mais um retrocesso na questão saúde da população indígena.

Em relação a segurança pública, essa vem da própria comunidade e os delitos como uso de entorpecentes e agressões são convocados em assembleia para que, além da comunidade os profissionais da saúde e da educação também possam contribuir para minimizar e acabar com qualquer forma de ações que não são permitidos dentro da lei da aldeia.

A segurança pública através da policia militar também ajuda com o Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD e pela primeira vez fez um planejamento em parceria com a Universidade do Estado do Amapá – UEAP, através da professor da disciplina de educação escolar indígena, FUNAI e a equipe de saúde da aldeia Manga para o ano de 2019 com o objetivo de estabelecer relações positivas entre comunidade, escola, segurança, a saúde e universidades para que juntos possamos encontrar soluções afim de orientá-los quanto ao risco que têm com tal uso para a sua saúde e o impacto na educação da comunidade.

Em janeiro de 2019, infelizmente acontece o que jamais esperarávamos, mas que na fala de Prezias já poderia acontecer: A FUNAI - Fundação Nacional do Índio - criada pela Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967, a proteção dos direitos indígenas, a ouvidoria indígena, o acompanhamento da saída indígena, o conselho nacional de política indigenista – CNPI passam a fazer parte do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos em nível de departamento. Da FUNAI, saiu também a demarcação de terras indígenas e o licenciamento ambiental.

É extinto a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão são extintas – um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) criada no ano de 2004 tinha como objetivo fortalecer a relação dos grupos historicamente excluídos da escolarização com a sociedade. Consideravam "questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, diferenças, condição geracional e outras que possam ser identificadas como condições existenciais favorecedoras da exclusão social", bem como a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena/MEC – CGEEI, além da Gestão Territorial e Econômico dos Povos Indígenas. Se com o status de secretaria que havia toda uma disponibilidade financeira para trabalhar a educação escolar indígena e demais ações voltadas para esse povo já era complexo, imagina atualmente como um departamento.

A FUNAI sai do ministério da justiça e, é direcionada para o ministério da Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, ou seja, um retrocesso sem precedentes na história dos povos indígenas. E tudo isso está provocando toda uma reação dos movimentos sociais indígenas. Prézia (2018) menciona ainda que:

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

A fala do autor acima nos remete à uma alerta que sempre as terras indígenas são ameaçadas, e é papel da escola e das universidades dialogar e colocar a importância de preservar essas terras, ou seja, está ameaçado a saúde indígena; Os saberes indígenas na Escola; As licenciaturas indígenas; O Bolsa permanência; Os territórios etnoeducacionais e o Magistério nível médio.

Muitos ainda se posicionam contra por ignorância no assunto. São necessárias as rodadas de conversa para que a população seja esclarecida e apoie a causa, já que essas também, direta ou indiretamente, podem ser afetadas. A causa é coletiva. A questão ambiental aqui, também é de suma importância. A vida dos rios, em muito contribui para a área urbana também.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDIGENISTAS E A REALIDADE NO ESTADO DO AMAPÁ

No Estado do Amapá ainda temos muito que se fazer pela educação escolar indígena. Já tivemos alguns avanços e ainda estamos incentivar cada vez mais, mas isso é em passos bem lentos, pois a burocracia ainda impera nessa temática.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo núcleo de educação indígena da secretaria estadual de educação – SEED, “a população indígena no Amapá é de pouco mais de 10 mil habitantes. Atualmente, o Estado conta com 56 escolas indígenas estaduais, 423 professores e pedagogos atuando nessas unidades escolares, atendendo cerca de 5 mil alunos

indígenas. A educação escolar indígena chegou às aldeias de Oiapoque em meados de 1965 e na região do Tumucumaque, no ano de 1992”.

Acrescenta ainda, que a SEED atende pouco mais de 3 mil crianças indígenas nas séries iniciais da educação infantil, onde todos os professores que lecionam no Ensino Fundamental I são professores indígenas, com o objetivo de trabalhar a língua materna nas séries iniciais. No Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atua com professores indígenas e não indígenas.

A SEED também atua com formação inicial para os professores indígenas do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, em Pedra Branca do Amapari e em Oiapoque.

Houveram e ainda há encontros nas comunidades com temáticas da educação escolar indígena. Ainda nesse viés, a formação de professores indígenas é um desejo das próprias comunidades indígenas e um direito assegurado na legislação referente à educação escolar indígena, na qual consideram que uma educação diferenciada, intercultural e de qualidade só será efetivada quando os indígenas assumirem a docência de suas comunidades e na constituição de saberes. Ainda nessa questão, vale destacarmos que a escolar indígena não significa que tenha necessariamente uma sala de aula equipada com quadro, mesa, cadeiras, lousa, etc...

Na maioria das situações, essa escola é improvisada mesmo. Pode ser embaixo de apenas uma cobertura, na casa do professor, ou em qualquer lugar improvisado. O professor tem a autonomia juntamente com a comunidade de fazer o horário das aulas, conforme a disponibilidade dos alunos, pois em período de plantio, coleta, pesca, esses alunos têm que ajudar os pais nos afazeres.

Segue as seguintes ações no Estado do Amapá:

Com as informações fornecidas pelo NEI – Núcleo de Educação Indígena a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEI, realizada em 2009 teve como tema central: **Construindo A Gestão Enoterritorializada Da Educação Escolar Indígena** e os eixos temáticos foram: - Educação Escolar; - Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas; - Práticas Pedagógicas Indígenas; - Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena; - Participação e Controle Social; - Diretrizes para a Educação Escolar Indígena. Foi elaborada em três momentos – conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional. Cada etapa tem suas significativas contribuições dos diferentes atores em prol da temática.

Nas Comunidades Educativas houve a vez dos profissionais e moradores das localidades dando ênfase em suas realidades para que juntos possam desenvolver uma

educação escolar indígena na construção dos seus saberes locais e foi no período dezembro de 2008 e abril de 2009.

Nas Conferências Regionais, as lideranças e instituições se juntam levando em consideração o que já foi dialogado nas comunidades educativas e contribuem tendo uma visão mais holística em prol do coletivo para com os indígenas na temática em questão. Essa ocorreu em agosto de 2009. Aqui são eleitos os delegados que irão para a Nacional com o objetivo de levar as demandas já construídas para que possam ser criadas as políticas para o fortalecimento e desenvolvimento de inovações à educação escolar indígena, que ocorreu de 21 e 25 de setembro de 2009.

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

No período de 02 a 03 de março de 2018, houve a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI (Amapá/Norte do Pará) com o tema: O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas. O local do evento foi o centro integrado de formação profissional em pesca e aquicultura do Amapá - Rodovia Macapá Mazagão, 10 – Distrito industrial - Santana/AP por ser um espaço que também serviu de estadia para muitos indígenas que vieram dos Municípios de Oiapoque e Pedra Branca do Amapari, bem como do Parque Montanhas do Tumucumaque.

As discussões foram pautadas em cinco eixos centrais: I – Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena; II – Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena; III – Formação e Valorização dos Professores Indígenas; IV – Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica; V – Ensino Superior e Povos Indígenas. A proposta é que os indígenas liderem as discussões, pois são eles os atores dos seus próprios processos sociais, bem como é importante a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas localizadas nas aldeias. A infraestrutura adequada dessas unidades no Estado também foi discutida durante a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI (Amapá/Norte do Pará).

A I Conferência foi realizada em agosto de 2009, sendo que em 2008 e parte de 2009 foram realizadas as etapas locais na Aldeia Manga, em Oiapoque; na Aldeia Aramirã,

em Pedra Branca do Amapari; na Aldeia Bona, no município de Almeirim (PA); e na Aldeia Missão Tiriyó, no município de Óbido, também no Estado do Pará. Essa conferência teve como resultado 25 ações devidamente documentadas como estratégias. Na etapa regional, também foi dialogado sobre as políticas públicas para a educação escolar indígena nas mais variadas esferas de governo e com a eleição dos delegados que também foram nas etapas nacional, sediada em Brasília, no período de 20 a 22 de março de 2018. As discussões visam além da construção de políticas públicas para a educação escolar indígena, o protagonismo desses. Para o indígena da Aikiry Waiapi, de 44 anos: “a conferência é de suma importância para os indígenas na valorização e no fortalecimento desses povos. “Precisamos trocar informações para defender cada vez mais a nossa cultura. Para isso, temos que fortalecer as nossas escolas e debater sobre as políticas públicas”.

Em janeiro de 2019, mas precisamente no dia 31, aconteceu a Roda de Conversa “(R)existir para existir”, na UEAP – Universidade do Estado do Amapá – APOIANP - Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará se unem à campanha nacional pelos direitos indígenas. A proposta foi unir os movimentos sociais indígenas e os demais, bem como os órgãos públicos e institutos que apoiam a causa para que juntos possamos unir forças no sentido de garantir que nenhum direito já conquistado seja retirado, além de preservar toda e qualquer forma de vida existente na floresta. O apelo da comunidade indígena é motivado por verdades e com essas, muita emoção. Conflitos sangretos estão acontecendo em várias localidades do País. O desespero e a preocupação com o futuro é evidente. A imagem abaixo, a arte que nacionalmente foi criada pelo movimento social indígena, que vem ressaltar tal apelo.

Figura 3 - Movimento social indígena



Fonte: FOSPA/APOIANP, 2019.

A roda de conversa recebeu líderes indígenas, representante da FUNAI, o Procurador do Ministério Público Federal – MPF, Alexandre Guimarães, a representante da UNIFAP, a Reitora da UEAP, Kátia Paulino, e outros. Foi debatido e exposto todo o sofrimento que os povos indígenas vêm passando pelo motivo do atual governo querer tomar suas terras, sua floresta, seu alimento e sua vida, além de chamar toda comunidade para juntos lutar pelos direitos dos índios e não deixar nenhuma gota de sangue a mais ser derramada.

O evento abre com os indígenas fazendo uma roda para executar seu belo ritual de dança. Logo após, foram chamados os líderes indígenas para compor a roda de conversa e então iniciar os diálogos. Esta primeira fase teve como objetivo oferecer a oportunidade aos líderes indígenas de expor seu sofrimento e dizer porque lutam pelos seus direitos que estão sendo tirados.

O primeiro líder a falar ressaltou que o atual governo acabou com a FUNAI, órgão que protege os indígenas. A líder Priscila Karipuna defendeu a vida e o direito de existir. Emocionou-se ao dizer que o governo colocou os índios em situação crítica e que não precisa diminuí-los, humilhá-los, tendo em vista que os mesmos precisam da terra para sobreviver. O Brasil é o país que mais mata indígenas e pessoas que lutam por eles. Então vem a pergunta: até quando o país vai precisar matar este povo para tomar suas terras?

Priscila, ainda emocionada, pediu para que não deixemos acabar com as florestas, com os rios, os peixes, e solicitou a ajuda de todos nessa luta pelo povo indígena e pela floresta amazônica. Karipuna finalizou sua participação dizendo: “não queremos matar, queremos viver”. Foi impossível não se emocionar com seu pedido de socorro. Não conseguimos sentir o que eles sentem, mas conseguimos nos colocar no lugar deles e imaginar toda sua angústia e sofrimento. A presidente dos povos indígenas, por sua vez, frisou que a terra é a mãe do índio e por isso lutam por ela. A terra é sua fonte de água e de alimento. O governo não respeita o povo indígena e nem suas próprias leis, eles se preocupam em destruir a floresta sem pensar nas consequências que isso pode acarretar para quem depende dela. Ressaltamos que, os índios não querem riqueza financeira, eles só querem as riquezas de sua floresta que estão tentando lhes tomar. A representante ainda acentuou que, as terras não são da União, as terras são do povo, do povo indígena que cuida delas, e que vai lutar por elas até o último dia. Finalizou dizendo “que o índio merece e quer ser respeitado como indígena”.

Um dos líderes ressaltou que, ele não quer as terras apenas para ele, mas que também é de seus filhos, netos e bisnetos. Para ele, a luta não acaba agora, talvez acabe quando finalizarem com os índios, mas não deixará isso ocorrer, pois a união indígena vai

lutar e defender seus direitos até o fim. Aproveitou, também, para chamar o povo à luta, tendo em vista que a floresta é de todo povo brasileiro.

O representante das terras Wajãpi, do Município de Pedra Branca do Amaparu, enfatizou que as lutas pelas terras vêm ocorrendo a muito tempo, mas que só agora deu-se evidência devido as ameaças do governo. Seu povo sente-se invadido e prejudicado pela falta de direitos. Citou que Silvia⁵, também representante das terras Wajãpi, está apoiando o então Presidente atual, por conseguinte, passa a imagem de que todos da comunidade apoiam e aceitam suas medidas contra os índios. A comunidade é totalmente contra essas medidas do Presidente e vai lutar, incansavelmente, contra as medidas e a favor dos direitos que a eles pertence. Para finalizar o momento em que os componentes da roda expõem suas ideias, o último líder fez seu apelo na linguagem indígena, porém segundo seu intérprete, o líder diz estar muito triste com tudo que está ocorrendo, pois, o mesmo tira seu sustento da floresta e tudo o que ele precisa encontra-se nela. O homem branco não vê o seu sofrimento e por isso quer acabar com sua terra. O índio não precisa de dinheiro para viver, ele só precisa de suas terras, sua floresta e seu rio para seguir com sua vida.

Após a exposição de ideias da roda de conversa, abriu-se a oportunidade para os ouvintes expor suas perguntas ou colaborações. O primeiro ouvinte salientou que o índio não é vagabundo. O índio é ser humano como todos e não precisa ser humilhado. Chamou toda a sociedade para unir-se aos índios nesta batalha. Já o segundo ouvinte contribuiu dizendo que os trabalhadores estão solidários ao povo indígena e que o governo se utiliza de mentiras para tirar os direitos dos índios. A última contribuinte discursou enfatizando que o presidente eleito não representa os que lutam a favor do povo indígena. Para finalizar, a presente roda de conversa, todos os participantes e ouvinte gritaram “demarcação já!”

Na segunda roda de conversa: nenhuma gota de sangue a mais, tinha como objetivo evidenciar os direitos do povo indígena e prestar apoio através dos representantes de instituições presentes. Esta foi composta pelo representante da FUNAI, representante da UNIFAP, Procurador da República, Reitora da UEAP e outros. A conversa se iniciou com a mediadora, Simone Karipuna, relatando que o ano começou com tristes notícias para o povo indígena.

O representante da FUNAI salientou que não podemos deixar que os políticos acabem com o órgão e retirem a mesma para não realizar demarcações indígenas e participe dos processos de licenciamento ambiental das atividades que podem matar as terras indígenas.

⁵ Indígena da etnia Wajãpi que faz parte do atual governo.

Uma vez que isso ocorra, os fazendeiros, por exemplo, ficam livres para usar as terras indígenas do jeito que preferirem. Morone, por sua vez, recapitulou que os índios já estavam aqui desde a descoberta do Brasil, e que não tem lógica essa injustiça. Os índios do Amapá e do Pará querem explorar minérios, porém sofrem ameaças por isso, enquanto os responsáveis pelos acidentes de Mariana e Brumadinho estão livres, uma vez que deveriam ser presos; O Procurador Alexandre Guimarães salientou que a demarcação não é um favor, é um direito indígena. A falta de demarcação ocasionou os conflitos sangrentos. Fazendeiros querem explorar terras sem se importar que nelas moram pessoas que precisam desta terra. É obrigação do poder público fazer valer os direitos indígenas.

A representante, da UNIFAP, acentuou que a educação também é um meio de luta. O povo indígena não quer retroceder e se integrar à civilização, o índio quer manter suas raízes. Frisou que cota não é esmola, é uma recompensa histórica dos grupos menos favorecidos, fazendo com que os ajude a crescer. Discutiram o quanto temos resquícios da cultura portuguesa de sempre se achar superior e “ensinar” os povos tradicionais a viver, além da exploração de recursos, invasão de terras e por fim a morte de humanos, animais e plantas. A destruição da biodiversidade sendo posta, muitas das vezes, junto com o nome de Deus, fora a constante catequização indígena. O debate gira em torno da tristeza dos indígenas pela invasão daquilo que chamam de lar. Na fala de Quijano (1992):

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 1992, p.3)

O autor mencionado acima mostra o que de fato aconteceu e vem acontecendo com os povos das florestas ou os que se caracterizam por esse padrão europeu. Apesar da resistência e lutas constantes, não é garantia que seus direitos sejam de fato assegurados. Muito ainda temos que continuar fazendo para que as sequelas não sejam ainda mais fervorosas.

Por fim, a reitora da Universidade do Estado do Amapá, Kátia Paulino, reforçou que a universidade está aberta aos povos indígenas, que a missão da mesma é melhorar a

qualidade de vida de todos, inclusive do indígena. A reitora pronunciou, de antemão, que a UEAP está em fase de implantação do NEABI - núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas, haja vista que os dois pontos de análise são importantes. Além de atender a legislação nacional, o NEABI/UEAP está vinculado ao curso de Pedagogia, bem como busca diálogo com os movimentos sociais, órgãos públicos e NEAB/UNIFAP. Está subordinado à Pró-reitoria de Ações e Extensão Comunitárias – PROAEC.

O núcleo será composto por pesquisadores e pesquisadoras (docentes e discentes), internos e externos à universidade, bem como por pessoas da comunidade em geral, interessadas nos estudos e reflexões sobre as duas temáticas do núcleo. O mesmo realizará atividades nos três pilares da universidade pública brasileira; Ensino, Pesquisa e Extensão. Antecedendo seu discurso, a reitora recebeu um ofício das mãos de um ex aluno indígena da universidade que, por sua vez, expressou seu orgulho em estudar na instituição. Tal documento foi uma demanda de docente da disciplina educação escolar indígena em parceria com o movimento indígena com o objetivo de trabalhar a inclusão dos indígenas nos cursos de Graduação da UEAP, dentro de uma seleção que leve em consideração suas especificidades. O NEABI vem para estreitar e minimizar a distância que ainda existe entre essas classes, tendo a consciência da importância de um esforço concentrado e diferenciado que possibilite a inserção do sujeito na reflexão, produção e transformação da história dos negros e indígenas, bem como propor discussão, promoção, divulgação e socialização dos resultados das pesquisas realizadas e incentivar a iniciação científica para os acadêmicos de graduação.

Vale frisar que, nesse dia 31 de janeiro de 2019, aconteceu nacionalmente a mobilização dos movimentos sociais indígenas e não indígenas que apoiam a causa em prol de garantir os direitos que por décadas foram conquistados e que hoje se encontram ameaçados. A união é de suma importância, diante da gravidade da situação. Desta forma, e através de vários movimentos sociais indígenas, esses povos vêm lutando desde a chegada dos europeus. A luta é um processo contínuo e permanente. O que se pensa que já foi conquistado pode ser de fato perdido pela ignorância governamental sobre a alteridade e como é importante a educação nas comunidades, a contribuição dos professores indígenas que estão no desenvolvimento da educação escolar indígena e inclusão ao meio social e que possa ser sem a perda de seus costumes. Deram força àquela famosa frase “dinheiro não se come”. Para finalizar, buscam o respeito e admiração pelo que realmente nutre essa sociedade, que valoriza e preserva seus costumes herdados. No próximo capítulo iremos trabalhar sobre a

graduação intercultural indígena no campus binacional da universidade federal do Amapá – UNIFAP, localizado no Município de Oiapoque – AP.

3 GRADUAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO CAMPUS BINACIONAL – OIAPOQUE – AP

No atual contexto, as produções teóricas e as legislações vigentes, inserem educação escolar indígena nas seguintes premissas: do reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por diferentes etnias, com histórias, saberes, valores e culturas próprias, entre os quais um grande número de povos indígenas; do reconhecimento de que estes povos construíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes, conhecimentos e filosofias, pela pesquisa e reflexão; do reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e autonomia em relação às suas vidas e projetos, incluindo a educação escolar e do reconhecimento do direito constitucional, como cidadãos brasileiros a uma educação diferenciada, que considere suas especificidades étnicas e culturais.

Dentre essas teorias têm-se autores como Paulo Freire, que chama atenção para o fato de que, na prática educacional, o respeito à alteridade e à autonomia dos povos indígenas é um imperativo ético e não um benefício que se pode conceder ou não. Respeitar a autonomia e o outro é respeitar o direito de estar sendo. É ver o outro como sujeito. Por isso uma das questões fundamentais é que:

“Não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha. Esse é o princípio fundamental dessa pedagogia”, e ele acrescenta: “não há outro ponto de partida, em nenhum processo educativo correto, que não seja o ponto em que estão os educandos” (FREIRE, 2004, p. 58).

Autores como Skliar (2012), Hernández (2001), D’Angelis (2010), Brandão (2006), Tassinari (2001), que pesquisam a educação escolar indígena a partir de uma reflexão crítica, a veem como espaço de fronteira, de contato, de intercâmbio, de relações, de construção de conhecimentos; de ressignificação da própria cultura, de afirmação ou interdição de identidades. Quando se fala desse “espaço”, ele não supõe um lugar rígido e fixo, mas espaço múltiplo, outro, fluido, movente e muitas vezes indefinido.

3.1 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA OS POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DO AMAPÁ: O CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

A Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 3/1999 referente às diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena diz que tem toda uma legislação a ser atendida de acordo com a realidade local, dentre elas a Fundamentação, Conceituações da Educação Indígena; - Criação da Categoria Escola Indígena; - Definição da

Esfera Administrativa; - A Formação do Professor Indígena; - O Currículo e sua Flexibilização; - Flexibilização das Exigências e das Formas Contratação de Professores Indígenas; - Estrutura e Funcionamento da "Escola Indígena".

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

1. Os povos indígenas têm o direito 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. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Nessa fala, todas as ações destinadas aos povos indígenas necessitam da anuência desses, bem como valorizar a mão de obra já existente em suas comunidades para que sua cultura seja preservada e assim incentivar o respeito às diversidades. É necessário também estreitar a relação escolar urbana e universidade para que percebam os povos indígenas como outro ser humano dotado de sua sabedoria e, que em nada deixam a desejar como qualquer outra comunidade da área urbana. Quanto às escolas percebemos que as crianças ainda vêm nossos indígenas com estranhamento e acabam “rindo” pelas vestimentas. Nesse sentido, é necessário trabalhar a educação escolar indígena, desde as séries iniciais para que não tenham esse estranhamento ao verem um indígena.

A questão da política educacional e a valorização da cultura de saberes indígenas tratam de uma realidade de que juntos podemos ajudar para que, de fato, seja efetivada, já que em um País democrático todo cidadão tem direito a educação e neste caso, especialmente a educação escolar indígena, para que esse povo possa, de fato, se sentir parte e devidamente ser acolhido. Para Andrade (2009), “a heterogeneidade biológica e linguística é acompanhada pela heterogeneidade cultural”.

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

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

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

No entanto, nada mencionam sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícita a ideia meramente instrumental de uma educação bilingue, sem nenhum interesse pela valorização das culturas indígenas (LUCIANO, 2006).

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

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

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

Desse modo, o RCNEI aborda que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, que transmite um único saber, pois, a comunidade indígena possui saberes próprios que devem ser transmitidos por seus membros, já que não são incompatíveis com o

conhecimento científico (BRASIL, 1998). Ao falar da formação de professores indígenas referente à questão da construção do currículo, Monte (2005) diz que o currículo é uma construção coletiva e permanente e que deve assegurar interesses imediatos e em longo prazo. Com isso percebe-se que este não é estabelecido à priori, mas é trabalhado durante todo o processo pedagógico. Assim, é uma importante etapa na construção de conhecimentos tradicionais que podem ser valorizados nas comunidades indígenas.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, em seu Art. 26 diz que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, e ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). Na educação superior destinada aos indígenas, o curso de licenciatura intercultural indígena vem:

(...) dar conta a um só tempo da necessidade de se pensar um modelo de curso que contemple, pelo menos, nove das dez etnias que, historicamente ocupam os territórios compreendidos entre o norte do estado do Pará, na margem esquerda do Amazonas até o extremo norte do Amapá, na margem direita do Rio Oiapoque. Objetiva (...); Identificar perfis de docentes da Educação Básica na escola indígena já em atuação ou com pretensão de atuar na área, para realizar sua formação em nível superior, em três grandes áreas de atuação: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Natureza. As etnias que disputam as 30 vagas anuais disponibilizadas pelo CLII⁶ são, respectivamente, do estado do Pará: Aparai, Waiana, Tiriyo e Kaxuyana, que habitam a Terra Indígena Tumucumaque na região do rio Parú; e do estado do Amapá: os Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur e Kalinã que vivem em três terras indígenas contíguas que são a T.I. Galibi, a T.I. Uaçá e a T.I. Juminã, todas localizadas na bacia do Rio Oiapoque; e os Wajãpi, que vivem na Terra Indígena Wajãpi, município de Pedra Branca do Amapari. (UNIFAP).

O CLII é uma política pública educacional destinada para suprir uma necessidade de formação superior dos povos indígenas levando em consideração suas peculiaridades como a linguagem. Para isso, diante da dificuldade de dominar a língua portuguesa, essa não é exigida conforme a gramática. Leva-se em consideração sua língua mãe e o seu esforço em busca do conhecimento. O processo ensino-aprendizagem é realizado coletivamente com o incentivo dos professores.

Com isso, no próximo tópico trataremos da origem e criação do Curso Licenciatura Intercultural Indígena ofertado no campus do Município de Oiapoque, no Estado do Amapá pela Universidade Federal do Amapá.

⁶ Curso Licenciatura Intercultural Indígena

3.2 ORIGEM E CRIAÇÃO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

Atualmente, percebe-se que na educação escolar indígena e os sistemas de ensino existem uma tensão com as práticas pretendidas e experimentadas pelos docentes indígenas e propostas de matrizes curriculares gerais para a educação básica que geram insegurança e instabilidade nas escolas e é nesse contexto que a graduação intercultural indígena surge como luta e resistência dos movimentos sociais indígenas em prol de políticas públicas educacionais para a educação superior no campus binacional, localizado no município de Oiapoque.

Criado em setembro de 2006 pela Resolução nº 021/06, CONSU/UNIFAP o curso vem para atender uma política pública educacional para o nível superior dos povos indígenas do Estado do Amapá e adequado a realidade local em diálogo com as lideranças das aldeias. O Curso Licenciatura Intercultural Indígena já existe em mais de 20 universidades públicas e vem também para estimular a autoestima e valorização dos saberes indígenas. Na Universidade Federal do Amapá, as primeiras discussões se deram com o projeto político pedagógico para o curso Licenciatura em Educação Escolar Indígena – PPPEEI em 2005, que uniu várias instituições e organizações indígenas e não indígenas que atuaram na construção do curso. Entre esses, o conselho de educação, a UNIFAP, camara de vereadores d Oiapoque, FUNAI Amapá, FUNAI Oiapoque, SEED/Amapá, FUNASA, etc... Com o PPPEEI a:

proposta é resultado das discussões desenvolvidas no âmbito do Grupo de Trabalho Interinstitucional Portaria n.º 859/UNIFAP, de 26 de novembro de 2003, que foi criado com o propósito de discutir e propor medidas que garantam o acesso de indígenas ao ensino superior, processo desenvolvido a partir de abril 2003 até dezembro de 2005. (PPPEEI, 2005, p. 6).

Mostra o inicio da luta dos movimentos sociais indígenas diante da universidade para que a educação superior seja garantida atendendo às peculiaridades da comunidade e suas especificidades, pois já havia tentativa de indígenas adentrarem a educação superior. Porém, não conseguiam, pois a nota de corte é muito alta para o nível de ensinamento que eles já haviam recebido. Em sua maioria, o ensino médio foi proveniente do “sistema modular de ensino e esse não era específico para os povos indígenas” (PPPEEI, 2005). Ainda nessa questão:

Foram realizadas reuniões de articulação nas cidades de Macapá, Oiapoque e ainda nas aldeias indígenas, para discussão da temática Educação Superior Indígena, envolvendo as seguintes instituições: FUNAI de Brasília, representada pela Consultora Profa Marlinda Patrício; FUNAI de Macapá, representada pelo Administrador Sr. Mouzar Borges e a Chefe do Setor de Educação, Prof. Maria Sely Rodrigues; FUNAI de Oiapoque, representada pelo Administrador Sr. Domingos Santa Rosa e a Chefe do Setor de Educação, Profa. Lucília Lod; Associação dos Povos Indígenas do Parque Indígena do Tumucumaque-APITU, representada pelo Presidente, Sr. Ariné Apalaí e membro Sr. Juventino P. Júnior (Kaxuyana); Conselho

das Aldeias Wayãpi, representado pelo Presidente, Sr. Kaitona Waiãpi; Conselho Escolar Waiana-Apalai, representado pela Presidente Profa. Elizabete dos Santos Pisa; Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque-APIO, representado por Robersoni Aniká; Câmara dos Vereadores do Oiapoque, representado por Estácio dos Santos; Representação dos Professores Indígenas, representado pelo prof. Walter Vasconcelos dos Santos; Núcleo de Educação Indígena, representado pela professora Patrícia Borges; Conselho Estadual de Educação – CEE, representado pela Professora e Linguísta Iragucema Lima Maciel e Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, profa. Simoni Maria Benício Valadares. (PPPEEI. 2005, p. 9).

Desta forma a busca pela formação na educação superior é uma união de esforços originada pelo movimento social indígena para garantia e permanência no ensino superior. Uma busca que em muito contribui para a equidade diante da necessidade e pela dificuldade de acesso às áreas urbanas, pois a maioria das TI ficam distantes dos pólos das universidades. Já que o Estado do Amapá possui uma universidade estadual com pólos. Dois pólos na capital Macapá e um no município de Amapá, e a UNIFAP com um pólo em Macapá, um no município de Santana e o outro no município de Oiapoque, sendo esse último a sede para implantação do curso Licenciatura em Educação Escolar Indígena - LEEI.

Além de professores indígenas que estão em Programas de Formação Específica em Magistério Indígena, como o PFMI-Turé, bem como atualmente ainda ser uma necessidade de acordo com a fala de algumas lideranças indígenas, de permanecer o magistério indígena. Pois ainda há muito a fazer para nivelar esses conhecimentos no intuito de concorrer com menos desigualdade ao ensino superior, e como justificativa, um dos pontos foi “o princípio do Estado pluralista, que tem base tanto constitucional como no direito internacional, neste último caso por meio da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, na qual se reconhece os povos indígenas, prevendo-se inclusive a participação destes, no processo de definição e implementação de todas as políticas a eles destinadas”. (PPPEEI, 2005).

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

Meta16: “estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida”; A meta 17, trata mais especificamente da oferta de formação superior, pois estabelece que seja formulado, em dois anos (prazo inclusive já vencido) “um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”. (PPPEEI, 2005, p. 20).

A meta 16 do PNE retrata a necessidade de se ter uma formação para atender às especificidades de acordo com a demanda desses povos. A meta 17 do plano vem cobrar que sejam atendidos os prazos para a implementação desse curso, já que o prazo expirou. Com o objetivo de “formar e habilitar professores indígenas, prioritariamente dos povos e comunidades do Amapá e do Norte do Pará para o magistério na Educação Básica em escolas indígenas,” é que movimento indígena, a universidade federal em parceria com organizações não governamentais – ONG’s trabalham para que esse curso seja uma realidade local.

O campo de atuação desses futuros profissionais são as escolas das áreas indígenas com um perfil para a uma “cultura ampla curiosidade intelectual, criatividade, domínio do idioma e das áreas dos conhecimentos indispensáveis ao ensino-aprendizagem. Para isso o egresso deverá apresentar a capacidade para compreender, analisar, interpretar, explicar e contextualizar as informações do mundo em que vive”; Com competências e habilidades que venham compreender e construir seus processos próprios dentro da temática da educação escolar indígena.

De acordo com o site da universidade federal do Amapá, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá foi criado pela “Resolução nº 021/06, CONSU/UNIFAP de 11 de setembro de 2006 e busca dar conta a um só tempo da necessidade de se pensar um modelo de curso que contemple, pelo menos, nove das dez etnias que, historicamente ocupam os territórios compreendidos entre o norte do estado do Pará, na margem esquerda do Amazonas até o extremo norte do Amapá, na margem direita do Rio Oiapoque” (UNIFAP). Diz que:

Este curso objetivava, já no ano de 2007, identificar perfis de docentes da Educação Básica na escola indígena já em atuação ou com pretensão de atuar na área, para realizar sua formação em nível superior, em três grandes áreas de atuação: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Natureza. As etnias que disputam as 30 vagas anuais disponibilizadas pelo CLII são, respectivamente, do estado do Pará: Aparai, Waiana, Tiriyo e Kaxuyana, que habitam a Terra Indígena Tumucumaque na região do rio Parú; e do estado do Amapá: os Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur e Kalinã que vivem em três terras indígenas contíguas que são a T.I. Galibi, a T.I. Uaçá e a T.I. Juminã, todas localizadas na bacia do Rio Oiapoque; e os Wajãpi, que vivem na Terra Indígena Wajãpi, município de Pedra Branca do Amapari.

Então o curso inicia com uma nomenclatura de licenciatura em Educação Escolar Indígena com a primeira turma no ano de 2007 e em seguida é ajustados em uma outra resolução com alterações que melhor se adequa a realidade dos povos indígenas, a 12/2011 – CONSU/UNIFAP que será abordada no item seguinte.

3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – PPPCLII

A matriz curricular esta intimamente ligada ao tipo de educação que se pretende assegurar para essa determinada população, bem como para que os mesmos consigam dirigir sua própria educação no futuro. Para isso o currículo proposto foi pensado também no ensino, na pesquisa, na extensão e nessas todos com o enfoque, especialmente no ensino para “privilegiar os conhecimentos produzidos pelas comunidades durante o processo ensino-aprendizagem”. Alterado pela resolução n 12/2011 – CONSU/UNIFAP o PPPCLII vem atender às diretrizes brasileiras para a Educação Indígena das comunidades residentes nos Estados do Amapá e Norte do Pará que são: Palikur, Karipuna, Wajãpi, Tiriyó, Katxyana, Galibi Marworno, Galibi Kalinã e Apalai.

Para isso, foi criada uma matriz conceitual com temas contextuais de **formação geral** com um conjunto de conhecimentos com competências e com uma carga horária de 2.145 h, do início do curso ao 4 semestre, que envolve a temática dos povos indígenas e a legislação indigenista, fundamentos pedagógicos da educação escolar indígena, povos indígenas no amapá e norte do pará, política de revitalização cultural e linguística, saúde e educação indígena, organização e legislação da educação escolar indígena, cultura, identidade e educação, didatização para a escola indígena I, prática de ensino I, estágio supervisionado em docência I e atividades artístico-culturais.

Em seguida, o acadêmico escolhe uma área para se habilitar, dentre elas, a **linguagem e artes**, que abordará a diversidade de linguagens e políticas linguísticas, descrição e documentação de línguas, linguagem e construção identitária, artes, cultura e sociedade, dialogia e construção social das linguagens, criação artística, didatização para escolas indígenas II, estágio supervisionado em docência II, sendo comum essas duas últimas para as demais áreas. A área seguinte é as **ciências sociais**, que trabalhará os povos indígenas no Brasil, povos indígenas no amapá e norte do Pará, projetos econômicos em terras indígenas, desenvolvimento e qualidade de vida, desenvolvimento e meio ambiente. E, por fim as **ciências exatas e da natureza** com temáticas voltada para os conceitos básicos em ciências da natureza e matemática, fenômenos naturais, políticas ambientais e terras indígenas, qualidade de vida, usos ambientais e qualidade de vida. Todos esses conteúdos foram construídos em conjunto com as lideranças indígenas e as organizações educacionais.

Já em 2011, o Conselho Universitário da UNIFAP faz uma resolução com alterações para melhor se adequar a realidade de acordo com os conteúdos trabalhados, a

resolução 12/2011 – CONSU/UNIFAP, que mostra que “o curso está organizado em três linhas de formação: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Natureza”.

Em seguida esse documento fala de como foi trabalhado essa distribuição de acordo com as áreas:

Os quatro primeiros semestres, com ênfase na Formação Geral, procura formar o acadêmico para atuar na parte de organização e gestão da escola indígena. Neste tópico, por exemplo, são discutidos temas contextuais como Povos indígenas e Legislação Indigenista, Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar indígena, Povos indígenas no Amapá, Políticas de Revitalização Cultural e Linguística, Saúde e Educação Indígena, Organização e Legislação da Educação Escolar Indígena, Cultura, Identidade e Educação, Didatização para escolas Indígenas I, além da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência I. A partir do 5º semestre o acadêmico opta por um das três linhas de formação para se aprofundar em uma das áreas do conhecimento e assim preparar-se para atuar nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas comunidades indígenas. (PPPLII, 2011, p. 1).

O curso tem como pilar, além de fixar professores com diferentes formações nas TI também valorizar o profissional indígena e os seus saberes culturais, bem como, fortalecer os laços entre os membros das comunidades, já que com o conhecimento adquirido esse professor deixa de ser desinibido (a) e com isso facilita a compreensão, pois muitos se consideravam incapazes de perceber a riqueza que tem dentro da comunidade para ajudar as crianças na construção dos seus conhecimentos e saberes. Diz que “(...) o curso pretende ser um espaço não só para que o professor aluno desenvolva habilidades e competências para atuar em educação diferenciada e intercultural, mas que estimule a pesquisa e a produção de materiais didático-pedagógicos específicos”.

O processo de avaliação do PPPCLII possui uma metodologia envolvendo a processual e os relatórios dos professores efetivos e não efetivos, mais as falas da comunidade com críticas ou não. As avaliações são construídas para que o estudante perceba em que deve melhorar e como essa pode servir de estímulo para sua prática futura como docente. Como também ser um agente transformador na comunidade em que vive.

Hoje, as linhas de formação possuem as seguintes cargas horárias de acordo com a nova resolução 12/2011 – CONSU/UNIFAP: Linguagens e Códigos: Formação geral com 1895 ha; Linguagens e Códigos com 1520 ha; AACC com 210 h/a, sendo um total de 3625 h/a; Ciências Humanas: Formação geral com 1895 h/a; Ciências Humanas com 1520 h/a; AACC com 210 h/a, em um total de 3625 h/a; Ciências Exatas e da Natureza: Formação geral com 1895 h/a; Ciências Exatas e da Natureza com 1520 h/a; AACC com 210 h/a, totalizando 3625 h/a.

Assim, a educação escolar indígena é também pautada na oralidade, no ensinamento de suas tradições, seus processos culturais, dialogando com as lideranças, pais dos alunos, com corpo técnico, respeitando os vários dialetos, e mantendo o seu jeito próprio de ser.

O curso licenciatura intercultural indígena possui um corpo docente de 16 professores com formação de especialistas, mestres e doutores nas várias temáticas voltada para indígenas. Também possuem professores de outros colegiados que são cedidos nas diversas áreas que vão desde as áreas das ciências humanas como também das exatas e biológicas. Com quase 12 anos de duração, o curso passou por algumas mudanças para melhor se adequar à realidade da sua clientela. Com 30 acadêmicos por ano, em média 240 profissionais indígenas formados no decorrer desse tempo, percebemos que em muito o curso tem contribuído para uma práxis inovadora desses atores dentro de suas comunidades. Desses 240 que teoricamente são formados, ainda tem alguns que faltam apresentar o trabalho de conclusão de curso, outros que vieram a óbito, também alguns que tiveram que se ausentar por conta da família, e/ou porque estavam grávidas e se ausentaram para cuidar de seus filhos recém-nascidos.

O curso possui uma equipe de dois bolsistas, uma coordenação, uma vice-coordenação, uma técnica em administração e, os 16 professores, onde todos os colaboradores se desdobram para atender a demanda que o curso exige. Possui uma sala pequena dividida em 2 ambientes: coordenação e a área dos bolsistas e técnica. Primam por uma profissão onde os conhecimentos e práticas indígenas sejam valorizados. Incentivam o despertar para o futuro profissional perceber a riqueza de saberes que existem em suas comunidades, e assim, repassar as crianças e adolescentes indígenas. São ativos e acolhedores no que se refere construção de seus conhecimentos. Esses docentes têm muito respeito da comunidade. De acordo com projeto político pedagógico do curso, o egresso deverá ter desenvolvido as seguintes competências:

- Compreender os direitos indígenas no campo da Educação Escolar Indígena;
- Compreender a mudança de paradigma, a partir da Constituição de 1988 e suas implicações para os direitos dos índios;
- Analisar criticamente os diferentes tipos de currículos;
- Compreender a educação escolar como um processo de construção de conhecimentos;
- Pensar e construir alternativas curriculares para as escolas indígenas;
- Apresentar resultados de pesquisas e propor soluções de problemas;
- Compreender a importância da manutenção de suas culturas;
- Discutir os processos de mudança linguística em função dos contatos inter-étnico e intercultural;
- Construir projetos de pesquisa voltados às demandas indígenas;
- Discutir a questão da saúde indígena e suas relações com as Agências financiadora e gestora;
- Construir projetos de pesquisa e extensão voltados às questões de saúde e educação indígenas;
- Compreender os princípios da educação para a diversidade;
- Discutir a inter-relação entre cultura, identidade e educação como processos sócio-historicamente construídos;
- Compreender a legislação e organização do e para o

campo da Educação Escolar Indígena; - Perceber criticamente a realidade das escolas indígenas frente à legislação; - Discutir as diferentes concepções de Educação Escolar Indígena; - Discutir os modos de transposição didática e didatização nas diferentes áreas do conhecimento, visando a escolas indígenas; - Analisar e elaborar materiais didático-pedagógicos nos diferentes níveis, produzidos para o ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, (re)significando para o contexto escolar indígena; - Compreender os modos de geração, coleta de dados, a partir da etnografia escolar; - Analisar o cotidiano das escolas indígenas e apontar alternativas de intervenção pedagógica. (PPP, 2011, p. 3).

Pelas competências desenvolvidas no decorrer do curso mostra o quanto esse professor terá de responsabilidades dentro de sua comunidade. Nesse sentido, percebemos o grau de confiança que a comunidade tem para com eles, delegando também, a função de cacique. Sendo mais uma responsabilidade que pode contribuir para que esse professor não permaneça na sala de aula, já que ser cacique significa que esse é o líder de governo da comunidade e, que, portanto precisa ir em busca de melhorias para seu povo através de políticas. Além das reuniões com a comunidade que são bem frequentes. O docente indígena é o grande exemplo para as crianças que sonham em ser como esse, quando crescerem. Percebemos isso na pesquisa de campo que iremos detalhar mais adiante. São ofertadas 30 vagas por ano. Quanto à seleção o PPP (2011) diz que:

As provas serão realizadas no Campus Universitário Norte – Cidade de Oiapoque-AP. As provas de Produção de Texto escrito e Entrevista são cumulativas. A Produção de Texto escrito e a entrevista poderão ser em Palikur, Patuá, Tiryó, Waiãpi ou em uma variante lingüística do Português resultante do contato entre as línguas indígenas do Amapá e Norte do Pará, indicada pelo candidato no ato da inscrição. O candidato que não fizer opção por uma das línguas mencionadas acima, fica subentendido que fará a prova em Português. (PPP, 2011, p. 5).

As fases se dão pela produção escrita e entrevistas, sendo que cada fase vale 10 pontos. Já os critérios são diferenciados para contemplar as diferentes realidades dessa população, a saber: A fase escrita leva em consideração 5 critérios com suas respectivas pontuações, conforme o quadro 1. Já na fase das entrevistas, 3 critérios são destacados de acordo com o quadro 2. Ambos disponibilizados pela coordenação do CLII.

Quadro 1 - Critérios e pontuações para a fase escrita

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO
Conteúdo (profundidade e reflexão)	06
Coesão e Coerência Textual	01
Sintaxe (Frases e Orações)	01
Ortografia e Pontuação	01
Estrutura do Texto	01
Total	10

Fonte: Coordenação do CLII – UNIFAP.

Na fase escrita leva-se em consideração, em maior pontuação, a construção acerca dos conteúdos abordado por esse candidato e a reflexão é um critério importantíssimo, pois é considerado a subjetividade de cada candidato. Aqui a sua produção é valorizada e trabalhada pela banca avaliadora de forma que seja respeitada cada esforço para escrever dentro dos idiomas e dialetos que melhor esse indígena dominar. No edital vem detalhando como esses critérios tanto da fase escrita como da entrevista irão ser abordados.

Quadro 2 - Critérios e pontuações para a fase das entrevistas

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO
Linguagens e Códigos	03
Ciências Exatas e da Natureza	3,5
Ciências Sociais	3,5
Total	10

Fonte: Coordenação do CLII – UNIFAP

A matriz curricular vem atender às especificidades e realidade desse povo, bem como valorizar seus saberes, mas que ainda é fruto de uma educação tradicional. Referente a isso o PPPCLII diz que:

Na formação dos professores indígenas predomina ainda uma pedagogia cujos princípios e métodos estão fundamentados na denominada concepção bancária de ensino conforme a definiu Paulo Freire. Assim, ainda há muito a ser feito e construído, com vistas a uma formação que venha ao encontro da necessidade dos indígenas com relação aos seus projetos de futuros, de autonomia, auto-sustentação etc. É fundamental que se coloquem à disposição dos professores indígenas novas discussões de ensino, de língua, cultura, sociedade, fundamentadas na diversidade cultural e linguística, pois trata-se de garantir as condições para que os docentes indígenas venham a consolidar uma escola que possa constituir-se em um espaço aberto para a construção de possibilidades de desenvolvimento de uma educação pautada na especificidade, diferenciação e interculturalidade. (PPPCLII, 2011, p. 12).

Os quadros do anexo 2 mostram as disciplinas de acordo com suas respectivas áreas, mais as cargas horárias de cada uma. Além dos semestres que essas estão devidamente alocadas. O curso, a partir do quinto semestre é dividido em áreas da seguinte forma: a primeira linha de formação que é a geral, vai até o quarto semestre. Em seguida é dividido em Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Ciências Exatas e da Natureza. Nesses quase 12 anos de curso já foram formados em média 300 pessoas e que algumas ainda não concluíram ou porque tiveram filhos, ou por óbitos. Mas mesmo assim, pela carência desse profissional nas localidades, esses já assumem as escolas como docente e não somente nesse momento. Historicamente tem sido assim.

No capítulo seguinte iremos abordar as peculiaridades do povo da etnia Karipuna com suas origens e culturas.

4 POVO INDÍGENA KARIPUNA

4.1 ORIGEM E FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES

A etnia Karipuna faz parte dos povos indígenas localizados no Município de Oiapoque/AP, ao longo da BR 156 e possuem uma variedade no que se refere à diversidade étnica e pluralidade. Falam as línguas kheol, ou patuá, mais o português, mas a que predomina é o kheoul. “Habitam as Terras Indígenas Uaçá, com 470.164 ha, também habitada pelos povos Galibi Marworno e Palikur; Juminã, com 41.601 ha, habitada também pela etnia Galibi Marworno e Galibi do Oiapoque, com 6.889 ha, também habitada pela etnia Galibi do Oiapoque”. (GALLOIS, 2003). Em todas essas TI residem outros povos. A autora diz ainda, que os antepassados dos Karipunas falavam o português, francês e o nhengatu. O povo Karipuna é um povo acolhedor que vive da pesca, da caça, do açai. Fruto esse bem apreciado na região.

Arnaud (1984;1989) e Tassinari (2003) diz que “desde o século XVII em diante há relatos de pesquisadores e viajantes que fazem referências a termos semelhantes a “Karipuna”, na região do Oiapoque”. Para outros autores, essas referências não são para os atuais Karipuna, já que teriam chegado nessa região do Curipi na década de 1830.

Para Arnaud (1989), “(...) os atuais Karipuna do Amapá formam um grupo composto por refugiados da Cabanagem, que vieram do (...) Marajó (PA) e se juntaram a pessoas e grupos de outras origens”.

Tassinari considera o seguinte sobre os Karipuna do Amapá: “A genealogia das famílias Karipuna nos remetem a indivíduos de procedências diversas (...). A presença dessas famílias no Curipi remonta a mais de 120 anos, segundo análise das genealogias...” (2003:21).

Gallois (2003) diz que a população desse povo conforme dados da FUNAI, em 2002 era de 1974 pessoas e as etnias eram as seguintes: Manga, Espírito Santo, Santa Izabel, Açaizal, Zacarias, Inglês, Mahipá, Txipidon, Paxiubal, Bastião, Campinho, Kutiti, Tauahu, Xato, Bovis, Taminã, Japim, Piquiá, Curipi, Estrela, Ariramba, Kunanã, Jondef, Arumã, Encruzo e Karia. Em seguida vamos perceber que algumas dessas aldeias não mais existem, por vários motivos. Ou porque se mudaram, ou porque alguns faleceram e a família migrou para outra comunidade.

Então, pelos relatos históricos primeira aldeia a ser formada pelo povo Karipuna é a Espírito Santo, atualmente com 520 pessoas e 115 famílias, de acordo com o censo vacinal da equipe do DSEI Amapá e Norte do Pará (2019).

É um povo que se mantém isolado geograficamente, mas realiza seu contato político e econômico com os demais povos, com a venda e troca de seus produtos provenientes da floresta e dos rios. Apesar da dificuldade de acesso, esses povos buscam atendimentos de saúde e educação nos lugares onde podem serem assistidos dentro do que rege os direitos para os povos indígenas e da floresta. Possuem diferentes elementos no seu grupo. A Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), criada em 1992, os define da seguinte forma:

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

De acordo com a FUNAI Amapá a Terra Indígena do Uaçá foi homologada pelo Decreto Presidencial 298 publicado no Diário Oficial da União, em 30/10/91.

O quadro a seguir nos mostra a distribuição dos povos da etnia Karipuna em várias áreas da região do município de Oiapoque/AP, bem como as que possuem escolas, sendo elas estaduais e municipais. Além das comunidades que não dispõem de escolas.

O quadro mostra que o número de pessoas por aldeia varia de acordo com a localidade. Além de que a maioria já possui escolas. A população tem um total estimado de 2.641 pessoas com localização às margens dos Rios Curipi, Rio Oiapoque e ao longo da BR 156. Todas no Município de Oiapoque, no Estado do Amapá.

As aldeias Kunanã e Arirãmba ficam localizada às margens do Rio Oiapoque; Ao longo da BR 156, nas TI UAÇÁ fica as aldeias Piquiá, no km 40, Kuripi, no km 50 Kariá, no km 60, Ahumã, no km 65 e a Estrela, no km 70, ou seja, as aldeias são próximas entre si.

As etnias que residem ao longo do Rio Curipi são: Japií, Benoá, Mubaca, Zacarias, Manga-Pólo Base, Bastion, Paixubal, Pacapuá, Tipidon, Santa Isabel-Posto Central, Taminã, Kubahi (essa é uma aldeia formada recentemente), Espirito Santo - Posto Central, Cutiti e Açaizal. A distância entre as aldeias são de 3 a 6 minutos de um transporte

chamado voadeira. Exceto a Aldeia Açaizal, que fica distante do polo base – Manga, cerca de 1 hora de voadeira.

Quadro 3 - População da Etnia Karipuna

ALDEIA	ESCOLAS	POVOS	RIOS	MUN.	ESTADO	N.º P ES
Kunanã-Posto Central	Sim	Karipuna	Oiapoque	Oiapoque	Amapá	80
Arirãmba	Sim	Karipuna	Oiapoque	Oiapoque	Amapá	40
Japií	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	40
Benoá	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	40
Mubaca	Não	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	06
Zacarias	Não	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	25
Manga-Pólo Base	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	980
Bastion	Não	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	15
Paixubal	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	30
Pacapuá	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	15
Tipidon	Não	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	40
Santa Isabel-Posto Central	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	390
Taminã	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	60
Kubahi-Nova	Não	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	20
Espirito Santo-Posto Central	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	520
Cutiti	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	40
Açaizal- Posto Central	Sim	Karipuna	Kuripi	Oiapoque	Amapá	90
Piquiá	Sim	Karipuna	BR 156	Oiapoque	Amapá	40
Kuripi	Sim	Karipuna	BR156	Oiapoque	Amapá	60
Kariá	Sim	Karipuna	BR156	Oiapoque	Amapá	50
Ahumã	Sim	Karipuna	BR 156	Oiapoque	Amapá	30
Estrela-Posto Central	Sim	Karipuna	BR156	Oiapoque	Amapá	30

Fonte: Iranir Andrade, DSEI, 2019.

O quadro acima nos mostra ainda que, sobre as aldeias, algumas possuem escolas e outras não. Sendo que têm estaduais e municipais. As aldeias Mubaca, Zacarias, Bastion, Tipidon e Kubahi não possuem escolas ou por serem formadas recentemente, ou por terem um número de pessoas pequeno. Essas são assistidas pelas aldeias que são pólo base. As que

possuem escolas estaduais são: Japií, com a Escola Indígena Estadual João Amâncio; Manga, com a Escola Estadual Jorge Yaparrá; Santa Isabel, com a Escola Estadual Manoel Primo dos Santos; Espírito Santo, com a Escola Estadual João Teodoro Forte; Benoá, sendo anexo da escola Estadual Jorge Yaparrá/Manga; e as demais como: Paixubal – A escola Jorge Yaparrá que dá suporte após o 5 ano; Taminã, com a escola Indígena Municipal Taminã e Cutiti (essa última também é chamada de Jondefe), com a escola Municipal Neide Forte; Pacapuá, cujo nome é: Escola Indígena Municipal Solange dos Santos Hipólito e atua do 1 ao 5 ano e Açaizal, cujo nome é: Escola Municipal São Sebastião.

Vale ressaltar que, durante a estiagem (seca), o acesso é mais difícil devido a necessidade de andar em cima dos troncos de buritis – essa serve como ponte - em média de 1 km a 2 km até chegar a Escola/Comunidade, pois quando o Rio está cheio, as voadeiras chegam até bem próximo das comunidades.

O pedaço em madeira em forma de tripé ajuda a manter o equilíbrio, pois se a pessoa pisar na lama pode afundar diante da profundidade em algumas áreas. Porém, muitos deles não usam mais esse acessório, pois já são familiarizados com aquela ação. As fotos abaixo ilustra como é feito o apoio para trilhar em cima desses troncos de árvores /buritis.

Foto 1 - Pedaço de madeira em forma de tripé



Fonte: Iranir Andrade, 2018.

Foto 2 - Entrada da Aldeia Açaizal



Fonte: Iranir Andrade, 2018.

4.2 ASPECTOS CULTURAIS

A antropologia das últimas décadas vê como marco referencial, pois vem repensar conceitos como identidade, etnicidade, cultura e tradição, privilegiando aspectos de inovações, mobilidade, fluidez, dinâmica, inventividade e interações. Os autores Tassinari (2001), Fredrik Barth (1998), Clifford Geertz (1978, 2001, 2003), Poutgnat (2008) e Roberto Cardoso de Oliveira (1996, 2000, 2007), da antropologia, serão referências para a realização desta pesquisa pela forma como discutem e redefinem as noções acima mencionadas.

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

Desta forma, a identificação étnica é, assim, processo em construção permanente, numa dinâmica que afirma ou nega pertencimentos; que recria e modifica significados; que denota propósitos e intencionalidades. Este processo está ancorado em condições históricas, econômicas e políticas concretas e marcado por relações de poder. Assim, é preciso estar

advertido da natureza política da identidade. Ela não tem um caráter, uma dimensão ou um aspecto político, mas ela é uma prática política (FREIRE, 2004).

Barth (1998), também expressa o sentido político e as relações de forças entre as identidades étnicas ao reconhecer injustiças e desigualdades, reconhece também, que os grupos étnicos nunca são passivos frente à tentativa de imposição de poder. Eles podem usar de ‘estratégias básicas’ para a resistência e para sua assunção.

Paulo Freire (1982, p. 32), portanto fala em “manhas históricas” que os sujeitos e as identidades podem usar como postura de resistência diante do poder e da negação, isto também se refere aos povos indígenas: “Essas manhas, eu acho, não tenho dúvida alguma, de que não seria no meio desses índios que essas manhas não existiriam. Há 480 anos eles são obrigados a serem manhosos”.

Ainda para este autor, as manhas podem se manifestar na linguagem, na atitude ou em qualquer outro elemento significativo do grupo. Os grupos, no uso destas “manhas” ou “estratégias básicas”, podem escolher o realce da identidade étnica para conseguir novas formas de valor, firmar posições e a própria organização. Conforme Barth (1998, p. 228) “[...] podem escolher o realce da identidade étnica, utilizando-a para desenvolver novas posições e padrões, para organizar atividades naqueles setores que antigamente não eram encontrados em sua sociedade ou não eram adequadamente desenvolvidos para os novos objetivos”.

Esses valores estão vinculados à cultura como teias de significados. Este conceito foi proposto por Geertz (1978), que afirma:

“O conceito de cultura que eu defendo, é essencialmente semiótico, acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p.78)

Poutgnat (1998) afirma ainda, que a identidade étnica, a crença na vida em comum étnica, constrói-se a partir da diferença. A atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estranhos. A etnicidade para esse autor é baseada na pertença “involuntária”. Para ele não há uma definição, a não ser vagamente como “caráter ou qualidade de um grupo étnico” (p. 85).

Referente ao processo cultural esse se dá quando a cultura se transmite de acordo com a cultura de raiz. Para melhor compreendermos é necessário nos aprofundarmos nos conceitos de mudança cultural – traços que se perde ou adquire de outra cultura – o que perpassa pelo difusionismo e para Melo (1983, p. 223) esse é a “busca, antes de tudo, uma

explicação histórica para explicar as semelhanças existentes entre as culturas particulares” e aculturação.

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

Com o povo Karipuna, os processos culturais são percebidos das mais diversas formas como o e/ou não incentivo e valorização cultural e das tradições nas diversas comunidades. Cada uma dessas com suas peculiaridades e especificidades. Aqui também esses indígenas têm a preocupação de manter viva suas tradições, especialmente cultuam o Turé. É uma festa tradicional realizada para os Karuanã amigos - pessoas invisíveis que vivem no Outro Mundo. Como retribuição às curas que fazem pelas práticas xamânicas dos pajés⁷, conforme menciona Iepé-Museu Kuahí:

Os pajés dançam, cantam e bebem muito caxixi com os Karuãna que vêm ouvi-los cantar várias vezes sem repetir o canto. O turé é feito no lakuh (higiw) cercado por varas chamadas de pirorô (gaianyu) que são enfeitadas com bolas de algodão (kotô/mauru/mawru)¹ e ligadas por fios onde são presas penas brancas de garça (plím/yssivigrit). Pode ser realizado a qualquer momento, mas o verdadeiro turé é feito durante a lua cheia de outubro, quando são feitos os grandes bancos Cobra Grande e Jacaré, pintados os mastros e levantado o lakuh. O banco do pajé fica no pé do mastro principal, ao lado do pakará, o cesto onde ele guarda o maracá, cigarros de tawari e outras coisas. (...). Os homens se vestem com um pedaço de pano vermelho preso à cintura e chamado de kalembê. Usam butxiê, kuhun de penas de arara e plimaj na cabeça. As mulheres enfeitam o corpo com kuhun, colares de miçangas e butxiê, além de pintarem o rosto, braços e barriga com marcas diferentes. Usam também saia de buriti ou de pano nas cores vermelha ou verde e as blusas podem ser também de buriti ou pano e às vezes vestem sutiã feito de cuias. A festa dura até o caxixi terminar, uma, duas ou três noites, parando no início da manhã e retornando no final da tarde. (...). (KUAHÍ, 2009, p. 11).

O caxixi é uma bebida com teor alcoólico a base de mandioca e hoje também de batata doce, pois essa última ajuda a fermentar em um tempo mais curto. De acordo com alguns relatos dos indígenas antes a mandioca era mastigada e a saliva tem um forte poder de fermentação. Relatam, que como passaram a ser frequentados por pessoas não indígenas

⁷ Líder espiritual da comunidade.

mudaram a técnica para a batata doce, pois o estereótipo das pessoas ao saber que era a saliva o fermento da bebida não era percebido de forma positiva.

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

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

O lama é um castigo para aqueles que entram descalços dentro da área do turé e também para quem não segue o ritual do evento. O castigo consiste em beber uma cuia grande de caxixi. O Turé, para os Karipunas é realizado no mês de outubro. Os acessórios vêm para dá todo um significado ao ritual. Também possuem outras festas dos santos católicos que envolvem toda a comunidade. Na sua maioria são católicos, mas também têm de outras religiões, como o protestantismo, sendo, geralmente, os cultos. Assim, as tradições e festejos nas comunidades mistura o sagrado ao profano. Sendo que as festas do turé acontecem para unir os parentes do cacique de uma determinada aldeia. Já as festas de santos unem toda a comunidade e a vizinhança.

A Tassinari (2003) diz que “a etnologia indígena observa dois aspectos, demonstrando como as festas podem ‘congregar diferenciandos’ os membros de um mesmo grupo social (...) ou os participantes de diferentes grupos sociais e/ou cósmico (...)”. Diante das diferenças entre anfitriões e convidados, as festas Karipuna são importantes mecanismos de diversidade, de aproximação, de interação em prol de uma rede já estabelecida de sociabilidade.

Quanto ao açaí citado no início dessa seção, para o povo Karipuna, esse fruto é muito apreciado, bem como em toda a região. Um fruto que é fonte de alimentação e de renda. Onde parte da economia de algumas aldeias giram em torno da venda do açaí,

principalmente a Açaizal, cujo nome é exatamente pela produção de açaí ser superior comparada as demais comunidades. Além dessas virtudes, esse também serve de alimentos para alguns animais que vivem na floresta da comunidade. Para as crianças é o fruto preferido.

Para Maria Tereza Cristina Jeanjacque, moradora da região, “o açaí é apanhado na beira dos rios, igarapés, lagos e também nos quintais das casas (...) no período do inverno, nos meses de março a junho”. A autora Fonte (2015), ao entrevistar o cacique José Damasceno Forte Karipuna, nessa época, o mesmo relatou que:

O açaizeiro serve para a construção de casas. Do açaizeiro se tira a folha com a qual se tece; tira também a ripa ou juçara, usada para assoalhar. Serve para esteio e parede de casa. Da folha do açaizeiro se faz jamaxi e outros artesanatos e serve para alguns animais construírem suas casas, como o japim. Também se joga a folha do açaizeiro em cumeeira de casa. A folha é muito utilizada para construir pequenos *kabe* para se proteger da chuva. Da fruta se faz o vinho, que serve como alimento para a comunidade e se tira o óleo do vinho, que serve para passar no cabelo. (FONTE, 2015, p.21)

Pelo relato do Cacique se percebe o quanto é rica a diversidade da utilidade do açaí, pois além de ser uma rica fonte de alimento nutritivo, também possui várias outras formas de ser aproveitado, inclusive como cosmético, já que o óleo é extraído para hidratar os cabelos das pessoas. Além do uso destinado para produzir artesanato sendo mais uma fonte de renda.

No capítulo seguinte abordaremos os desdobramentos metodológicos da pesquisa.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS E DESDOBRAMENTO DO ESTUDO

5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente pesquisa apresenta a estrutura de investigação quali-quantitativa, a qual norteará todas as etapas desse estudo, pois de acordo com Gunther (2006), a mesma permite, através da interpretação dos dados, descrever e analisar os fenômenos envolvidos no meio em que vivemos. Além disso, Yin (2010) ressalta que as evidências entre as abordagens, em estudos de casos, são complementares para compreensão complexa dos fatos pesquisados.

As discussões que circulam em torno da viabilidade de pesquisa quali-quantitativa, Minayo e Sanches (1993) enfatizam que esta última deve ser entendida como uma questão de linguagem, pois quanto mais complexo é o fenômeno sob investigação, maior deverá ser o esforço para se chegar a uma quantificação dos fatos, sem no entanto deixar de refletir sobre a linguagem utilizada de forma qualitativa do fenômeno, pois as abordagens quali-quantitativas são complementares (SANTOS - FILHO e GAMBOA, 2002), para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

Fundamentamos em um estudo de caso, por buscarmos a compreensão dos saberes de uma realidade específica no contexto particular, o que para Yin (2010) pode contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais e sociais da realidade ali existente. Sabendo que o estudo de caso permite identificar características significativas da vida real, por ser uma investigação empírica que procura compreender os limites e o contexto dos fatos pesquisados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999; ALVES-MAZZOTTI, 2006; CHIZZOTTI, 2006).

Portanto, optamos por este método por entender que ele comporta técnicas de coleta de dados que subsidiam esta pesquisa, como por exemplo: observação direta, entrevistas, levantamento documental e dentre outros.

5.2 PROCEDIMENTO DA PESQUISA / ÁREA DO ESTUDO

A área de estudo foi com o povo Karipuna por residirem mais próximos entre si. Distante da capital do Estado do Amapá, Macapá, 650 km via transporte terrestre em uma estrada que tem asfalto por 400 km. Em seguida tem um trecho de 110 km de estrada sem pavimentação. O que em período de chuva dificulta bastante o acesso até o Município de Oiapoque, sendo necessário ainda, viajar mais 30 km até o pólo Base aldeia Manga. Na

entrada da aldeia até chegar o perímetro urbano temos mais 7 km de ramal (sem pavimentação). O mapa 1 abaixo mostra a distribuição das TI no Amapá e geograficamente a localização. A TI aqui estudada foi a UAÇÁ.

Mapa 1 - Terras Indígenas do Estado Do Amapá e Norte do Pará



Fonte: FUNAI, 2019

O mapa mental abaixo mostra de forma mais detalhada as aldeias do baixo Rio Curipi, foco dessa pesquisa. Mostra ainda as terras indígenas UAÇÁ, com uma delimitação onde a pesquisa foi realizada, conforme o retângulo pontilhado descrito na imagem. As aldeias somam um total de 15. Porém iremos nos ater às que possuem escolas e os professores já graduados pelo CLII. Mostra também as aldeias ao longo da BR 156 com um total 11 aldeias. São elas: Kuahi, Piquiá Curipi, Kariá, Ahumã, Estrela, Yawka, Samaúma, Tukai e Anauerá. Já pelo Rio Oiapoque temos as seguintes aldeias: Uaha, Kunanã, Ariramba e Galibi. Essas já fazem fronteira com a Guiana Francesa.

Pelo Rio Uaçá temos as aldeias Kumarumã e Kumenê. Essas já são mais distantes em média 4 horas de viagem de um transporte chamado voadeira. Também em época de cheia do rio, pode ser o transporte de barco e lancha.

Após a aldeia Açaizal tem uma guarita que é considerada o encruzo – uma espécie de prisão para indígenas infratores, como assim é chamado pelos profissionais da saúde e moradores das comunidades indígenas. Nesse encruzo dá acesso aos demais rios como Oiapoque, Uaçá, Curipi e também a BR 156. Fica próximo ao oceano. Nesse também havia uma guarita que atualmente está desativada e hoje não reside mais nenhum indígena nessa área. A delimitação nesse mapa das TI UAÇÁ foi realizada para melhor compreensão e visualização de como é a distribuição das comunidades indígenas.

Figura 4 - Mapa mental III - Terras Indígenas UACÁ

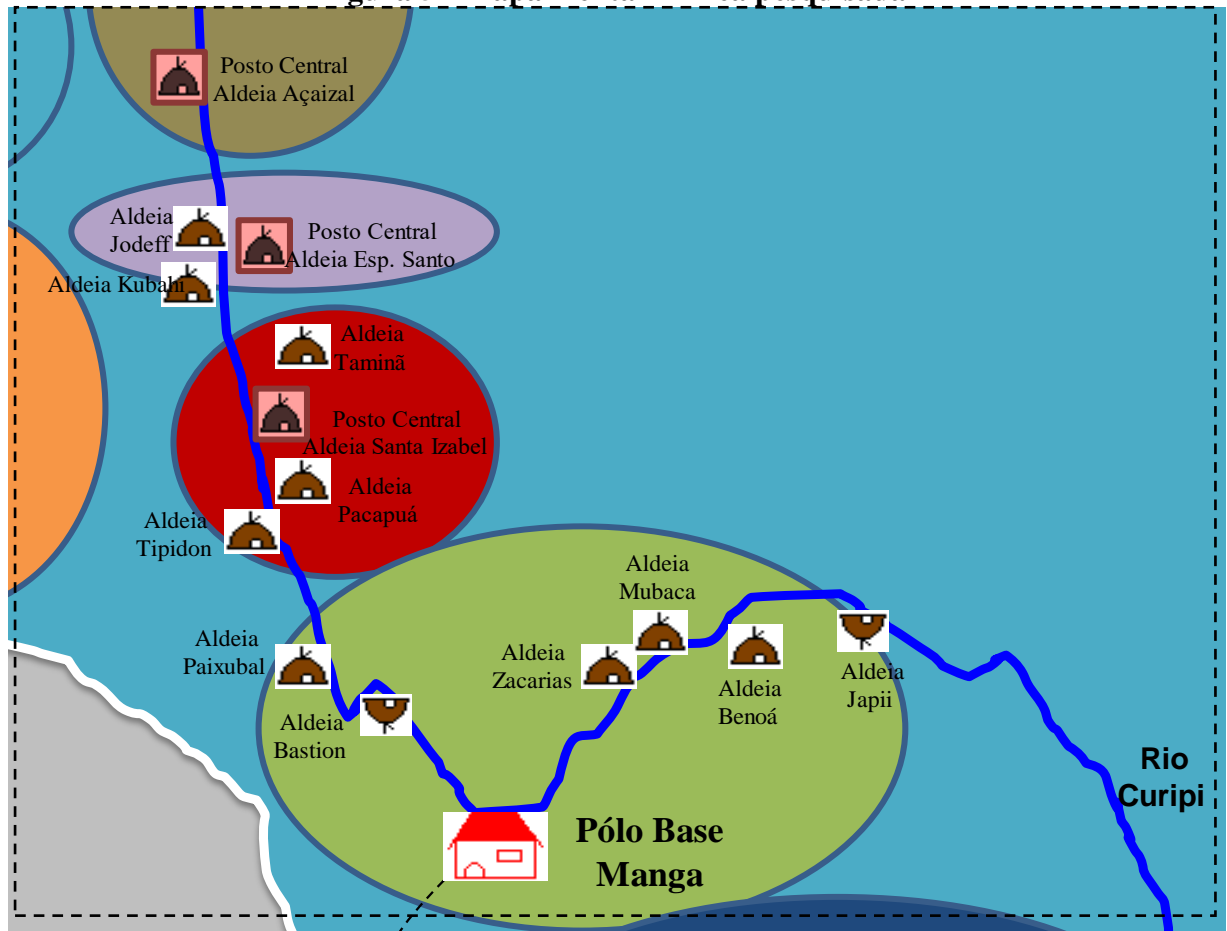


Oiapoque-AP a 650km de Macapá- AP

Fonte: Equipe do DSEI-AP, 2018.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Figura 5 - Mapa mental - Área pesquisada



Fonte: Iranir Andrade, DSEI-2019.

Os participantes da pesquisa foram as comunidades do baixo Rio Curipi, totalizando 15 comunidades, conforme detalha o mapa mental IV acima, na ordem descendo o Rio, são as seguintes: Japii, Benoá, Mubaca, Zacarias, Manga, Bastion, Paixubal, Tipidon, Pacapuá, Santa Izabel, Taminã, Kubahi, Espírito Santo, Jondefe e Açaisal. Sendo que essas aldeias tem vários professores que são graduados pelo do curso intercultural indígena, todos da etnia Karipuna. Para Gallois (2003):

“a maior parte da população karipuna encontra-se nas margens do Rio Curipi, principalmente no seu baixo e médio curso. Além das quatro aldeias maiores e principais – Manga, Espírito Santo, Santa Izabel e Açaisal –, existem treze pequenas localidades residenciais dispersas ao longo do rio Curipi, mas estreitamente relacionadas às quatro aldeias maiores. (GALLOIS, 2003, p.36)

Porém, tivemos que excluir algumas aldeias, pois os professores ainda não terminaram o trabalho de conclusão de curso ou porque são anexos de outras escolas/aldeias,

ou por não possuírem escolas. São elas: Japii, Benoá, Mubaca, Zacarias, Kubahi e Paixubal. As aldeias Jondefe e Pacapuá também não entraram como área pesquisada em decorrência de não ter funcionado o expediente durante minha visita de campo.

Então trabalhamos com 6 aldeias que são: Manga, Pacapuá, Santa Izabel, Taminã, Espírito Santo e Açaizal. Cada uma com suas especificidades, no que se refere ao professor graduado pelo CLII.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

Trabalhamos observação por estar diretamente ligada à pesquisa de campo e a entrevista semi estruturada para vários atores que fizeram parte do universo da pesquisa. Porém essa foi deixada em aberto para possíveis contribuições dos atores pesquisados.

5.4.1 Entrevista

Para levantamento desses dados trabalhamos a entrevista semiestruturada, mas de forma que as novas contribuições fossem levadas em consideração. Pádua (2004, p.70) enfatiza que o pesquisador organiza um conjunto de questões “sobre o tema que está sendo estudado, mas permite que o entrevistado fique livre na sua fala sobre o assunto surgido durante o processo.

Criamos um roteiro de perguntas semi-estruturadas para a entrevista individual dos professores egressos do CLII. Triviños (1987) ressalta que a entrevista, de um modo geral, é a técnica mais usada nas pesquisas qualitativas. As informações foram colhidas com o uso de gravador de voz, depois transcritos e organizados para análise dos dados. Nessa etapa do trabalho as informações foram coletadas nos meses de outubro e dezembro de 2018.

Assim foram entrevistados 12 professores, porém no decorrer da pesquisa descobri que a metade desses profissionais ainda não haviam terminado o trabalho de conclusão de curso pelos motivos já mencionados anteriormente. Então, esses já não poderiam entrar no universo da minha pesquisa.

No momento da abordagem, os professores estavam ministrando aulas. Porém, era a oportunidade de estreitar esse diálogo, visto que o acesso até o Município de Oiapoque via terrestre e chegar às aldeias via rio não é tão simples. Foi um planejamento, previamente, com as lideranças indígenas como a CCPIO, NEI, e os Caciques locais para que pudessemos

adentrar as comunidades. Assim ao chegarmos nas referidas aldeias, os professores e caciques já tinham conhecimento do nosso trabalho.

Ressaltamos que o anonimato é mantido. Usamos os nomes “docente 1 a 6” nas entrevistas.

5.4.2 Observação (sistemática-direta)

É uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. Tal técnica é “quando os fatos são observados pessoalmente, no local da investigação e que não exige um longo tempo” (MARCONI, 2009, p. 15) “. A observação me ajudará a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

O que para as autoras Marconi & Lakatos “... utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste em ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos” (1999:90). Foi realizado um roteiro para a referida observação. Essa se deu no mês de março de 2019, quando estivemos pela quarta vez nas comunidades pesquisadas.

A observação já foi realizada com as 6 aldeias cujo os professores se encontravam ministrando aula, onde pudemos adentrar e vivenciar parte desse mundo da educação escola indígena e os professores egressos do CLII. Também obedeceu à mesma lógica da entrevista para que pudessemos adentrar às salas de aula.

5.5 TIPO DE ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa possuiu uma estrutura de investigação quali-quantitativa, a qual norteou todas as etapas desse estudo, pois de acordo com Gunther (2006), a mesma permite-nos, através da interpretação dos dados, descrever e analisar os fenômenos envolvidos no meio em que vivemos. Além disso, Yin (2010) ressalta que as evidências entre as abordagens, em estudos de casos, são complementares para compreensão complexa dos fatos pesquisados.

As discussões que circulam em torno da viabilidade de pesquisa quali-quantitativa, Minayo e Sanches (1993) enfatizam que esta última deve ser entendida como uma questão de linguagem, pois quanto mais complexo é o fenômeno sob investigação, maior

deverá ser o esforço para se chegar a uma quantificação dos fatos, sem no entanto deixar de refletir sobre a linguagem utilizada de forma qualitativa do fenômeno, pois as abordagens quali-quantitativas são complementares (SANTOS - FILHO e GAMBOA, 2002) para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

Fundamentamos em um estudo de caso, por ter buscado a compreensão dos saberes de uma realidade específica no contexto particular, o que para Yin (2010) pode contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais e sociais da realidade ali existente.

Sabendo que o estudo de caso permite identificar características significativas da vida real, por ser uma investigação empírica que procura compreender os limites e o contexto dos fatos pesquisados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999; ALVES-MAZZOTTI, 2006; CHIZZOTTI, 2006).

Portanto, optamos por este método por entender que ele comporta técnicas de coleta de dados que subsidiam esta pesquisa, como, por exemplo: observação direta, entrevistas, levantamento documental e dentre outros. Sendo que aqui, conforme já trabalhado acima foi usados as técnicas de observação e entrevistas.

5.6 INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são professores egressos do Curso Licenciatura Intercultural Indígena/CAMPUS BINACIONAL/UNIFAP, sendo esse ofertado no Município de Oiapque. Porém, os professores egressos atuam nas comunidades do Baixo Rio Curipi. Tais profissionais foram em busca dessa formação superior com o objetivo de ter qualificação profissional e com isso agirem em prol de mudanças positivas para suas comunidades, além de serem os protagonistas de suas próprias histórias. Foram escolhidos por se tratar de um objetivo proposto para avaliar a contribuição do curso na formação docente desses profissionais. Tais informações também só foram possíveis com a pesquisa de campo.

A maioria desses profissionais são casados, ou em união estável, com 2 filhos em média e com idade, em sua maioria jovens, com uma faixa etária entre 26 e 38 anos de idade. Buscaram no curso uma formação para que pudessem adentrar ao mundo do trabalho com uma qualificação devida, bem como ter uma profissão até então, respeitada pelos membros da comunidades e, principalmente pelas crianças.

Alguns desses professores, não residem na comunidade em que desenvolve suas atividades, mas em aldeias localizadas nas proximidades, em média cinco minutos de

voadeira. Mas a maioria reside na própria comunidade. Sua origem é variada. Parte deles nasceram na mesma aldeia onde exerce seu trabalho e outros em aldeias nas mesmas localizações do baixo Rio Curipi. Com isso percebemos o forte laço que possuem com a comunidade.

Desta forma, são vistos como uma forte liderança local. Sendo isso tão forte a ponto desse professor ser indicado pelas comunidades para serem chefe de governos, cacique, o que divide opiniões de alguns membros da comunidade, já que esse professor poderá se dedicar mais às causas da função de cacique que as suas competências de docente. Porém, até então eles têm administrado essa questão deixando o professor-cacique atuar.

Quadro 4 - Perfil dos egressos do CLII entrevistados

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	36	36	26	28	33	28
Estado civil	Casado	Casado	União estável	União estável	União estável	Casada
Ano que concluiu o CLII	2014	2016	2016	2015	2011	2015
Local de nascimento	Aldeia Manga	Aldeia Taminã	Aldeia Manga	Aldeia Santa Izabel	Aldeia Santa Izabel	Aldeia Espirito Santo
Localidade que reside	Aldeia Manga	Aldeia Taminã	Aldeia Açaizal	Aldeia Espirito Santo	Aldeia Santa Izabel	Aldeia Espirito Santo
Tempo de profissão como docente	1 ano	2 anos	2 anos	3 anos	8 anos	3 anos
Localidade que desenvolve sua atividade	Aldeia Manga	Aldeia Taminã	Aldeia Açaizal	Aldeia Pakapuá	Aldeia Santa Izabel	Aldeia Espirito Santo
Etapa de ensino que	6 ano	1 e 2 anos	1 e 2 anos	1 ao 5 anos	Ensino médio	5 ano

Fonte: Iranir Andrade, 2018-2019

Fizemos 6 entrevistas, conforme o quadro acima. Sendo que alguns professores entrevistamos no seu local de residência, pois já havia terminado seu expediente quando estivemos na aldeia onde esse desenvolvem suas atividades. Foram 3 do sexo feminino e 3 do masculino.

As professoras, na sua maioria, fizeram opção pela área das ciências humanas, já os docentes escolheram a área das ciências exatas e da natureza. O que caracteriza também nos profissionais indígenas, a preferência do sexo feminino pelas áreas de humanas, enquanto que no sexo masculino prevalece a opção pela área de exatas. Em seguida, no capítulo 6 abordaremos os resultados e discussões acerca da pesquisa em questão. Versaremos sobre a parte final envolvendo a falas dos egressos do CLII, trabalhados nas entrevistas e nas observações nas 6 aldeias estudadas. Nesse momento, refletiremos sobre as contribuições que o curso trouxe para esses profissionais e comunidades.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES KARIPUNA DO BAIXO RIO CURUPI

Nesta etapa seguimos com os resultados da pesquisa de campo feita com os professores egressos do Curso Licenciatura Intercultural Indígena, que pelo o problema e objetivos desta, buscamos perceber as contribuições do curso para a prática pedagógica dos professores, além de analisá-las, bem como conhecimento do PPPCLII, afim de que esse esteja de acordo com os princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígena, e as metodologias utilizadas por esses docentes.

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

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

Salientamos que os docentes realizam seu trabalho ainda dentro do que rege a matriz curricular do Estado e Município, mas que em algumas aldeias se esforçam para mudar essa realidade.

No dia 21 de outubro de 2018, chegamos na comunidade do Manga, fizemos a primeira visita a campo. Nesse momento nos reunimos com a comunidade local, já que havia mudado o cacique e a sistemática da comunidade. Já havia um conselho formado por mais de 20 pessoas, entre elas, alguns professores. A proposta da reunião era a de eles conhecerem o foco da pesquisa. Continuamos com as entrevistas, pois nos permitiram. No dia 22, partimos para as comunidades que se localizam descendo o Rio Curipi e continuamos com as entrevistas. Ficamos uma semana. Porém, sugeriram que apresentássemos o projeto para a comunidade em uma reunião extraordinária que ocorreu dia 5 de dezembro e, assim, o

fizemos. A segunda visita a campo foi para participarmos da reunião, conforme sugestão do conselho.

A reunião foi em um espaço denominado por eles de casarão. A assembleia era para que todos tomassem conhecimento do trabalho e também da nossa pessoa, já que até naquele momento, éramos estranhos. Todos concordaram. Fomos questionados do porquê de está estudando somente a etnia Karipuna. Respondemos que com todo o respeito que temos pelas demais etnias, não tinha como naquele momento envolver todos os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, mas que esperávamos, sim, dá continuidade e incentivar novos pesquisadores. A terceira viagem a campo foi em março de 2019. Chegamos no dia 19 de março de 2019. É um feriado municipal, dia de São José, padroeiro do Município de Macapá – capital do Estado Amapá, e o Estado decretou feriado também. Porém, algumas aldeias, foco dessa pesquisa estavam funcionando normalmente. As duas que não estavam, no dia seguinte demos continuidade.

As entrevistas foram realizadas com 6 docentes indígenas que nos mostram como é esse saber construído a partir da formação que obtiveram no curso licenciatura intercultural indígena, bem como suas possíveis contribuições. Na ordem seguem as entrevistas realizadas, são elas com as seguintes aldeias: **Aldeia Manga, Taminã e Açaizal**, que fizemos no dia 22/10/2018, as demais foram no dia 23/10/2018: **Pacapuá, Santa Isabel e Espirito Santo**. Nesse momento a pesquisa de campo em muito vem para ajudar nas buscas da respostas ou não da problemática desse estudo.

Quanto às práxis pedagógica dos professores Karipuna do Baixo Rio Curipi, a escola da **ALDEIA MANGA** cujo nome é Escola Indígena Estadual Jorge Iaparra possui toda a educação básica, distribuída da seguinte forma, no ensino fundamental e médio:

Quadro 5 - Distribuição das turmas da educação básica – Ensino Fundamental – Aldeia Manga

TURMAS									Nº Alunos								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5 ano	6 ano	7	8	9
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a			a	a	ano
n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n			n	n	
o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o			o	o	
1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	3	2	18(A)	25(A)	2	2	18(A)
									8	4	2	4	16(B)	22(B)	8	3	21(B)

Fonte: Iranir Andrade, 2018-2019

Na Aldeia Manga, já possui energia 24 horas e internet coletiva. Isso facilita os estudos e pesquisas, mas a escola ainda não dispõe de bibliotecas e outros recursos didáticos

que no relato das antevistas iremos detalhar mais. A fotografia 3 mostra a área administrativa e, nessa foram construídas pela comunidade mais 6 salas de aula, sendo dessas, 3, recentemente. No outro lado da rua localiza-se outras salas de aula ainda em madeira e em um estado bem deteriorado pelo tempo. Também a acessibilidade é comprometida. Queixa-se do poder público. A parte interna da sala de aula, conforme a foto 5 mostra como são as cadeiras e a estrutura dessas. Entrevistamos um professor egresso do CLII, sendo esse com 33 anos de idade, união estável. Possui 4 anos como docente, seu primeiro emprego como professor foi na Aldeia Santa Isabel.

Foto 3 - Área adm. da Escola Jorge Yaparrá



Fonte: Iranir Andrade, 2019

Foto 4 - Salas de aula da Escola Jorge Yaparrá



Fonte: Iranir Andrade, 2019.

Foto 5 - Área interna da sala de aula da Escola Jorge Yaparrá



Fonte: Iranir Andrade, 2019.

No Ensino Médio, a distribuição é feita de acordo com o quadro VI que mostra as turmas existentes e o número de alunos por turma. Verificamos que não há turmas de 3 ano. A turma A do 2 ano com 38 alunos, na verdade são 2 turmas que foram unidas por falta de espaço.

Quadro 6- Distribuição das turmas da educação básica – Ens. M. – Aldeia Manga

TURMAS			Nº Alunos		
1 ano	2 ano	3 ano	1 ano	2 ano	3 ano
1	2	0	22	38(A) 43(B)	0

Fonte: Iranir Andrade, 2018-2019

Quanto à observação no dia 18/01/19, vimos que as crianças já haviam sido dispensadas. Perguntamos ao secretário e o mesmo disse que estão com horário reduzido por falta de merenda. O secretário escolar informou que houve um exame de massa em setembro de 2018 e todos os indígenas que fizeram passaram. O que significa que o número de alunos por turma do ensino médio vai diminuir. Perguntei o porquê de eles optarem pelo exame de massa, o mesmo respondeu que já possuem idade avançada em maioria.

A comunidade do manga vem aumentando consideravelmente por ter a educação básica completa, por ter energia, internet e ficar mais próxima da área urbana (cidade).

Pedi ao coordenador para observar a sala de aula de um professor formado pelo CLII, ao mostrar os objetivos específicos, o mesmo sugeriu que observássemos duas realidades, sendo uma da área de humanas, e a outra sobre cultura. Assim fizemos.

Às 10:15h entramos na sala de aula para observar. Apresentamo-nos e falamos o nosso objetivo.

A disciplina era geografia, em uma turma do 6 ano, com faixa etária de 11 a 13 anos, vimos que são bem crianças, o silêncio toma conta da turma e assim foi até o final da aula. O ASSUNTO: LUGAR, ESPAÇO, GEOGRAFIA E SOCIEDADE.

O coordenador pedagógico pede licença e entra para orientar os alunos quanto ao descarte de lixo. Nesse momento está tendo uma queimada em torno da escola e a fumaça toma conta da sala. Mas a queimada é rotina da comunidade. Os alunos não reclamam disso. Terminada a orientação do coordenador pedagógico, o mesmo se despede educadamente.

Em seguida a professora indígena indica uma leitura no livro didático. Esse é bem utilizado, não há outro recurso. O assunto é direito e deveres, mais meio ambiente (nossa presença incomoda, percebemos os olhares, mas foram super carinhosos). Fazem uma leitura silenciosa. A sala de aula é bem precária, tem 3 ventiladores, mas não funciona, mesmo assim não é quente, possuem venezianas e a ventilação natural é bem boa, pois a escola fica em uma parte alta da comunidade, o que facilita a ventilação; As cadeiras são em forma de fila indiana. A professor, após o tempo dado para a leitura, foi explicar o assunto.

A professora trabalha a área de humanas, fala do direito das pessoas. É temente a Deus. Instiga os alunos a falarem, aproveitou para reforçar o que o pedagogo falou sobre meio ambiente. Fala dos deveres, que não devemos discriminar ninguém, que tem que respeitar.

As mulheres do sábado tem o dever de juntar o lixo e os homens tem que roçar. Fala que quando saiu pra estudar foi muito discriminada por ser indígena. Os colegas faziam o sinal com a mão na boca.

Finalizando, fala de sociedade e cultura: pergunta o que tem haver com nossa comunidade. Com isso percebo o saber local sendo levado em consideração de acordo com a formação do CLII. Os alunos acompanhando atentamente a fala da professor. No final da aula a mesma fala que terá uma atividade avaliativa. A Atividade é: descrever 15 linhas, com detalhes, o lugar em que você mora. Diz que não pode colar. Diz “não se esqueçam de citar: rua, número da casa, ponto de referência, etc... diz que não pode ser menos de 15 linhas, mas que pode ser mais.

Chamam de bairro do lacraia, mas não tem bairro na aldeia. As crianças nos observam...rsrs. Tinha presente 21 pessoas, 2 faltaram. Tem vários indígenas da aldeia Benoá,

anexo da Escola Jorge Iaparra, esses são falantes do kheol, e no manga predomina a língua portuguesa, então a dificuldade deles é maior. Ela vai de cadeira em cadeira (em madeira de um braço), pede que façam primeiro de lápis.

A professora informa que a aula de hoje é referente a aula do dia 11/03, pois ela havia faltado. Essa demonstra carinho e dedicação para com a turma. A atividade é iniciada em sala e será concluída em casa. Percebemos a dificuldade das crianças em escrever. A mesma fala que a aldeia não tem só Karipuna, tem Palikur, tem Galibi Marworno. A letra no quadro é bem bonita. As crianças, só podem sair para beber água e ir ao banheiro com o consentimento da docente.

A docente diz que faltam 13' para acabar a aula. Nesse momento reclamam do calor, mas vemos que é pra irem embora mais rápido. Há a preocupação com a norma culta da língua portuguesa, sendo o idioma que predomina na aldeia Manga, (manga porque aqui havia muita manga).

Os alunos seguem fazendo a atividade e a fumaça continua. 35 cadeiras na sala de aula. Em fila indiana. Às 11.29h orienta o final da atividade e pede para os alunos guardarem o material. Alguns saem e ela os faz voltar, pois não autorizou a saída. A professora apaga o quadro. Em seguida os alunos são dispensados.

Ela vem conversar conosco. Dizendo que essa turma foi separada, pois havia alunos mais desenvolvidos do ponto de vista intelectual. Foram para uma turma mais avançada. Muitos dessa turma foram alfabetizados no kheol e isso dificulta o entendimento com a língua portuguesa.

Esperamos os alunos saírem para fazer a foto da sala, já que nos comprometemos em não usar imagem de pessoas. As 16h, inicio a observação do professor que trabalha a disciplina cultura indígena. Turma de 8 ano. A sala é semelhante a citada anteriormente, essa tem 1 ventilador funcionando. O professor inicia fazendo a chamada e fala da nossa presença em sala de aula. A aula vai ate as 17:30' Essa turma já é um público mais adulto. Fala da atividade passada e parte para a correção. Tudo bem manual. Não tem outro recurso, como data show. O professor fala que seria avaliação, mas remarcou, pois alguns faltaram e ele faria uma revisão. Esse docente possui 6 turmas, tem 2 dias na semana que não está em sala de aula. “a queimada continua, mas est mais amena”.

O bimestre vale 25 pontos e as atividades são distribuídas de acordo com o somatório desse. Fala da atividade voltada à educação indígena. Enfoca com muita propriedade a luta dos povos indígenas. Orienta quanto à avaliação que será nos últimos horários da próxima aula, sendo essa na segunda (25/03). Em seguida passa um assunto sobre

meio ambiente. Esse em forma de ditado. Os alunos escrevem atentamente. A vestimenta dos professores; camisa uniforme, calça comprida, sapatenis, tênis para os homens e sandália social para as mulheres. Os alunos são uniformizados. A sala de aula nas comunidades do Manga não difere muito da área urbana. Terminado o ditado de 2 parágrafos, o professor pede para os alunos lerem o que escreveram. As conversas paralelas são mais evidentes. Algo normal para a faixa etária.

A comunidade construiu recentemente 3 salas de aula em madeira com capacidade para 30 alunos. O GEA em nada contribuiu, segundo relato da gestão da escola. Anteriormente, a comunidade também já havia construído 2 salas de aula em alvenaria. A gestão da escola diz que a cada ano aumenta o número de estudantes e não dá para esperar pelo governo.

Um instante que estávamos dialogando com o professor, os alunos conversam bastante. Estavam levando na brincadeira. Sentimos que nossa presença interferiu no comportamento. Nesse momento entra o coordenador pedagógico com a mesma orientação que fez nas turmas da manhã. Fala da produção do lixo. Dá um “puxão de orelhas” na galerinha. O coordenador fala do uso do celular. Foi aí que entendemos que é proibido levar celular para a escola. Fala das lideranças e da autoridade e quem causar algum problema será penalizado de acordo com as leis da comunidade.

O professor reforça a fala do pedagogo. O mesmo se retira. Fala que muitos vêm estudar para se livrar da roça. Tem faxineiro limpando a rua por castigo por ter causado algum problema na comunidade. Fala das 35 leis que existem na comunidade. Volta ao assunto. Fala do meio ambiente contextualizando com o cotidiano. Fala dos processos culturais: como vivem, língua, dança, confecção dos artefatos, artesanatos, água, rios, igarapés, lagos, cachoeiras...

Percebemos que o docente trabalha dentro dos princípios orientados pelo CLII. Cita várias criações que a comunidade faz. Uma fala paralela de uma aluna “fala em dormir”. O professor termina o conteúdo e pergunta se tem dúvidas. Respondem que não. O professor continua o ditado. Vemos que eles não gostam de escrever. Saí às 17:10’ da sala de aula observada. Selma Garrido diz que “é nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência” (PIMENTA, 1999, p. 16). A formação adquirida no CLII em muito tem contribuído para a melhora dessa prática docente e como lidar com a demanda da educação escolar indígena.

A Escola Indígena Municipal **Taminã** é um espaço antigo, feito pela FUNAI. O espaço da escola se divide em 2, sendo que tem 2 professores que dão aula, sendo um pela manhã e o outro a tarde. Um ministra aulas pela manhã (esse ainda não concluiu a graduação LII), do 3 ao 5 ano e o outro a tarde, do 1 ao 2 ano. É multisseriado.

Foto 6 - Escola da Aldeia Taminã – Parte de trás



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Foto 7 - Escola da Aldeia Taminã - Frente



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

A Escola não atende à necessidade da comunidade, mas é o que eles têm e assim vão improvisando para garantir às crianças um espaço para estudarem. A ventilação aqui é 100% natural. A natureza, nesse sentido é muito generosa, pois é arejado.

A observação da única escola da ALDEIA TAMINÃ ocorreu no dia 20/03/2019

Escola Indígena Municipal Taminã – A escola possui do 1 ao 5 ano. A sala possui um quadro magnético pequeno, 7 cadeiras de um braço, em madeira. É bem precário o espaço. Possui o alfabeto da língua portuguesa fixado na parede. Observamos que a água que as crianças tomam é colocada em uma jarra que fica na sala. Aqui também não tem merenda – tem a merendeira. Por isso, as crianças saem mais cedo. Pela manhã entram as 7:30h e saem as 10h. A tarde entram as 13:30h e saem as 16h. Os eventos da escola são realizados no casarão, uma espécie de salão comunitário. Depois do 5 ano, as crianças vão estudar na escola Manoel Primo dos Santos, que fica na aldeia Santa Izabel, mais próximo. A energia é proveniente do gerador que fica ligado das 17h as 00h. Obtivemos essas informações com o cacique.

O professor trabalha com a área de ciências exatas e da natureza. O espaço dá acesso à outra sala. O professor se posiciona sentado em um lugar que dá visão para ambos os espaços. Em uma sala ficam as crianças de 10 anos, que estão no 3º e 4º anos; No 4º ano com 3 alunos, o 3º ano tem 3 alunos. A outra sala tem 3 alunos de 11 anos que estão no 5º ano. Falam a língua kheuol, essa é a língua mãe, e a portuguesa. Ao chegarmos percebemos que 2 crianças já estavam indo embora, perguntamos o porquê e o professor respondeu que elas já haviam concluído a atividade. Aqui também nossa presença é estranha. O professor foi formado em 2017, turma de 2012. Disse que o material didático vem uma vez ao ano e, é adaptado para a realidade da comunidade. No quadro tem a data 20/03/2019 e uma atividade “aprendendo a escrita:

- | | | | | |
|----|-------|-------|-------|-------------------------------|
| 1- | Mão | ----- | ----- | ----- |
| 2- | Não | ----- | ----- | ----- |
| 3- | Longe | ----- | ----- | ----- |
| 4- | Perto | ----- | ----- | ----- |
| 5- | Metro | ----- | ----- | -----” (ALDEIA TAMINÃ, 2019). |

O Professor coloca no quadro as palavras que as crianças têm dificuldade de escrever. Em seguida resolve e corrige as atividades das crianças. Vestimenta do professor e das crianças nada diferente do povo da cidade.

Um espaço que é adaptado e modificado para que possam garantir o mínimo de estudos para essas crianças, o que para Freyre (1982) “podem escolher o realce da identidade

étnica, utilizando-a para desenvolver novas posições e padrões, para organizar atividades (...) que (...) não eram adequadamente desenvolvidos para os novos objetivos”

Na **Aldeia Açaizal**, temos a Escola Indígena Estadual São Sebastião. Possui do 1º ao 5º ano. A escola possui 4 turmas pela manhã e 4 a tarde; Possuem 2 professores de geografia, 2 de língua portuguesa; 1 de língua indígena, o kheol caripuna. Antes falavam tupi guarani, depois o pano, iangatu, e hoje o kheol. Também possui ensino médio, sendo esse anexo da Escola João Teodoro Forte – da Aldeia Espírito Santo.

Foto 8 - Escola da Aldeia Açaizal



Fonte: Iranir Andrade, 2019.

Foto 9 - Plantas nascidas nas pedras



Fonte: Iranir Andrade, 2019.

Foto 10 - Plantas nas pedras



Fonte: Iranir Andrade, 2019.

A comunidade existe desde os anos 40. Hoje é a comunidade que constrói as escolas. A escola construída pelo governo já caiu. Segundo um professor, a escola foi construída por volta de 92 a 96 e não durou 6 anos. No casarão, que é uma espécie de centro comunitário funciona também como sala de aula. Esse é somente um espaço coberto em brasilit. Conforme a foto 8, a escola também não possui uma infraestrutura adequada para estudarem. Aqui também a comunidade se une para fazer reparos para garantir o mínimo para que o espaço exista para tal fim.

As fotos 9 e 10 nos chamou a atenção, pois literalmente essas plantas, assim como outras na aldeia nasceram nas pedras. Mostra um exemplo de resistência, o que também caracteriza nossos indígenas, em especial esses da etnia Karipuna.

Na Escola Indígena Estadual São Sebastião – 1º ao 5º anos. Entro em sala de aula às 8:40h. Nos apresentamos e pedimos autorização para o professor e as crianças. A sala possui 6 crianças com 8 anos. Possui 12 cadeiras em madeira, sendo mesa e cadeira. A escola possui vários espaços, essa que observamos é dividida em 2 espaços.

O riso é presente devido a nossa presença. No quadro esta escrito a data e uma atividade de matemática, sendo que esse professor é formado na área de humanas. O quadro é magnético e pequeno. Na outra sala tem nesse momento outro professor dando aula, que também é o vice-cacique. Ouvimos tudo o que ele fala. Esse espaço é em madeira. A vestimenta do professor é camisa com manga, calça comprida e sandália de dedo. Na sala de

6, alunos, metade menino e a outra menina. Suas vestimentas são blusas, shortes, sapatilhas, tênis e sandália. A fala do professor é bem carinhosa com as crianças.

As crianças, depois de uns 15' já ficam mais a vontade com a nossa presença. Na sala é fixada algumas atividades já realizadas. Também o alfabeto em língua portuguesa. Tem uma cartolina com o censo parcial da aldeia:

N de pessoas com fundamental completo: 34 – 26,5%
 N de pessoas com 2 grau completo: 29 – 22,6%
 Total de famílias: 37
 Católicos: 28 famílias – 75,6%
 Evangélicos: 9 famílias – 24,4%
 Superior completo: 4 pessoas – 3,1%
 Trabalho de história realizado pelos alunos do 7º ano – 2016 – ano letivo 2018.
 (ALDEIA AÇAIZAL, 2018).

Foi uma atividade realizada por alunos do 7º ano que fizeram pesquisas na comunidade em busca desses dados.

A sala possui um espaço para pincéis e canetas, tipo bolsos fixado na parede. As crianças seguem fazendo a atividade. O professor explica o conteúdo de matemática em forma de história. Diz que é a história dos 9 irmãozinhos. Incluiu o zero. Diz que teria que ter um número maior que o 9, então os irmãozinhos conversaram e chegaram a conclusão do número 10. O irmão mais velho. As crianças estão inquietas e o professor ameaça levar para o posto, já que a equipe de vacina está lá. Pra ele o posto de saúde significa injeção. O que seria nesse momento uma forma de castigar, caso elas não se comportassem.

Então, foram se juntando o irmãozinho 1 com o número 1 ate chegar ao 19. Assim fizeram a mesma coisa com o 2 e assim por diante ate chegar os números maiores. Uma criança diz: “eu sei o número 100 é o maior número” rs. O professor segue explicando a atividade. A sala possui lixeira de plástico em forma de cesto.

Chamou-nos a atenção também, as árvores na Aldeia Açaizal. A comunidade é construída em cima de pedras e, é sobre essas que nascem as árvores. Um exemplo de resistência que a natureza nos mostra. Conforme já citado acima, nas fotografias 9 e 10. O que para Laraia (2008), “mundança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural – o homem é um animal e, como todos os animais, deve manter uma relação adaptativa com o meio circundante para sobreviver”.

Escola Indígena Municipal Solange dos Santos Hipólito, na **Aldeia Pacapuá** tem do 1º ao 5º ano: todos ficam em uma única sala – 1º ano – 2 alunos; 2º ano – 2 alunos; 3º ano – 2 alunos e 4º ano – não tem aluno; no 5º ano -2 alunos. Só tem aula pela manhã. O professor entrevistado possui 2 anos em atividade.

Foto 11 - Escola da Aldeia Pacapuá



Fonte: Iranir Andrade, 2019.

Foto 12 -Sala de aula da Escola



Fonte: Iranir Andrade, 2019.

A escola possui 3 espaços, sendo um destinado para reforço escolar, o outro para depósito do material de merenda, que nesse momento está vazio, e a sala de aula.

Para a observação fomos recebidos pela merendeira. A escola é em madeira, “improvisada” permanente. Na sala tem 9 cadeiras de um braço, em madeira, 1 quadro

magnético. Tem o alfabeto da língua portuguesa fixado na parede. Tem alguns desenhos fixados de atividades já realizadas. No quadro ta escrito a data - uma letra bonita – Tem uma flanela pendurada ao lado do quadro que é usada para limpar esse. As escola tem 2 salas, sendo um usada para atividade de recreação ou reforço. Um refeitório, um espaço trancado com cadeado, onde ficam as painelas que são usadas para fazer a merenda, já quem essa não tem no momento. Todas as aldeias liberam os alunos mais cedo em decorrência da falta de merenda. Todas possuem a profissional merendeira, que também é indígena. Na aldeia Pacapuá as duas vezes que estivemos lá, fui recebida por ela, uma simpática mulher que reside na comunidade, já que a professora mora na aldeia vizinha. A mesma nos apresentou a escola e sua residência.

Na **Aldeia SANTA IZABEL**, o nome da comunidade se dá em homenagem a filha do fundador da comunidade Manoel Primo dos Santos, nome dado à Escola. Ela ainda é viva e mora em Caiene. Ele já faleceu. A MATRIARCA foi Maria alexandrina dos Santos – chamada de Xandoca. Essa faleceu, em abril de 2018.

A Escola Manoel Primo dos Santos possui a educação básica assim dividida:

Educação pré-escolar – 2 turmas, 1 do 1 período com 7 alunos – somente homens, e 2 período 8 alunos - Já misto – meninos e meninas. A educação infantil inicia com 4 anos completo.

O quadro 7 abaixo mostra a distribuição das turmas do ensino fundamental por turmas e o número de alunos, sendo que são de apenas 1 turma cada ano. O número de alunos varia entre 8 e 19 por turmas.

Quadro 7 - Distribuição das turmas da educação básica – Ensino Fundamental–Aldeia Santa Izabel

TURMAS									Nº Alunos								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	2	9	2	7	1	1
									2	2		0		4	4	9	

Fonte: Iranir Andrade, 2019.

Já no ensino médio regular, esse possui apenas 1 turma com 11 alunos e o modular possui 3 turmas, conforme evidencia o quadro VIII também abaixo. A turma do 3º ano é, ainda de 2016 com 3 alunos, que por falta de professor ainda não concluíram.

Quadro 8 - Distribuição das turmas – Ensino Médio e Regular – Aldeia Santa Izabel

MÉDIO REGULAR TURMAS	MODULAR TURMAS			Nº ALUNOS			
	1 ano	1 ano	2 ano	3 ano	1 ano (R)	1 ano (M)	2 ano (M)
1	1	2	1	11	25	20 (A) 20 (B)	3

Fonte: Iranir Andrade, 2019.

Foto 13 - Escola da Aldeia Santa Izabel

Fonte: Iranir Andrade, 2019.

Esse espaço que aparece sem cobertura, era a escola antiga. Como era coberto de cavaco deu mofo e morcegos, a nova também tem morcegos. Porém, a comunidade aqui também se uniu para trocar o telhado e aproveitar o espaço para ter mais salas de aula, já que essa escola possui vários anexos e as outras comunidades menores vêm estudar aqui.

A escola atual é em alvenaria, conforme mostra a mesma fotografia 13, já é mais estruturada e as cadeiras mais confortáveis. Aqui, na medida do possível vão melhorando cada vez mais o ensino e a infraestrutura para os que nela estudam.

No dia 20/03/2019 fizemos a observação na escola da comunidade Santa Izabel. Havia uma cartolina na sala de aula com as seguintes informações:

“Ano 2017:
 Santa Izabel – 369
 Tamina: 66
 Tipidon: 44
 Pakapuá: 20
 População geral: 499”. (ALDEIA SANTA IZABEL, 2017).

É um censo das comunidades próximas. Trabalho de pesquisa realizado pelos alunos, cujo alguns residem nessas comunidades.

A professora é da área de humanas. A turma é do 5º ano. Está escrito no quadro: assunto: transformação do mundo. Tem 8 crianças com idade entre 9 e 14 anos. Possui 24 cadeiras. A escola é estruturada, em alvenaria. Não possui energia, sem energia não há refrigeração. Mas também não é quente. Aqui as salas de aula já são forradas, mas têm o mesmo problema com morcegos.

A professora corrige a atividade da aula anterior. Aqui sentimos que nossa presença já não incomoda tanto. As cadeiras são em ferro e a mesa em MDF. O livro didático aqui também é muito utilizado. Os alunos são bem participativos. Possuem dificuldade na leitura, mas se esforçam para fazer a atividade proposta. Na correção, a professora leva em consideração o que os alunos produziram. Nesse momento chove e, as sombrinhas são penduradas na janela da sala de aula e ninguém “mexe”. A sala de aula possui algumas cartolinas com atividades fixadas na parede, principalmente sobre culturas indígenas. Também sobre limpeza, orientando para não riscar as cadeiras. A atividade é retirada na íntegra do livro. A interpretação aqui é um processo em construção. O livro didático é um recurso ou o único utilizado nas aldeias.

ALDEIA ESPIRITO SANTO - A aldeia tem hoje 118 famílias, a religião existente é a católica (tem 1 igreja) e a evangélica – tem 2 igrejas. Cerca de 30 famílias evangélicas. Tem rádio e telefone convencional para a comunicação. A distancia até o manga é em média de 25’ a 35’ de voadeira.

Escola Indígena Estadual João Teodoro forte (em homenagem ao 1º morador da aldeia) – Possui a educação básica distribuída da seguinte forma:

Quadro 9 - Distribuição das turmas – Ensino Fundamental – Aldeia Espirito Santo

TURMAS									Nº Alunos								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2ano	3	4	5 ano	6 ano	7ano	8	9
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		a	a				a	a
n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		n	n				n	n
o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o				o	o
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22(A) 24(B)	2	2	20 (A) 21(B)	21(A) 23(B)	21(A) 21(B)	20	2

Fonte: Iranir Andrade, 2019.

ENSINO MEDIO

1 ano – 2 Turmas

2 ano – 1 turmas

3 ano – 0

O ensino médio já é ministrado pelos professores do SOMEI - Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena.

Um módulo dura 50 dias letivos. Porém, pela falta de professor um calendário indígena pode chegar até 3 anos. O que desmotiva bastante.

A escola possui 2 professores estaduais, 2 do contrato administrativo, sendo esses do 1º ao 5º ano. Pelo SOMEI tem do 6º ao 9º ano, com 5 professores. O SOMEI modular possui 2 professores. A língua que predomina é o kheol, em segundo plano a língua portuguesa.

A professora disse que muitos fizeram o exame de massa e todos passaram. Então, aqui também vai diminuir o número de alunos por turma. Sendo em média de 20 a 37 alunos. A escola possui 6 salas de aula, mas há uma casa em madeira, que também funciona como sala de aula; 1 refeitório; 4 banheiros; 1 direção, mas a diretora prefere seu espaço, que é sua residência, que fica na parte de baixo da comunidade, já que a escola localiza-se nos altos e para ter acesso é necessário subir uma bela escadaria.

Foto 14 - Escola da Aldeia Espirito Santo



Fonte: Iranir Andrade, 2019.

A escola foi “construída” pelo governo, mas ainda não foi entregue. Mesmo assim, por falta de espaço a comunidade ocupou. Essa é toda em alvenaria, mas não atende à necessidade da comunidade. Foi retirado o forro das salas de aula devido a proliferação de morcegos, ainda assim, os morcegos continuam no local. Essa escola possui uma estrutura semelhante a da aldeia Santa Izabel, citada anteriormente. Mas também possui várias escolas como anexo e isso faz com que tenha a necessidade ampliar sua estrutura.

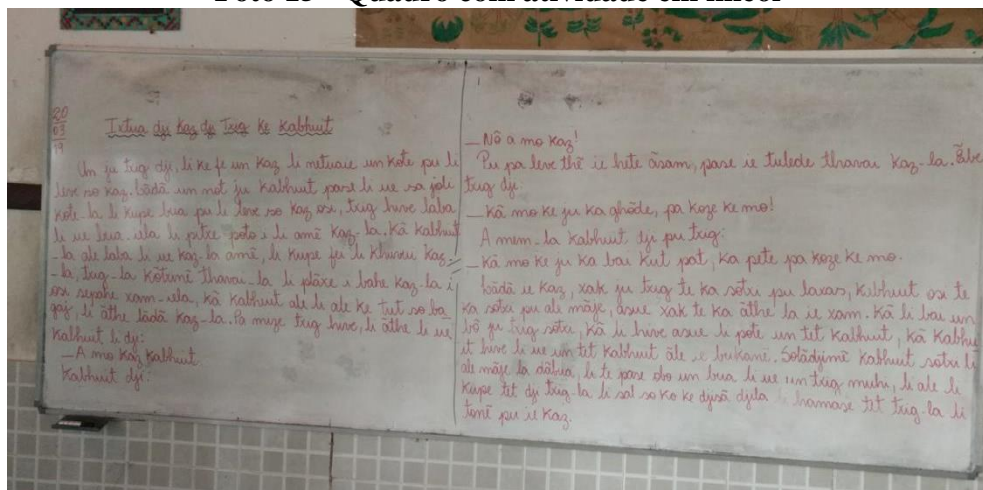
Na observação dessa comunidade, a turma foi do 5º ano com idade entre 10 e 12 anos. A disciplina foi língua materna – kheol . As crianças são alfabetizadas nessa língua.

A professora pede para fazerem o cabeçalho. O quadro é magnético e grande. Tem 7 crianças em sala, falta chegar mais 4. A vestimenta das crianças não difere das demais. O assunto é “culturas indígenas na disciplina língua materna”- Fala paralela das crianças informando aos que chegaram atrasados a disciplina. As crianças ao chegarem limpam as cadeiras de sujeira causada pelos morcegos, mesmo sem forro, ainda não se livraram dos morcegos. A sala de aula é escura. Aqui não tem energia durante a maior parte do dia, somente terá das 17h às 22 horas. Essa é proveniente de gerador. As janelas da sala são em madeira, estilo bivoltante. A professora faz a chamada as 7:50 h. Nesse momento tem 5 meninos e 6 meninas. Temos dificuldade de compreender a língua deles...mas seguimos a observação. As salas também não tem refrigeração, mas a temperatura é amena.

As crianças escrevem com lápis e caneta. Na sala também existem alguns quadros fixados na parede. Ela escreve pacientemente no quadro. Esperamos a professora terminar de escrever para pedirmos autorização para fazer a imagem do quadro mostrando o quanto aqui eles trabalham a língua materna preconizada pelo CLII. Algumas conversas em paralelo das crianças, mas nada que atrapalhe, nesse momento a aula. Nessa aldeia, as crianças são alfabetizadas na língua materna, o kheol. A língua portuguesa somente é trabalhada mais tarde. Os indígenas daqui falam mais no kheol. É muito forte a língua materna nessa localidade.

O que está escrito no quadro parece ser uma história, já que está escrito na língua materna. As 8:22 h finalizamos a observação. Fiz uma foto da sala de aula com a professor, a pedido dela para acervo pessoal.

Foto 15 - Quadro com atividade em kheol



Fonte: Iranir Andrade, 2019.

De todas as comunidades pesquisadas, essa é a mais presente com a língua materna. Falam também a língua portuguesa, mas em segundo plano. A própria disciplina e a docente dessa, incentiva as crianças a falarem primeiro sua língua maternal. A docente diz que é uma forma de não deixar ser esquecida. As escolas maiores das Aldeias Manga, Santa Izabel e Espírito Santo são as responsáveis, de certa forma, em garantir a educação básica para as demais comunidades do baixo Rio Curipi. Em seguida, trabalhamos as entrevistas realizadas nas 6 comunidades.

No que concerne a percepção dos professores egressos sobre o CLII para a sua formação, atende suas necessidades para desenvolver seu trabalho em sala de aula? leva em consideração o saber local?

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

Docente 2: “Os conteúdos não foram para trabalhar somente com jovens mas, também com crianças, e com a realidade das crianças. Atende minhas necessidades e da comunidade leva em consideração o saber local e lá de fora também, não só o saber local”.

Docente 3: “Aprendi muitas coisas com outras culturas, oportunidades de conhecer muitas pessoas e veio para mostrar o conhecimento para trabalhar nas comunidades. Ele (o conhecimento) é dividido em três vertentes, ciências humanas, ciências exatas da natureza, linguagens e códigos”.

Docente 4: “Logo que eu entrei pensei que seria só uma disciplina, mas ela abrange tudo e eu pensei que isso não era bom mas com o decorrer do tempo eu fui vendo que isso foi muito bom pra mim, então esse curso me ajudou muito os professores trabalham com a gente como fazer na sala de aula, como é pra gente levar nossa cultura para dentro da sala de aula. Atende minhas necessidades, porque nos fizemos a formação e não tivemos formação continuada e o curso me ajudou a colocar em prática e levou em consideração o saber local. Eles trabalharam assim muito sobre as histórias os conhecimentos tradicionais”.

Docente 5: “Pra mim ele foi pensado como valorização dos conhecimentos indígenas, ele foi pensado para valorizar o conhecimento empírico, ele foi também para

formar profissionais. Falta muita coisa, principalmente por causa das mudanças de professores, professores que tavam no inicio eles vieram depois com as novas turmas, deu pra perceber, e tem uma grande diferença entre os alunos que estudaram as primeiras turmas com os alunos atuais”.

Docente 6: “O que eu aprendi la foi muito importante, fazendo uma ligação, e leva em consideração o saber local”.

Nessa questão percebemos o quanto o curso veio ajudar na construção dos saberes para, assim desenvolverem suas atividades com mais profissionalismo. Todos os 6 docentes entrevistados falam da contribuição do CLII para sua formação e o quanto isso mudou suas realidades profissionais. Também relataram que a rotatividade de professores durante o curso prejudicou o andamento das atividades e conteúdos, pois quebrava uma sequencia. No geral, se sentiram contemplados nos conteúdos com a valorização cultural dos povos indígenas. Andrade (2009), “a heterogeneidade biológica e linguística é acompanhada pela heterogeneidade cultural”, com isso vemos que, mesmo não sendo fácil a adaptação, seus costumes foram e são valorizados nessa construção dos seus conhecimentos em prol de uma formação e consequente profissão.

No tocante as dificuldades durante o curso, os egressos afirmaram que:

Docente 1: ‘Dificuldades financeiras – Depois de 4, 5 anos foi que teve a bolsa permanencia. O curso não foi na aldeia, foi na cidade. Eu morei com parentes em oiapoque. Em termo de estudo nunca senti dificuldade”.

Docente 2: “Alojamento dentro do município de oiapoque, o custo é muito alta, as famílias ajudam”.

Docente 3: “Comprar o material que a gente usava muita xerox e tambem a gente teve dificuldade no saber dos alunos assim, porque nem todo mundo conseguia vê na mesma linha”.

Docente 4: “A maior dificuldade é em termo de moradia, mesmo ganhando uma gratificação era muito pouco, tudo é comprado, as vezes a gente tinha para comer as vezes não. A minha dificuldade é que eu só sozinha aqui, é muito dificil alguém da secretaria vir aqui”.

Docente 5: “Foi estudar fora daqui, foi a primeira vez que fui estudar fora da aldeia, sempre morei e estudei aqui, foi na aldeia manga que fiz o magistério, a saída para estudar fora”.

Docente 6: “Hospedagem, financeira. Sim, com certeza”.

As dificuldades financeiras foram unânimes. Sair de suas aldeias, sendo a mais próxima da universidade 30 km, ficar longe da família não foi nada fácil. Porém, falam com orgulho de terem vencidos essa etapa. A maioria residia na casa de parentes na cidade de Oiapoque. Os egressos das primeiras turmas não tinham a bolsa permanência⁸, o que iria ajudar com hospedagem e alimentação. Então passaram muita necessidade para cursar essa graduação.

Referente ao que consideraram como mais importante para a sua formação docente, os egressos relataram o seguinte:

Docente1: “Vejo que foi as metodologias de como a gente deveria trabalhar em nossas escolas. Teve professor que ia só pra ganhar o seu cache, outros dedicados, responsáveis. Traziam conhecimento, prestava atenção no que estavam falando e tinha aquele que você tava falando e ficava no celular. Tinha professor que queria ver você aprender. A valorização de alguns professores. Teve uma rotatividade de professores”.

Docente 2: “A questão da língua, porque o curso trouxe pra gente continuar com isso, os professores não indígenas os alunos não sabiam o que fazer e assim não, facilitou o ensino”.

Docente 5: “O conhecimento que eu obtive lá para passar para os meus alunos”.

Docente 3: “A busca por conhecimento”.

Docente 4: “A melhoria da minha prática docente. Antes eu não tinha imaginação. Hoje busco as lideranças para palestrar na sala de aula, pesquisa nos rios, na floresta...”

Docente 6: “Foi estudar fora daqui, foi a primeira vez que fui estudar fora da aldeia, sempre morei e estudei aqui, foi na aldeia manga que fiz o magistério, a saída para estudar fora”.

A busca por conhecimento foi um marco nessa questão, bem como o anseio de contribuir para o crescimento intelectual da comunidade. Teve alguns pontos que questionaram sobre falta de interesse do professor para com a turma. Isso fez com que percebessem que havia professor do CLII que não estavam ali comprometidos com a questão, mas na fala deles isso foi pontual. No geral, os professores eram responsáveis e dedicados. Relataram também, a dificuldade com a língua. Mas não foi motivo para desistir.

⁸ A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial, os indígenas e quilombolas. (MEC, 2019).

Aprenderam a usar a natureza e o seu ambiente para realizar pesquisas com as crianças, principalmente.

Taukane (1987, p. 110) escreve “A nossa educação se dá através do tempo, do espaço; desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas”. Dessa forma Taukane descreve a educação do povo Karipuna. O que não é diferente de acordo com a fala deles.

Relacionado a fato, se o curso teve alguma disciplina sobre a cultura da sua comunidade e os os pontos positivos e negativos, a fala dos entrevistados foram:

Docente 1: “Não. Tiveram sobre cultura indígena. Não teve uma disciplina específica, mas teve outras. Teve pontos positivos e negativos. Um ponto negativo foi o professor vir sem saber nada da comunidade. Acontecia muito isso. Alguns tinham experiência com outros povos. Outros faziam pesquisa e coletavam dados conosco mesmo, u seja, estavam buscando informações, pois esse não sabia nada da comunidade. Aconteceu também do professor chegar em sala de aula sem nada de conteúdo. Deixava muito a nos a vontade para falar do que quiséssemos. Vejo que o professor tinha que vir com sua metodologia e conteúdos prontos”.

Docente 2: “Ela ensina a gente a dar valor nas culturas a nossa e a dos outros. Temos uma semana cultural aqui. O positivo foi ir conhecer um pajé, os saberes, como ele vive, isso é importante valorizar e de ponto negativos não tem o que colocar. Era pra gente ir mais vezes, mas não tinha combustível”.

Docente 3 e 4: “Não tinha essa disciplina”

Docente 5: ‘Daqui não, mas ai a gente estudou a qualidade de vida das populações. De ponto positivo é que conhecemos mais da nossa própria região com depoimentos de colegas, e conhecer outras culturas o ponto negativo é que foi pouco tempo e muita discussão porque era sistema modular. A gente teve algumas disciplinas que falavam pra gente falar da nossa comunidade, assim, do nosso viver. De positivo é que com isso a gente mesmo pode rever coisas importantes da nosso comunidade que acabamos esquecendo”.

Docente 6: “Falava e pedia pra gente falar da nossa própria comunidade. Eu já queria ser professora ele só ampliou meu conhecimento”.

Especificamente sobre a cultura da comunidade, não teve uma disciplina, mesmo porque são várias comunidades, embora de uma mesma etnia. O curso trabalhou numa vertente geral, conforme as áreas, e, nesse caso as disciplinas voltadas para antropologia e

culturas indígenas. Houve um fortalecimento da cultura da comunidade com as disciplinas da matriz curricular do CLII.

Fortaleceram a semana cultural da aldeia, momento que a comunidade é convocada para participar e ensinar os alunos. Os professores se tornam ajudantes na comunidade. Questionaram o fato de ser modular, o que é muito conteúdo para estudar em pouco tempo, mas que era necessário ser assim, devido a distância das aldeias até a cidade – sede da universidade dos povos indígenas. Monte (2005) diz que o currículo é uma construção coletiva e permanente e que deve assegurar interesses imediatos e a longo prazo. Nesse mesmo raciocínio, a LDBEN (1996) diz que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, e ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. O que mostra também, que pode ajudar nessa parte diversificada.

A respeito de sua percepção diante da comunidade frente a prática como professor depois de sua formação, disseram que:

Docente 1: “Depois do CLII trabalhei com as séries iniciais. Valeu a pena, pois no primeiro ano muitos colegas chegaram comigo e gostaram da minha maneira de trabalhar. Sempre recebi elogios de alunos. Tenho uma metodologia de ajudar o aluno. Temos uma norma de fazer a avaliação. Chamamos os pais, a comunidade, é a semana pedagógica. Sempre procurei desenvolver da melhor maneira o meu trabalho. Até então nunca ninguém falou nada”.

Docente 2: “Em se tratando da educação dos alunos tem professores que trabalharam com os alunos que já estão no 5º ano e não sabem ler, e os meus alunos estão no 2º ano e eles já estão dominando a leitura. As mães, o pessoal da comunidade ficam felizes pelo desenvolvimento dos alunos. Logo quando eu me formei eu tava pensando em largar, eu não tava muito no rumo de trabalhar com educação, mas no primeiro ano que eu comecei a trabalhar eu vi a diferença de poder ensinar e aprender com meus alunos e vê que a função do professor é uma função muito importante e que não é valorizada. Mas que é através dessa função é que nos vamos distribuir outras funções para se formar em outras profissões”.

Docente 3: “Ah...o que eu escuto eles falarem é que eu sou uma boa professor”.

Docente 4: “Ah... uma pessoa normal como eles, as vezes eles estão bebendo eu fico com eles mas não fico muito porque a gente é um espelho para eles. Procuro fazer as coisas para que eles me vejam como espelho principalmente as crianças”.

Docente 5: “A gente quando sai de uma faculdade é colocado em um pedestal, porém só como professor, como indígena a gente tá no mesmo nível dos demais. Agora a gente é chamado para discussões em relação a políticas externas já que nós temos uma formação”.

Docente 6: “Respeitando a cultura deles, envolvendo escola e comunidade.”

Aqui houve um estreitamento da relação com a comunidade e isso vem facilitar a convivência e o trabalho desses docentes. São percebidos pela comunidade como lideranças políticas, pois possuem uma formação superior. Inclusive são chamados a participar de reuniões referentes a políticas para a comunidade. São vistos como a liderança intelectual naquela comunidade. Isso fortalece para que contribuam de acordo com os anseios e interesses da comunidade. Laraia (2008), (...) o processo limita e estimula a ação criativa do indivíduo. A formação e o estímulo das pessoas da comunidade faz esse recém profissional se engajar com esmero e dedicação frente à uma educação escolar indígena satisfatória para eles.

No que tange à formação e a contribuição para o dia a dia da comunidade relataram que:

Docente 1: “A formação não deixa só da aula, ela faz participar da comunidade. O trabalho é em parceria”.

Docente 2: “Contribui pra gente mostrar não só o viver da gente, eu digo assim que não é uma matriz curricular boa para os alunos porque tem muita coisa que vem de fora”.

Docente 3: “Por que ele valoriza nossa cultura nosso modo de viver de pensar, como a gente faz, então eu achei muito importante mesmo.”

Docente 4: “ela contribuiu muito porque muitas coisas que eu não sabia eu comecei a praticar aqui e antes da universidade não vinha nada na minha cabeça, e depois da universidade eu tive várias ideias da prática que eu não levava assim né.”

Docente 5: “Construiu o que sou hoje”.

Docente 6: “Ela veio contribuir na melhoria do ensino”.

Além de melhorar, inclusive o interesse das crianças e adolescentes pelos estudos, pois vêm nesse profissional uma inspiração, também contribuiu para uma satisfação pessoal. Além de assumirem, administrativamente, a educação da comunidade. Sendo, portanto os atuais protagonistas dessa construção escolar. Questionaram a matriz curricular do curso, pois disseram que vem muitas informações externas, mas que foram também importantes para conhecerem a realidade urbana e, com isso preparar essas crianças e adolescentes para saírem em busca de mais estudos quando assim finalizarem a educação básica. E a educação dessa

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

Sobre como é o trabalho desse docente em sala de aula mostraram que:

Docente 1: “Não sou professor de encher o quadro. Prefiro trabalhar um imagem e fazer o aluno refletir. Sempre procure usar exemplos”.

Docente 2: “Trabalho não só na língua portuguesa. Nem só no patuá, eu explico os dois. Quero que o aluno entenda. Se eles não entenderem eu uso outros recursos. Tenho um pouco de dificuldade porque a gente não tem material para trabalhar com as crianças, pois o desenvolvimento deles vem através do material”.

Docente 3: “Eu trabalho com uns livros que vem da secretaria de educação. Eles querem que a gente siga um calendário que atende a secretaria mas eu faço diferenciado porque quem manda aqui somos nós, porque eles não sabem o que ta acontecendo”.

Docente 4: “A gente tem que improvisar, tem que sair da sala mostrar a vida real, a dificuldade maior é o material didático que a gente não tem”.

Docente 5: “Sou uma pessoa que procura mesclar várias situações. Sou formado em ciências naturais da natureza, eu sou efetivo do estado desde 2006, minha metodologia é fazer com que os alunos se tornem pesquisadores, não adianta passar muito conteúdo e eles não saberem fazer uma pergunta. Faço isso através do conhecimento deles mesmo, pela leitura e produzindo material com eles mesmo na sala de aula”.

Docente 6: “Busco incentivar para que eles pensem em continuar os estudos e o quanto não é fácil”.

A sala de aula para esses docentes é um misto de busca de realização pessoal e a contribuição para a sua localidade, mesmo diante de toda a dificuldade com material de apoio. Para o Município e o Estado, esses teriam que seguir um calendário, porém percebemos que esse é adequado à realidade desse povo, o que pode não deixa a desejar em nada. As datas alteradas são para melhor atender às necessidades da comunidade. Alguns professores procuram incentivar mais os alunos a refletirem na busca por conhecimentos, outros trabalham o trivial no que se refere ao livro didático. Monte (2005) diz que o currículo é uma construção coletiva e permanente e que deve assegurar interesses imediatos e em longo prazo. Então é um processo em construção contínuo e permanente.

Na parte que fala do conhecimento indígena adquirido no curso, a sala de aula e a cultura expuseram que:

Docente 1: “A gente trabalha do 6 ano em diante com 2 disciplinas na nossa grade curricular. São as disciplinas cultura indígena e língua materna. É onde vão falar da questão cultural e geral dos povos indígenas”.

Docente 2 e 3: “Sim, a língua materna”.

Docente 4: “Isso é uma disciplina que toda comunidade tem, é a língua materna. Do 3 ano até o ensino médio. Do 5 ano pra cima tem umas disciplinas culturais”.

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

Docente 6: “Sim, sobre as pessoas mais idosas, conto o que já sei e pesquiso as vezes”.

Alguns ainda se referem à grade curricular, mas na verdade queriam dizer matriz curricular. Além do CLII ter disciplinas que abordam a temática cultural indígena, também as escolas possuem outras disciplinas que tratam de suas culturas específicas. Abordam as questões da natureza e meio ambiente. Todos falaram da língua materna como uma área que valoriza o saber local e, no geral, no que se refere às questões culturais. Convidam as pessoas mais idosas, sendo essas fonte de sabedoria e conhecimento para relatarem o que conhecem do ponto de vista histórico e assim contribuem para a formação das crianças e adolescentes.

Relativo as atividades específicas da educação tradicional para o ensino dos conteúdos na comunidade esclareceram que:

Docente 1: “Projeto semana cultural - é tipo uma feira - esses assuntos são somente na data específica - não focamos muito - Aqui ensinamos de uma forma de não misturar as coisas”.

Docente 2: “Tenho trazido a questão do lixo, que é problemática mas a gente tá sempre conversando com a comunidade, a gente queima ou leva para o mangá que o carro do lixo vai buscar”.

Docente 2: “Não, a gente trabalha o que as outras escolas também fazem. Trabalhamos também as datas comemorativas como em qualquer escola”.

Docente 4: “Aqui não, mas nós saímos para fazer pesquisas”.

Docente 5: “Busco orientar de vários conteúdos da base nacional comum”.

Docente 6: “Plantas medicinais, história”.

Todos disseram, que de alguma forma, trabalham os conteúdos tradicionais. Porém, em datas pontuais. A semana cultural é realizada em todas as comunidades e envolve um todo que trabalha várias temáticas. Também realizam atividades recreativas e lúdicas nos rios, florestas e campos de futebol. Percebemos um engajamento com a natureza depois da

formação. Isso facilitou para que usassem o espaço dentro dos conteúdos que a matriz curricular exige, bem como trabalhar a transdisciplinaridade. Além de ser prazeroso tanto para crianças e adolescentes quanto para o docente. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, em seu Art. 26 diz que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, mas que pode e deve ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada.. A resolução nº 12/2011 – CONSU/UNIFAP o PPPCLII vem atender às diretrizes (...) para a Educação Indígena, em especial as do Estado do Amapá e Norte do Pará.

Com relação a disponibilização de recursos didáticos para serem utilizados dentro da sala de aula evidenciaram que:

Docente 1: “Não tem material didático. A questão maior foi a questão pedagógica. De o pedagogo chegar e da suporte. Hoje temos esse apoio. Aqui é uma escola grande, com diretor, secretario escolar. Jogos tem que a gente constrói. Essa é nossa dificuldade”.

Docente 2: “Alguns livros, mas trabalhar com infantil não tem, a gente mesmo que tem que produzir”.

Docente 3 e 4: “Não temos”.

Docente 5: “As vezes sim, outro momento deixado para que os alunos possam participar com os seus pais em casa. Uma das maiores dificuldades é a falta de materiais de apoio para desenvolver o trabalho do professor não adianta ser experiente no assunto e não ter subsidies”.

Docente 6: “Só livros. Isso quando a gente vai buscar”.

O material didático que possuem é somente o livro, os jogos educativos quando têm, é construído pelo docente ou pela comunidade. Se queixam da falta de suporte por parte do Município e Governo Estadual, pois, não têm o devido suporte ou nenhum. O docente 1 já possui uma escola mais estruturada, mas mesmo assim não dispõe dos recursos didáticos necessários para inovar em uma sala de aula. Com isso e com a luta dos movimentos sociais indígenas, ainda nessa temática é muito ausente a presença dos órgãos públicos

Alusivo as atividades de nivelamento para os alunos com baixo desempenho na disciplina, explicitaram que:

Docente 1: “Sim, temos. A escola desenvolve um trabalho de reforço com todos os alunos”.

Docente 2: “Isso é o espaço que a gente ta precisando, porque a gente não tem”.

Docente 3: “Sim a gente mesmo percebe, vai conversa com pai e marca 3 vezes por semana aula pra eles”.

Docente 4: “Não temos espaço. Mas faço dentro do possível”.

Docente 5: “Sim esses que eu vejo eu dou aula só pra eles, eu mesma faço o reforço”.

Docente 6: “Eu planejo em casa, porque na escola não tem como e é só eu quando tinha outro eu ainda sentava pra planejar, agora não”.

Mesmo com todas as dificuldades que as escolas indígenas possuem, ainda assim, os docentes se preocupam em desenvolver algum tipo de atividade de nivelamento para os alunos que têm mais dificuldades. Tal preocupação mostra o interesse em desenvolver um conhecimento para esses estudantes. Tudo com muito eufemismo para que não se sintam discriminados pelos demais. Tentam da melhor forma incluir esses. Relatam que o curso LII contribuiu bastante no desenvolvimento de metodologias para que esses alunos se sentissem acolhidos no processo de construção dos seus conhecimentos escolares. O próprio PPPCLII trabalhou nessa perspectiva de pensar alguma forma de trabalhar a construção desse reforço.

Relacionado à satisfação com a formação no CLII explanaram o seguinte:

Docente 1: “Sim. Aprendi bastante, colocando em prática. Muitos se contentam somente com a graduação, mas eu não sou assim. Quero formação continuada. Gosto de dá continuidade aos estudos e com isso melhoro minha profissão. Por isso e sinto satisfeito com o curso pois tem aberto portas pra mim”.

Docente 2, 3, e 4: “Eu to satisfeito sim”.

Docente 5: “Pra mim, nos somos os cobaias do início, 80% satisfatório, os outros 20% é a falta dos professores da época. Hoje é uma metodologia diferente e o tempo era muito curto. Agora o curso ta mais estruturado”.

Docente 6: “Bom... 90%, eu aproveitei o máximo que pude”.

A satisfação com a formação é evidente. Porém, relatam o quanto as primeiras turmas sofreram em decorrência das dificuldades financeiras. Já que essas não foram contempladas com a bolsa permanência. Alguns se preocupam com a formação continuada. Selma Garrido diz que “é nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência” (PIMENTA, 1999, p. 16). Outros falaram que até querem continuar, mas que é muito difícil, pela distância e por ficar longe da família, já que todos são casados

ou em união estável. Mas percebem e perceberam o quanto eles são fonte de inspiração para os seus alunos, Assim, hoje esses egressos são vistos como exemplos a serem seguidos.

Num lugar onde a energia é a óleo diesel, e funciona, geralmente de 17h às 22h, ou dependendo da conveniência devidamente acordada com a comunidade, sem recursos adequados, sem internet, em um cenário educacional cada vez mais exigente, fazer educação e ainda ser fonte de inspiração, não é nada simples e, é um ato de resistência.

6.2 O SABER PEDAGÓGICO E A IDEOLOGIA KARIPUNA

Com as observações pude perceber como se dá esse saber pedagógico, bem como a ideologia da etnia Karipuna. Um povo que busca em coletivo trabalhar a educação de suas crianças e adolescentes de forma dinâmica envolvendo a docência e suas práticas sociais.

Pelas entrevistas e observações, as disciplinas trabalhadas no projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena em muito contribuiu durante a formação geral para que esses egressos pudessem despertar da riqueza local do ponto de vista da pesquisa com os seus alunos e abordando os princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígena.

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

Todos os egressos entrevistados e observados se preocupam em construir atividades de nivelamento para os alunos com baixo desempenho na disciplina, isso foi uma questão que foi também trabalhado durante a formação superior no LII. Em relação ao planejamento das aulas entre os professores, se o curso ensinou a proporcionar esses momentos, parte deles não relataram nem nas entrevistas e nem na observação. Mas, percebemos que realizam seus planejamentos individuais. A aldeia com mais estrutura, inclusive com energia 24h, a Manga, tem esses momentos de planejamento, pois também dispõe de coordenação pedagógica que consegue dá um suporte maior para os professores e alunos.

O saber pedagógico e a Ideologia Karipuna são construídos coletivamente, envolvendo a comunidade e seu jeito próprio de ser. Um povo com peculiaridades distintas, mas que em muito se preocupam em fazer educação à sua maneira. A natureza é parte desse saber, tanto que o calendário da escola leva em consideração o plantio e colheita nas roças e

as crianças e adolescentes muito ajudam para o sucesso desse trabalho, mas alguns pais até liberam esse adolescente para estudar, preocupados com o futuro desses. “Porém, tem alguns adolescentes que usam de esperteza e, simplesmente, não se dedicam aos estudos como deveriam para não irem para a roça trabalhar” - Fala de um docente. Mas, no geral a maioria ajuda os pais.

Quanto à práxis pedagógica observada nas salas de aula, muitos docentes informaram que foi construída a partir da formação no CLII e que só tem melhorado. Aprenderam a ser mais criativos e, com isso incentivam a construção do conhecimento nas crianças e adolescentes. Também melhorou a relação com a comunidade, pois se sentem mais respeitados. Para Selma Garrido Pimenta (1999):

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

A fala da autora nos leva a considerar a autonomia do profissional docente e o quanto esse pode influenciar positivamente seus alunos e a comunidade, a fim de que a realidade local seja construída a partir de suas necessidades, dando visibilidade à própria ideologia do povo Karipuna. Com isso, o professor egresso é tão respeitado e a comunidade deposita uma confiança a ponto de o eleger como cacique e vice-cacique. Alguns indígenas ficam preocupados, pois esse assume mais uma responsabilidade de chefe de governo daquela comunidade e, acaba saindo da sala de aula e isso para os estudantes não é bom, pois já deixa uma lacuna, sendo que fará falta para a educação local.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo inicial analisarmos as contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna no município de Oiapoque/AP, sendo o geral e os específicos foram: Conhecermos o projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena e verificarmos se estão de acordo com os princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígena; Identificar as contribuições do currículo desenvolvido pelo PPP para a práxis dos professores da etnia Karipuna nas escolas indígenas do baixo rio Curipi; e Verificarmos se as metodologias utilizadas pelos professores indígenas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos do ensino fundamental e se estão de acordo com os princípios da educação escolar indígena.

Buscamos por diferentes caminhos perseguir esses objetivos e os mesmos felizmente foram alcançados com êxito.

Conforme mencionamos no 1º capítulo, segundo Barão (2008) usar o termo educação indígena significa deixar de lado o fato de que o índio tem um sistema próprio de educação, baseado na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo. A educação que a sociedade envolvente tem oferecido para estas populações deveria lhe ser complementar e não substituta. O termo mais adequado é educação escolar para o indígena, pois assim não deixamos de aceitar que cada sociedade tem sua própria maneira de educar e fazer história, bem como saber a percepção da comunidade frente ao trabalho do professor indígena.

Nesse sentido, percebemos na pesquisa de campo que em muito, a fala do autor contribui para o engajamento desses indígenas nessa construção de sua educação escolar do seu jeito e com suas peculiaridades.

O autor faz uma bela referência ao respeito que falta pela forma própria de educação para com os povos indígenas, além de estimular para que de fato seja real diferenciação diante da alteridade. Com isso, percebemos que mesmo diante de uma matriz pronta vinda do Estado e do Município de Oiapoque, esses professores fazem a adequação para a realidade local.

Já no 2º capítulo, que trata das políticas públicas para os indígenas, percebemos que também é um desafio colocar em prática o que a Lei 11.645/2008, que é um desmembramento da Lei 9.394, de dezembro de 1996, ao disciplinar a educação escolar indígena para ser trabalhada de forma que tenha um currículo flexível. Depois da formação

no CLII é que esses docentes se sentiram mais seguros em colocar em prática seus conhecimentos referente às políticas públicas e leis que os asseguram em quanto seres donos dos seus processos sociais. Com isso buscam também colocar em prática a educação bilingue. Na pesquisa de campo pude ver o quanto tudo isso ainda é muito principiante. Os docentes desconhecem, até mesmo, pela dificuldade de acesso às informações, leis e políticas públicas que reforçam o respeito às diferenças, e, que, infelizmente com a atual gestão do governo federal, esse não leva em consideração direitos que, historicamente foram conquistados por esse povo. Com isso, é mais um motivo para que eles se preocupem, e desvia a atenção para a criação e dos seus currículos próprios.

Já no 3º capítulo, vemos que CLII é uma política pública fruto da luta dos povos indígenas em busca de formação superior. Muito eles fizeram para que de fato esse curso fosse efetivado aos moldes de suas reais necessidades. Para isso, a questão da política educacional e a valorização da cultura de saberes indígenas tratam de uma realidade que juntos podemos ajudar para que, de fato, seja efetivada, já que em um país democrático, todo cidadão tem direito à educação e neste caso, especialmente à educação escolar indígena, para que esse povo possa se sentir parte e devidamente serem acolhidos no sistema educacional voltados para o ensino superior e posterior formação continuada.

Nas observações, percebemos a satisfação em exercer o papel de professor, parecia ser um sonho jamais alcançado. O CLII que, está sendo reformulado, vem melhorar o envolvimento desse futuro profissional indígena frente a sua realidade local. Então, quanto ao curso foi verificado na pesquisa de campo, que os pontos positivos sobrepõem aos negativos.

No capítulo 4º, que fala especialmente do povo da etnia Karipuna, mesmo com o isolamento geográfico são acolhedores com as demais pessoas e, é claro que para se aproximar é necessária uma interação antes, e a identificação étnica é um processo em construção permanente, numa dinâmica que afirma ou nega pertencimentos, que recria e modifica significados, que denota propósitos e intencionalidades. Referente à política, observamos na contra mão da pesquisa o que na fala de Paulo Freyre, que os sujeitos e as identidades podem usar como postura de resistência diante do poder e da negação, o que nas comunidades pesquisadas ainda não questionam e indagam as lideranças locais.

Os indígenas que detém uma maior formação e estudos, referente às políticas, já estão engajados nos movimentos sócias e acabam assumindo toda uma luta em prol das comunidades menores. As manhas históricas que Paulo Freyre se refere é um eufemismo diante da luta diárias que os povos indígenas têm que realizar para se manterem firmes no que já foi conquistado, o que, infelizmente não é um direito garantido permanentemente.

Apesar da dificuldade de acesso, esses povos buscam atendimentos de saúde e educação nos lugares onde podem ser assistidos dentro do que rege os direitos para os povos indígenas e da floresta. Porém, mesmo não sendo foco dessa pesquisa, a dificuldade de assistência desses povos é evidente e isso se reflete tanto na qualidade de vida do profissional docente quanto na dos alunos. Na pesquisa, nos deparamos com vários casos de malária. A equipe do DSEI se desdobra para atender essa população, referente aos atendimentos básicos. Nesse momento estão sem médicos, pois os médicos que atendiam nessas comunidades tiveram que retornar para Cuba, pois eram provenientes do programa Mais Médicos e os médicos brasileiros se recusam a ir para essas áreas pela precariedade da ambientação e estrutura e, quem sofre com esse descaso é a comunidade, principalmente as crianças.

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

O objetivo central desse estudo foi analisarmos as contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna. E o mesmo vemos que foi trabalhado de forma que, na fala dos indígenas docentes entrevistados e observados, o curso deixa um legado de conhecimento e satisfação, mas que não pretendem parar somente na graduação.

Se sentem preparados em realizar processos seletivos para entrarem ou em especialização, sendo que alguns já possuem ou no mestrado, Vale destacar que também alguns entraram recentemente num mestrado em linguística pela federal. O processo teve vaga respeitando certo percentual para indígenas e a maioria que participou conseguiu ser aprovado. No entanto, já houve seleção, que alguns fizeram para mestrado, infelizmente, sobraram vagas. E a indígena que estava concorrendo não adentrou.

Com isso, vemos também, que apesar dos esforços, pouco ainda tem sido feito referente à formação continuada para esses povos.

Como principais resultados desse estudo, verificamos que, quanto ao problema da pesquisa, esse foi visto de forma que a práxis docente vem influenciando de forma positiva a vivência das comunidades, bem como esses profissionais são fonte de inspiração para as crianças e a dolescentes. Além de que, em relação aos compromissos do GEA, ficou evidente a ausência do Estado quanto à educação escolar para os povos indígenas. Escolas em madeira totalmente destruída pelo tempo. Cadeiras e mesas inadequadas para estudos, sala de aula sem a devida iluminação, nem mesmo a natural. Fios elétricos colocados direto no concreto. Onde deveria pra haver conduíte. É certo que, mais tarde, essa parede pode vir a dar choque elétrico

em quem nela encostar. Goteiras nas salas de aula, o que vem reforçar o distanciamento deste Estado.

A comunidade é quem constrói para não deixar as crianças sem estudar.

Sem eletricidade 24h na maioria das comunidades pesquisadas. Apenas uma que possui energia 24 horas. Sem material didático. Uma total ausência de estrutura para alunos, professores e a gestão das escolas para realizarem seu trabalho. Observamos que esses profissionais possuem boa vontade, mas não dispõem de recursos financeiros para atender às demandas das escolas.

Dentro das políticas públicas e, em especial para esse público, os indígenas, é passível de solução dependendo da determinação política para essa finalidade, verificamos ser possível os seguintes caminhos:

- Destinar uma verba para cada comunidade, a fim de que o Cacique ou o conselho da comunidade administrem e façam a devida prestação de conta. Nesse segmento, em muito poderia melhorar as condições das escolas nessas aldeias;

- A outra possibilidade é destinar emendas parlamentares para atender, principalmente à questão da eletricidade 24h. Já nas comunidades de difícil acesso para instalar a eletricidade, essa deveria ter uma cota maior de combustível que garanta as 24h de uso e isso pode facilitar para que algumas comunidades tenham o ensino ampliado, não necessitando se deslocar para aldeias vizinhas, sendo que a aldeia onde há a educação básica é bem mais distante;

- A outra questão que já existe, mas que está em falta é a merenda das crianças. Isso tem prejudicado, pois as crianças são liberadas mais cedo e isso compromete a finalização dos conteúdos, e posterior atraso no calendário, além desse ter que ser construído respeitando às especificidades desse povo; Além de garantir transporte e o recurso para se manterem, pois para receber o único benefício que alguns possuem é mais gasto até chegar ao local.

Em campo pudemos perceber o quanto a vida desses indígenas não é fácil. Um povo com sede de conhecimento, mas que não possui o básico para alcançar tal estudo. Além das condições estruturais, também possuem a questão econômica que em muito tem atrapalhado para que esses consigam realizar seus anseios e desejos profissionais.

Por fim, nas categorias trabalhadas na análise de dados, evidenciamos a percepção dos professores participantes do estudo acerca das contribuições do CLII e nas mudanças na sua prática docente oportunizadas pela formação.

Enfim, esse estudo não se esgota aqui, mas é um início de uma trilha de pesquisa a ser desenvolvida dentro das limitações da educação escolar indígena, bem como a qualidade da educação. Este estudo se comprometeu em analisar por um viés da educação escolar indígena. Não nos aprofundamos sobre a exigência da educação como a falta de estrutura, limitações essas que pretendemos aprofundar em outra oportunidade e em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ARNAUD, Expedito. **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989.

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE - APIO. **Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: APIO, 2009.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne (Orgs.). **Teorias da etnicidade**: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Ministério Da Educação. Universidade Federal Do Amapá. Pró-Reitoria De Ensino De Graduação, E Interiorização. **Projeto Político Pedagógico Do Curso Educação Escolar Indígena**. Macapá-AP, 2005.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília; MEC/SEF.1988

_____. Decreto nº 6001, 19 de dezembro, 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1973.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional De Educação**. Resolução CNE/CEB nº 3/1999. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Dossiê Iaphan 2 {Wajãpi} expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Resolução 03/99/CNE**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC, 1999.

FIALHO, Maria Helena Sousa da Silva. **Do Araguaia ao Planalto**: uma auto-análise da gestão de políticas públicas em educação escolar indígena. Brasília:[s.n], 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena**. In: Texto datilografado da 8ª Assembléia Regional do CIMI MT, Cuiabá, 16 a 20 junho de 1982.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FONTE, Ana Paula Nóbrega da. **Usei, o livro do Açaí** : saberes do povo Karipuna. São Paulo: Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, 2015.

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

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

GIL, Antônio Carlos; SANCHEZ, Sandra. **Instrumentos da Pesquisa Qualitativa**.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v.13, n.02, p.33-54, jul/dez.2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/16035/13888>>GUNTH>. Acesso em 20 jan. 2018.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em : 20 jan.2015.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, ago.2006.

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

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

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

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO, Luís Gonzaga de. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas**. Petrópolis: Vozes, 1983.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. **Revista Antropológicas**, Recife, ano 9, v. 16, n.2, 2007. Disponível em: <<http://www.contabeis.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/download/56/53>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **O índio e o mundo dos brancos**. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. **Ação indigenista, etnicidade e o diálogo interétnico**. Estudos Avançados, v. 14, n. 40, set/dez 2000, pp. 213-230.

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

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

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

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

POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne (Orgs.). **Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Lima: Centro de Investigaciones Sociales (CIES), 1992a.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

TAUKANE, Darlene. A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate.** Cuiabá: Entrelinhas, 1997. PP. 109-128.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos. Novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

_____. **Comunicação para o Grupo de Trabalho: povos Indígenas.** ANPOCS - As festas Karipuna do Amapá e a estruturação de redes de troca: ecos barrocos e amazônicos. [S.l.;s.n]2003.

_____. **No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá.** São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. **Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá.** In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico De Curso De Licenciatura Intercultural Indígena Com Alterações** (Resolução 12/2011 – Consu/Unifap). Macapá, 2011.

UNIDAS, Nações. **Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Rio de Janeiro, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista semiestruturada para os professores egressos do Curso Intercultural Indígena/UNIFAP

TITULO: AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENAS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA ETNIA KARIPUNA-OIAPOQUE/AP

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome (fictício): _____
 Idade: _____ Sexo: _____
 Aldeia: _____
 Local de Nascimento: _____ Estado civil: _____
 Data: ____/____/____

<p>Identificar as contribuições do currículo desenvolvido pelo PPP para a práxis dos professores da etnia Karipuna nas escolas indígenas do baixo rio Curipi;</p>	<p>1 Sobre a percepção dos professores egressos sobre o CLII para a sua formação - atende suas necessidades para desenvolver seu trabalho em sala de aula? Leva em consideração o saber local? 2 Sobre as dificuldades durante o curso 3 O que você levou em consideração como mais importante para a sua formação docente? 4 Durante o curso você teve alguma disciplina sobre a cultura da sua comunidade? Comente os pontos positivos e negativos? 5 Como a comunidade percebe sua prática como professor depois de sua formação no curso?</p>
<p>Verificar se as metodologias utilizadas pelos professores indígenas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos do ensino fundamental e se estão de acordo com os principio da educação escolar indígena.</p>	<p>6 Como a sua formação pode contribuir para o dia a dia da comunidade? 7 Como você trabalha em sala de aula? 8 Você aborda o conhecimento indígena adquirido no CLII na sala de aula ou dá prioridade à cultura? 9 Existem atividades específicas da educação tradicional para o ensino dos conteúdos na comunidade? 10 A escola em que você trabalha disponibiliza recursos didáticos para serem utilizados dentro da sala de aula? 11 A escola disponibiliza atividades de nivelamento para os alunos com baixo desempenho na disciplina? 12 Você está satisfeito com a formação no CLII?</p>

APÊNDICE B - Roteiro para observação na sala de aula dos professores egressos do Curso Intercultural Indígena/UNIFAP

TITULO: AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENAS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA ETNIA KARIPUNA-OIAPOQUE/AP

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome (fictício): _____

Idade: _____ Sexo: _____ Aldeia: _____

Estado civil: _____ Local de Nascimento: _____ Data: ____/____/____

- 1-Projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena;
- 2- Princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígena;
- 3- Contribuições do curso intercultural para sua formação;
- 4- Necessidade para desenvolver seu trabalho em sala de aula;
- 5- Leva em consideração o saber local;
- 6- Importância da graduação intercultural indígena;
- 7- A educação escolar indígena esta voltada para DEFESA DO TERRITORIO, do ambiente, do fortalecimento da cultura e das identidades dos povos?
- 8- Dificuldades referentes ao ensino; O CLII contribuiu para sanar essas dificuldades?
- 9- Construção do material didático (como livros, jogos, computador/notebook, data show, cartilhas, material concreto, outros);
- 10- Você está satisfeito com a formação no CLII?
- 11- O curso ensinou a construir atividades de nivelamento para os alunos com baixo desempenho na disciplina?
- 12- O curso ensinou a proporcionar momentos de planejamentos das aulas entre os professores?
- 13- Como são trabalhados o Saber Pedagógico e a Ideologia Karipuna ?
- 14- O que você compreende por Práxis Pedagógica?

APÊNDICE C - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Para O Professor Indígena Da
Aldeia _____

TITULO: AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENAS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA ETNIA KARIPUNA-OIAPOQUE/AP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Iranir Andrade dos Santos, estudante do curso de Pós-graduação Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade do Estado do Ceará-UECE estou realizando uma pesquisa de Trabalho de Dissertação sob a orientação do Professor Dr. Alexandre Almeida Barbalho, e co-orientador o prof Dr. Edielso Manoel Mendes de Almeida tendo como objetivo geral Analisar as contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna no município de Oiapoque/AP.

Eu, _____DECLARO que fui esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora e CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa sabendo que não vou ganhar nada e que tenho o direito e total liberdade para sair em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Concedo ainda permissão para o registro através de fotos e gravação de voz durante a entrevista. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas minha identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa.

Professor Indígena

Iranir Andrade dos Santos
Pesquisadora

Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho
Orientador

Prof. Dr. Edielso Manoel Mendes de Almeida
Co-orientador

Macapá-AP, _____ de _____ de _____.

ANEXOS

ANEXO A - Resolução CONSU N. 21/2018-UNIFAP



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

RESOLUÇÃO CONSU N. 21/2018, DE 5 DE JUNHO DE 2018

Aprova e regulamenta o Processo Seletivo Extraordinário para Indígenas e Quilombolas (PSEIQ), para ingresso nos cursos de graduação do Campus Binacional de Oiapoque, no segundo semestre letivo de 2018.

A **PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO** da Universidade Federal do Amapá, na forma do que estabelece o Art. 24, inciso XIII, do Estatuto UNIFAP, c/c o Art. 17, inciso XIX, do Regimento Geral da Instituição; e ainda com o Art. 24, inciso V, do Regimento do CONSU, e

CONSIDERANDO:

- o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), artigos 207, parágrafo 1º do artigo 215 e artigo 231, bem como na Lei n. 9.394/1996, Art. 78, inciso II, e Parágrafo 3º do Art. 79;
- a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Tradicionais e Tribais, que adentrou o ordenamento jurídico brasileiro através do Decreto n. 5.054/2004, especialmente no que dispõe o seu artigo 26, que estabelece a oportunidade a esses povos de adquirir educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional;
- o determinado na Lei n. 12.711/ 2012, que trata do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior; e pela Portaria Normativa n. 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.
- a Resolução CONSU n. 32/2013, que estabelece as diretrizes para realização de Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UNIFAP a partir do ano de 2014;
-
- a Recomendação do Ministério Público Federal (MPF) n. 80/2018, que orienta a UNIFAP a realizar processo seletivo diferenciado para indígenas e quilombolas, com reserva de vagas em todos os cursos de graduação ofertados no Campus Binacional, em Oiapoque, de maneira a assegurar o efetivo ingresso desses povos no ensino superior, já que a eles é garantida a educação diferenciada, conforme compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e consolidados na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho;
- o pedido formulado pelo Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque, através do ofício n. 130/2018-CCPOP;

- o término dos prazos de adesão ao SISU, no qual a UNIFAP destinou 50% das vagas para ingresso no segundo semestre letivo de 2018 aos cursos de Direito, Enfermagem, Geografia, História, Ciências Biológicas, Letras-Francês e Pedagogia, todos do campus Binacional;
- que a atual forma de ingresso via SISU não garante a inserção dos indígenas e quilombolas, que apresentam processos próprios de ensino-aprendizagem assegurados pela legislação da educação brasileira;
- a necessidade em promover o acesso específico e diferenciado dos indígenas e quilombolas à UNIFAP;
- a necessidade de formação em Nível Superior de indígenas e quilombolas, em diferentes áreas do conhecimento, para além do curso de Licenciatura Intercultural Indígena já ofertado aos indígenas no campus Binacional;
- a localização do campus Binacional no município de Oiapoque, que se caracteriza por população regional marcada pela diversidade, com a presença expressiva de pessoas indígenas e quilombolas;
- que o Conselho do campus Binacional absteve-se em participar da deliberação acerca do processo seletivo extraordinário para indígenas e quilombolas naquele campus, a despeito das orientações encaminhadas pela Reitoria da UNIFAP e Ministério Público Federal, e devolveu à reitoria para assumir a responsabilidade do processo;
- o despacho n. 026/2018 da Procuradoria Jurídica da UNIFAP, bem como o conteúdo do processo n. 23125.015956/2018-32;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar as Diretrizes do Processo Seletivo Extraordinário para ingresso de Indígenas e Quilombolas (PSEIQ), da Universidade Federal do Amapá, exclusivamente para ingresso no segundo semestre letivo de 2018, nos cursos de graduação do Campus Binacional de Oiapoque, de acordo com o disposto no Apêndice Único desta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Campus Marco Zero do Equador, Sala da Presidência do Conselho Universitário.

Macapá-AP, 5 de junho de 2018.

Profa. Dra. Eliane Superti
Presidente do Conselho Universitário



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

**APÊNDICE ÚNICO DA RESOLUÇÃO CONSU N. XX, DE 5 DE JUNHO DE 2018
DIRETRIZES PARA O PROCESSO SELETIVO EXTRAORDINÁRIO PARA INGRESSO DE INDÍGENAS E
QUILOMBOLAS (PSEIQ) AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS BINACIONAL DA UNIFAP**

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º O Processo Seletivo Extraordinário para Ingresso de Indígenas e Quilombolas (PSEIQ) aos cursos de graduação do campus Binacional da UNIFAP, previsto nesta Resolução, destina-se exclusivamente a pessoas indígenas e quilombolas que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente, para ingresso apenas no segundo semestre letivo do ano de 2018 no campus Binacional da UNIFAP.

Art. 2º O PSEIQ será regido por meio de Edital de seleção publicado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), que especificará o cronograma e as normas de seleção, dentre outras instruções complementares.

CAPÍTULO II

DAS VAGAS EM OFERTA E ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO

Art. 3º O PSEIQ oferecerá 88 vagas aos indígenas e quilombolas, distribuídas conforme estabelecido abaixo:

§ 1º Para os cursos que ofertam 50 vagas, serão destinadas 7 vagas para indígenas e 7 vagas para quilombolas, sendo portanto:

I Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de Ciências Biológicas;

II Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de Direito;

III Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de Geografia;

IV Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de História;

V Sete vagas para indígenas e sete vagas para quilombolas no curso de Pedagogia.

§ 2º Para os cursos que ofertam 30 vagas, serão destinadas 4 vagas para indígenas e 4 vagas para quilombolas, sendo, portanto, quatro vagas para indígenas e quatro vagas para quilombolas no curso de Enfermagem.

§ 3º Para os cursos que ofertam 35 vagas, serão destinadas 5 vagas para indígenas e 5 vagas para quilombolas, sendo, portanto, cinco vagas para indígenas e cinco vagas para quilombolas no curso de Letras/Francês.

Art. 4º O PSEIQ será realizado em 2 (duas) etapas, ambas de caráter eliminatório e classificatório, sendo a primeira constituída de Redação em Língua Portuguesa e a segunda, de Entrevista individual.

CAPÍTULO III

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 5º O Edital do PSEIQ detalhará a execução do processo seletivo e deverá ser publicado integralmente na página eletrônica da UNIFAP.

Art. 6º Os casos omissos nessa Resolução serão resolvidos pelo CONSU.

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura, revogadas as disposições em contrário.

Campus Marco Zero do Equador, Sala da Presidência do Conselho Universitário.

Macapá-AP, 5 de junho de 2018.

Profa. Dra. Eliane Superti
Presidente do Conselho Universitário

ANEXO B - Linhas De Formação Do CLII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

LINHA DE FORMAÇÃO 1: FORMAÇÃO GERAL

SEMESTRE	TEMAS CONTEXTUAIS	ÁREAS ENVOLVIDAS	CARGA HORÁRIA					OBSERV.
			PRESENCIAIS	VIVENCIAIS	TUTORIAS	TOTAL	CR	
PRIMEIRO	POVOS INDÍGENAS E LEGISLAÇÃO INDÍGENISTA	Direito História Antropologia Sociologia Ciências Políticas	120	40	20	180	12	
	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	Educação Letras Sociologia História	120	40	20	180	12	
	SUBTOTAL		240	80	40	360	24	
SEGUNDO	POVOS INDÍGENAS NO AMAPÁ	Historia Antropologia Sociologia Geografia Linguística	115	30	20	165	11	
	POLITICA DE REVITALIZAÇÃO CULTURAL E LINGUISTICA	Cultura Brasileira Antropologia Linguística Artes	125	50	20	195	13	
	SAÚDE E EDUCAÇÃO INDÍGENA	Educação Letras	115	30	20	165	11	

		Medicina Enfermagem Nutrição Biologia Farmácia						
	SUBTOTAL		355	110	60	525	35	
TERCEIRO	ORGANIZAÇÃO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA	Educação Letras	100	30	20	150	10	
	CULTURA E IDENTIDADE E EDUCAÇÃO	Educação Linguística Artes Antropologia	100	30	20	150	10	
	SUBTOTAL		200	60	40	300	20	
	DIDATIZAÇÃO PARA A ESCOLA INDIGENA I	LETRAS						
QUARTO		Educação		155	50	50	255	17
	PRÁTICA DE ENSINO I	Letras Educação		155	50	50	255	17
	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA I	Letras Educação		110	50	50	210	14
	LIBRAS	Educação		60	-	-	60	04
	SUBTOTAL			480	150	150	780	52
	DOMINIO DE FORMAÇÃO GERAL			1.275	400	290	1.965	131

LINHA DE FORMAÇÃO: LINGUAGENS E CÓDIGOS

QUINTO	DIVERSIDADES DE LINGUAGENS E POLITICAS LINGUISTICAS	Antropologia Linguística Artes	100	30	20	150	10
	DESCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DE LINGUAS	Linguística	225	75	20	315	21
	SUBTOTAL		325	105	40	465	31
SEXTO	LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	Linguística Sociologia Antropologia Literatura	200	80	20	300	20
	ARTE, CULTURA E SOCIEDADE	Artes Cultura Brasileira Antropologia Sociologia Letras	115	30	20	165	11
	DIALOGIA E CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS LINGUAGENS	Artes Linguística Antropologia Sociologia Letras	115	25	20	165	11
	SUBTOTAL		430	135	60	630	42
SÉTIMO	criação artística	Letras Artes	100	10	10	120	8
	Didatização para Escolas Indígenas II	Letras Linguística Aplicada Artes	65	20	20	105	7
	Trabalho de Conclusão de Curso	Antropologia Linguística	60	60	-	120	8
	SUBTOTAL		225	90	30	345	23
OITAVO	Estágio supervisionado em	Letras	110	50	50	210	14

	DOCENCIA II	Artes Linguística Aplicada						
	SUBTOTAL		110	50	50	210	14	
	DOMINIO DE FORMAÇÃO EM LINGUAGEM E ARTES		1090	380	180	1.650	110	
DURANTE O CURSO	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Educação Letras História Artes Educação Física	100	100	10	210	14	
	SUB TOTAL ESPECIFICO		1190	490	190	1.860	124	
	SUB TOTAL FORMAÇÃO GERAL					1.965		
	TOTALIZAÇÃO DA C.H. DO CURSO		1190	490	190	3.825	255	

LINHA DE FORMAÇÃO: CIÊNCIAS HUMANAS

QUINTO	POVOS INDIGENAS DO BRASIL	Historia Antropologia Geografia Arqueologia Fisiologia Teologia Cartografia Artes Literatura	100	30	20	150	10
	POVOS INDIGENAS NO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ	Historia Antropologia Geografia Arqueologia Fisiologia Teologia Cartografia Artes Literatura	100	30	20	150	10
	SUBTOTAL		200	60	40	300	20
SEXTO	PROJETOS ECONOMICOS EM TERRAS INDÍGENAS	História Antropologia Geografia Arqueologia Agronomia Ecologia Cartografia Economia Artes	215	50	20	285	19
	DESENVOLVIMENTO E QUALIDADE DE VIDA	Antropologia Nutrição Medicina Biologia	165	20	10	195	13

		Agronomia Ecologia Economia Ciências Naturais					
	SUBTOTAL		380	70	30	480	32
SÉTIMO	DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE	Antropologia Nutrição Medicina Biologia Agronomia Ecologia Economia Ciências Naturais (Geografia)	215	50	20	285	19
	DIDATIZAÇÃO PARA ESCOLAS INDÍGENAS II	História Geografia Sociologia Filosofia Educação	155	50	50	255	17
	TABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Antropologia Linguística	60	60	-	120	8
	SUBTOTAL		430	160	70	660	44
OITAVO	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM DOCENCIA II	Historia Geografia Sociologia Filosofia Educação	110	50	50	210	14
	SUBTOTAL		110	50	50	210	14
	DOMINIO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS		1.120	340	190	1.650	110
DURANTE O CURSO	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		100	100	10	210	14

	SUB TOTAL ESPECIFICO		1220	440	200	1860	124
	SUB TOTAL ESPECIFICO INFORMAÇÃO GERAL					1965	
	TOTALIZAÇÃO DA CH. DO CURSO		1220	440	200	3825	255

LINHA DE FORMAÇÃO : CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA

QUINTO	CONCEITOS BÁSICOS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	Matemática Física Biologia Química	115	10	10	135	9
	FENOMENOS NATURAIS	Antropologia Sociologia Matemática Geografia Biologia Física Química	100	25	25	150	10
	SUBTOTAL		215	35	35	285	19
SEXTO	POLÍTICAS AMBIENTAIS E TERRAS INDÍGENAS	Antropologia Sociologia Matemática Geografia Biologia Física Química	215	50	20	285	19
	QUALIDADE DE VIDA	Medicina Enfermagem Nutrição Biologia Física Química Educação	190	10	10	210	14
	SUBTOTAL		405	60	30	495	33
SÉTIMO	USOS AMBIENTAIS E QUALIDADE DE VIDA	Medicina Enfermagem Nutrição Biologia Física Química	215	50	20	285	19

		Educação						
	DIDATIZAÇÃO PARA ESCOLA INDIGENA II	Biologia Química Física Matemática	155	50	50	255	17	
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Antropologia Linguística	60	60	-	120	8	
	SUBTOTAL		430	160	70	660	44	
OITAVO	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM DOCENCIA II		110	50	50	210	14	
	SUBTOTAL		110	50	50	210	14	
	DOMINIO DE FORMAÇÃO EM CIENCIAS EXATAS E DA NATUREZA		1.160	305	185	1650	107	
DURANTE O CURSO	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		100	100	10	210	14	
	SUB TOTAL ESPECIFICO		1260	405	195	1860	124	
	SUB TOTAL INFORMAÇÃO GERAL					1965		
	TOTALIZAÇÃO DA C.H. DO CURSO		1260	405	195	3.825	255	